



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LANUS**

**DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES Y ARTE**

**TESIS DE MAESTRÍA EN
METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

**Las tesis como proceso de evaluación e
investigación: Un problema actual.**

**Dificultades y estrategias en el armado de tesis en
estudiantes de posgrado**

Nombre del Maestrando: María Marcela Bottinelli

Nombre de la Directora: Dra. Nora Elichiry

Nombre de la Codirectora: Dra. María Cristina Chardón

Nombre del Director (en la primera etapa): Dr. Juan Samaja

Lugar: Remedios de Escalada, Buenos Aires

Fecha: Septiembre de 2010

Agradecimientos:

Escribir este punto de la tesis es de alguna manera mirar hacia atrás el largo recorrido realizado. Como todos los tesisistas a la hora de escribir los agradecimientos uno recuerda, revive, se emociona y suspira recordando los infinitos recovecos del camino y tratando de no olvidar a cada uno de los que lo han acompañado, impulsado y apoyado de tan diversas maneras.

Culminar esta tesis para mí ha sido un gran desafío pues muchas personas importantes que me han acompañado, apoyado y a las que quiero, ya no están físicamente. Principalmente quiero recordar a mi madre Chela, a mi padre Mario, a mi hermana mayor Cristina y a mi primer Director de tesis y maestro el Dr. Juan Samaja. Con ellos comencé a transitar este camino y con la partida de cada uno de ellos hice un alto, es por ello para mí muy importante recordarlos hoy.

Por un lado rescato la enorme alegría de poder trabajar sobre un tema que se enraiza en mi práctica, en mi formación y en mi carrera profesional, tarea que me apasiona profundamente realizar. En ese sentido agradezco a los estudiantes y a mis compañeros de diversos equipos docentes y de investigación con los que fui aprendiendo, “germinando”, pensando y construyendo muchas de las líneas que aquí desarrollo.

Por otro lado, rescato el placer de reencontrarme en la lectura y escritura sistemática sobre un tema. Me recordó porqué siempre he seguido estudiando: simplemente porque me permite pensar, disentir, coincidir, construir, reconstruir y co-construir mis ideas y propuestas. Ese placer y esta inagotable satisfacción por aprender, conocer y construir con otros, se la debo fundamentalmente a mis padres Mario y Chela, y a mis hermanas Cristina, Silvia y Gabriela. A ellos agradezco profundamente su amor incondicional, su confianza y el haberme incentivado siempre desde muy pequeña en la lectura, en la indagación, buscar argumentos y pruebas, en el desafío de pensar colectivamente manteniendo la identidad y en sostener mis convicciones en la palabra y en los actos, no solo en el estudio sino en la vida!

Agradezco también a los autores leídos que se han esforzado por expresar sus ideas y compartirlas. A algunos de ellos he tenido el placer y el honor de conocerlos, algunos son o han sido mis maestros, colegas y algunos incluso mis amigos. Ellos me permitieron pensar, debatir y construir mis argumentaciones, interpretaciones y perspectivas.

Particularmente agradezco a mis directores el Dr. Juan Samaja, la Dra. Nora Elichiry y la Dra. Cristina Chardon por los que siento un gran orgullo y respeto. Ellos apoyaron e

incentivaron este camino con lecturas, discusiones, comentarios y revisiones incluso contrareloj y me acompañaron y guiaron con su enorme saber.

A mis maestros y profesores desde el jardín al posgrado pues con cada uno de ellos aprendí. A mis estudiantes de antes y de ahora con los que cada día aprendo.

A todos los participantes que ayudaron con sus escritos, historias, anécdotas y comentarios.

A Fran que colaboró en clases y correcciones, a Tere que leyó mis escritos en las semanas acuciantes cuando perdía mis esperanzas de organizar las diferentes versiones de algunos escritos, a mi querida amiga Marce.

A Mariela le debo un agradecimiento especial por apoyarme en todo el proceso, por estar siempre ya sea para pensar una articulación o cebar un mate, o para inventar una nueva aventura, por su confianza, por ser mi amiga y por ende, convertirse en mi hermana elegida.

A Ser por su amor, sus comentarios oportunos, por cubrirme en todos los frentes, apoyarme con revisiones, correcciones y ajustes de diseño y ser mi compañero de vida.

A mis hijos Pablo y Juli, a los que amo profundamente, que soportan y acompañan las “locas aventuras” de su madre... por todas las ayudas y apoyos, desde traerme un mate, hasta hacerme masajes mientras escribo para que no me acalambre con las contracturas... Por hacerme reír y llorar de felicidad, por su amor, sus sonrisas y mimos cotidianos.

A Juan por sus abrazos interminables, por su confianza y por estar; a Mer por sus desafíos intelectuales y creativos porque vuelva...

A Gonza, Lau, Marta, Pau, Ale, Lu, Esme, Cinthi, Male, Liz, Esther, Elsa, Adriana, Luis, Lucy, Marce, Elvira, Olga, Ema, Cris, Gra, Milu, Miriam, Julia, Pablo, Mario, Manu, Nati, Martín, Andre, Mica, Andrea, Nomi, Bet, Viqui, Vale, Jorge, Andrés, Gus, Lili, Gaby, Gon, Carlos, Bar, Caro, Jhony, Mica, Joaquín, Azu, Diego, Evi, Cami, Fer, Diana, Rita, Ali...

Por último quiero agradecer a todos los que de tan diversas formas y con tanto cariño me han apoyado. Este “todos” no es anónimo, tiene nombres y apellidos, tiene agradecimientos concretos, pero tan profundos y diversos que es complejo describir con palabras. Creo que siempre les he agradecido y les he dicho a cada uno lo que siento, por lo cual no les sorprendería ver sus nombres aquí....algunos ya no están, otros no leerán estos agradecimientos, pero han sido para mí un gran apoyo en este camino y me honran con su cariño cada día.

Todos ustedes me apoyaron con su mirada de “*vos podés*” y me desafiaron en la práctica a imaginar y construir un... “*a que lo hago...*”

¡Muchas Gracias!

ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ABREVIATURA	EXPLICACIÓN
ACT	Actividades científicas y tecnológicas
ANPCyT	Agencia Nacional de promoción científica y técnica
Bs. As.	Buenos Aires
CAICYT	Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.
CAP	Comisión de Acreditación de Posgrados
CIIE	Centro de investigación e innovación educativa.
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
Cols.	Colaboradores
Comp.	Completo
CNEA	Comisión Nacional de Energía Atómica
CONAES	Consejo Nacional de Educación Superior
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
CPRES	Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior
CPUR	Consejos de Planificación Universitaria regional
CRUP	Consejo de rectores de universidades privadas
Dec.	Decreto
DIE	Dirección de Investigación Educativa
DINIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Dr./Dra.	Doctor / Doctora
Ed.	Edición
EGRIS	European Group for Integrated Social Research
Ej.	Ejemplo
ENCIU	Enlace Nacional de Cooperación Internacional Universitaria
Esp.	Especialista
Et al	Y otros cuando hay más de tres nombres
Etc.	Etcétera
FOMECE	Fondo de Mejoramiento para Calidad Universitaria
GBA	Gran Buenos Aires
IESLAC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
I+D	investigación científica y el desarrollo experimental
I+D+i	Desarrollo Tecnológico e Innovación
IDRC	International Development Research Centre

IIEP-UNESCO	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Buenos Aires
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos (Argentina)
Incomp.	Incompleto
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
INTA	Instituto de Tecnología Agropecuaria
INTI	Instituto de Tecnología Industrial
ISCED	Norma Internacional de Clasificación de la Educación
Lic.	Licenciatura / Licenciado/a
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina
Mg.	Magíster
Nº	Número (series)
OCDE	Organización para la cooperación y el desarrollo económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI- Observatorio	Organización de Estados Iberoamericana- Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe
OGs	Organizaciones Gubernamentales
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la salud
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
Pág.	Página/páginas(libro)
Pcia.	Provincia
Priv.	Privada
Púb.	Pública
Res. Min.	Resolución Ministerial
Rev.	Revista
SICUN	Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SECyT	Secretaría de Educación Ciencia y Tecnología
SCT	servicios científicos y técnicos
SNIE	Sistema Nacional de Información Educativa
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (Argentina)

STET	Actividades de enseñanza superior y formación especializadas que conduzcan a la obtención de un título universitario, de formación y perfeccionamiento postuniversitario y de formación organizada y permanente de científicos.
Sup.	Superior
UBA	Universidad de Buenos Aires
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Univ.	Universitario
UNLa	Universidad Nacional de Lanús
UNQ	Universidad Nacional de Quilmes
UNSaM	Universidad Nacional de San Martín

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

El problema a abordar en esta tesis

La modernidad reafirmó los requisitos del saber científico e hizo necesaria la formación profesional y académica de quienes podían aplicarlos. La universidad como institución de formación superior, abrió grandes debates sobre quiénes pueden ingresar, pero también sobre quiénes y cómo egresan.

Los posgrados recientemente creados para profundizar y modernizar el conocimiento requieren como instancia final para la graduación la realización de tesis. En este sentido las tesis se convierten en la evaluación y acreditación del posgrado. Sin embargo los datos existentes de investigación educativa plantean que menos del 10% de los estudiantes de posgrado las presentan y se gradúan¹. Así mismo resaltan la escasez de estudios sobre el nivel superior y la necesidad de profundizar estudios en el área (Krostch, 2004). Respecto de la falta de graduados se señala la necesidad de realizar seguimientos sobre la evolución de este tema en los posgrados (Jeppesen, 2005).

La Psicología Educacional se ocupa de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos y grupos. Implica una mirada compleja, multidimensional, con concurrencia de aportes de diversas disciplinas (la didáctica, la pedagogía, las ciencias de la educación, la psicología misma) con diversos grados de articulación que supone el compromiso de reflexión conjunta con los actores (Coll, C. 2005; Elichiry,E; 2001; Chardon, 2000).

El tema de las tesis como instancia de evaluación final de posgrado, exige una reflexión sobre sus fundamentos, objetivos, y logros respecto de la enseñanza y el aprendizaje para poder retroalimentar las decisiones que el proceso de formación requiere. *"Los contenidos a ser enseñados reflejan al igual que las metodologías utilizadas, una forma de concebir el mundo. Según como imaginemos ese mundo, vamos a ponderar determinados conocimientos, actitudes y valores"* (Elichiry; 2000)

Las tesis como evaluación, requieren entonces además de los conocimientos del campo de conocimientos (sobre el cual se realice la formación y versará la tesis), conocimientos de investigación (que le permitan llevarla a cabo). Si bien existen acuerdos generales sobre la

¹ Estadísticas de posgrado del Ministerio de educación. Pag web: <http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/publicaciones.html>

investigación, las metodologías y marcos investigativos varían según las lógicas y tradiciones de los campos disciplinares. El campo de las ciencias sociales, en particular presenta tensiones históricas que cuestionan las formas de producir conocimientos científicos y la complejidad particular en la definición de sus objetos de estudio.

Por otro lado las tesis se constituyen un espacio de múltiples evaluaciones (de la producción, de la investigación, del tesista, del posgrado), en el que diversos actores participan (tesista, director, docentes, evaluadores).

Desde la perspectiva de la Psicología Educacional (Coll, C. 2005; Ferreiro, 1997; Elichiry, E; 2001, 2004; Chardon, 2000; Monserrat Moreno, 1998) y la Investigación educativa (Rockwell, 1991; Wittrock, 1989; Elliot, 1997) en que se enmarca el presente trabajo se sostiene la necesidad de revisar los problemas no solo desde los indicadores cuantitativos tradicionales relacionados con el fracaso escolar (deserción, repitencia, abandono, desgranamiento), sino además en sus contextos de surgimiento, desde la perspectiva de los actores implicados.

La problemática de la falta de graduados requiere entonces ser analizada considerando que:

- a- Las tesis son la instancia de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. Son la culminación de un proceso educativo en el que se evalúa la posibilidad de acreditar la titulación de un postulante.
- b- Las tesis son designadas (tanto en la reglamentación, como en la bibliografía y los informantes consultados) como un proceso de producción académico científica que requiere reconocerla como proceso de investigación.
- c- Las tesis son un campo de tensiones entre diferentes actores sociales involucrados en ese proceso de investigación y evaluación. Si bien las tesis en el posgrado suponen trabajos individuales involucran a más de una persona en su proceso, en su culminación y en su aprobación.

Dado que las tesis son requisitos de todas las formaciones de posgrado (en la actualidad crecientemente también de grado) y que los datos nacionales (relevados por el Ministerio de Educación) e internacionales muestran la baja cantidad de graduados, esta tesis se centra en la indagación en nuestro contexto de cómo se presenta esta problemática y del tipo de dificultades y las estrategias de resolución que siguen en el proceso de armado de tesis las personas que deben realizar este tipo de trabajos.

Por lo anterior como todo proceso de evaluación, las tesis, requieren ser analizadas en cuanto a sus resultados (éxito o fracaso), es decir conocer cuál es la evolución de la situación en el nivel superior respecto de los graduados en Argentina, aspecto esencial para conocer la relevancia del problema. Sin embargo para comprender el sentido de dichos resultados y orientar futuras acciones es necesario además indagar cuáles son los obstáculos en la resolución de dicha instancia y cuáles son las estrategias implementadas para resolverlos.

Los supuestos hipotéticos de los que partimos sostenían que si bien los posgrados se han expandido en los últimos años en la oferta y cantidad de alumnos, se esperaba encontrar que no se hubiera modificado la proporción de graduados y por ende que siga siendo un indicador educativo negativo respecto del éxito de la culminación de los posgrados. Por otro lado se esperaba que, los estudiantes reconozcan obstáculos en el proceso de tesis tanto en la planificación como en la implementación y presentación de las mismas referidos a la falta de saberes y prácticas de metodología de investigación (respecto de la delimitación de los objetos de estudio, los métodos y las condiciones de realización) que demanda este tipo de evaluación y que utilicen estrategias predominantemente intuitivas para abordarlos.

Objetivos generales

a- Indagar y sistematizar el estado actual de las instituciones de educación superior en nuestro país respecto de indicadores educativos de los estudiantes de posgrado, así como la oferta académica la los mismos;

b- Indagar estrategias y dificultades en el proceso de elaboración de tesis como instancia de evaluación e investigación en estudiantes de posgrado en ciencias sociales y describir la índole y modalidades de resolución de las mismas;

Objetivos específicos

Respecto del objetivo a:

a.1 Identificar y describir el estado actual de las instituciones de educación superior en nuestro país respecto de la oferta de posgrado, diferenciando la cantidad de instituciones y ofertas público- privado, el tipo y magnitud de la oferta académica de los diferentes tipos de posgrado,

a.2 Describir la distribución de los alumnos de posgrado respecto de las áreas disciplinares, tipo de carrera e institución y sector de gestión, valorando la evolución de la matrícula y la proporción de ingresantes- graduados.

Respecto del objetivo b:

b.1 Identificar y caracterizar las dificultades explicitadas por los estudiantes (respecto de la delimitación de su objeto de investigación, la elección metodológica y su justificación, las condiciones de realización y medios) desde la planificación e implementación hasta la presentación final de las tesis,

b.2 Indagar en dichas dificultades cuál es el origen de las mismas y cuál es la razón a la que atribuyen esas dificultades,

b.3 Explorar y caracterizar las acciones que realizaron para intentar resolver dichas dificultades, así como sus fuentes y los resultados que tuvieron,

b.4. Indagar el uso y valoración de espacios curriculares presentes en los planes relacionados con el proceso y culminación de las tesis (reglamentos, materias de metodología de investigación, talleres de tesis, talleres de escritura, espacios de supervisiones, etc.).

b.5 Indagar las dificultades detectadas por otros actores involucrados en el proceso (directores, evaluadores, docentes); las estrategias que proponen y la valoración que hacen de las mismas.

Justificación y relevancia de la elección

La oferta de posgrados es de reciente creación en nuestro país (en los 90), estando considerablemente atrasados respecto de lo que ocurría en el resto del mundo (Krotsch, 2004)) Algunas de las causas analizadas al respecto nos muestran los profundos surcos dejados por la dictadura militar en nuestro país, en toda la población y en el sistema universitario en particular (Prieto Castillo 2001)

El creciente desarrollo de los posgrados a fines del siglo pasado enmarca el problema que nos ocupa respecto de las tesis como evaluación y acreditación final. Los primeros análisis de la experiencia educativa muestran que no todos los estudiantes culminan el proceso y la evaluación. Tal como señala Prieto Castillo (1999) se instaura una diferenciación y se comienza a denominar egresado a quien ha aprobado todas las asignaturas de su carrera y graduado a quienes han cumplido la entrega y aprobación de su trabajo final o tesis. Al

analizar los resultados de la aplicación de las tesis como instancia final de valoración de la formación de posgrado vemos que se ha convertido en un problema en el campo educativo: un muy bajo porcentaje de alumnos presentan las tesis y se gradúan. El problema de la falta de entrega de las tesis no es reciente y ha sido estudiado particularmente respecto de indicadores educativos (Bloom, 1981). Los estudios existentes internacionalmente en general trabajan aislando variables relacionadas con el éxito y fracaso académico en términos de indicadores educativos o científicos tradicionales: entre las principales cantidad de graduados, tasa temporal de cursada, tasa temporal de tiempo de culminación y graduación, publicaciones derivadas de tesis, tasas diferenciales de ofertas y graduados entre las áreas disciplinares, obtención de becas, participación en equipos de investigación.

En las diferentes entrevistas iniciales relevadas para focalizar el tema, realizadas con directores de posgrado, nos confirman la relevancia del problema en sus instituciones.

Los antecedentes en nuestro país son escasos (Carlino, 2008) y aparecen paralelamente a las exigencias de evaluación y autoevaluación institucional en los años noventa. En nuestro país en general analizan datos sobre nivel superior (como los realizados en algunas universidades nacionales que trabajan sobre los trabajos finales de grado como los de Bartolini y Vivas (2008) en Entre Ríos; Echeverría Berlaffa (2007) en Río Cuarto) pero muy pocos focalizan en posgrado.

Una línea de estudio fuerte en nuestro país releva los problemas en la construcción de las tesis desde la perspectiva de la escritura, como la investigación de doctorado de P. Carlino (2006) y los estudios de Arnaud y equipo desde 2002. Los estudios desarrollados por la Profesora Elvira Arnoux y su equipo desde 2002 en el Instituto de Lingüística de la UBA han focalizado en la interfase entre escritura y producción de conocimientos en nivel superior, la referencialidad al autor en las tesis de doctorado, las dificultades en la asunción del posicionamiento enunciativo en las producciones de maestrías y contextos de facilitación u obstaculización de las tesis. En este sentido Carlino (2008), que trabajó en dicho equipo retoma y profundiza la perspectiva de los tesisistas y referencia diversos contextos facilitadores y obstaculizantes de la escritura de las tesis.

Todos los antecedentes relevados coinciden en que muy pocos alumnos logran graduarse y lo señalan como un tema preocupante de fracaso académico. Las estadísticas internacionales lo confirman. Las tasas de graduación son menores al 50% de los estudiantes en países de habla inglesa (ad hoc Panel, 1996). Los informes oficiales del Programa mejoramiento del sistema de información universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias publicados desde el Ministerio de Educación de la Nación sobre el nivel refieren que de un total de 31857 alumnos cursantes de estudios de posgrado en el período 96-97 solo 3132 alumnos (menos del 10%) egresaron del sistema de posgrado. Los

estudios muestran la relevancia del problema tanto a nivel de grado como de posgrado a nivel internacional y lo evidencian como un indicador preocupante de fracaso académico².

Tal es la importancia del tema a nivel internacional que recientemente se ha creado una nominación para esta problemática Síndrome TMT (todo menos tesis) o ABD (All But Dissertation). Es necesario resaltar además que si bien existen pocos estudios sobre el tema, la mayoría se refieren al nivel de grado y son muy pocos los estudios específicos hallados referidos al nivel de posgrado.

Desde los aportes de la psicología educacional y la investigación educativa, en esta tesis, pretendemos contribuir a conocer los aspectos relacionados con estos problemas desde un abordaje que integre los indicadores tradicionales relevados de fuentes oficiales secundarias con la perspectiva de los diferentes actores implicados, triangulando los datos relevados para comprender el peso del problema y contribuir a la construcción de estrategias adecuadas.

El conocimiento de en qué consisten dichos problemas y cuáles son las estrategias seguidas por los alumnos que han logrado presentar sus trabajos y los que no, integrando la perspectiva de sus docentes y tutores, espera contribuir a un conocimiento más profundo del tema y el establecimiento de propuestas de ejes de trabajo para su mejora o solución contextualizada.

De esta manera pretendemos contribuir a la producción de conocimientos en educación superior que revisa las prácticas situadas, en particular los fenómenos de enseñanza y aprendizaje relacionados con las tesis como instancia de evaluación que requiere de un proceso de investigación.

Conocer las dificultades y estrategias permitiría difundir en la comunidad académica los resultados para que puedan ser utilizados por tutores, tesistas y docentes, para compartir y potenciar aquellas propuestas facilitadoras y evitar los factores obstaculizadores. Así mismo permitiría a nivel de la gestión de los posgrados revisar las currículas para ajustar los contenidos, espacios y modalidades necesarias para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje que sostengan las posibilidades de realizar las tesis.

Por último consideramos que los resultados de esta tesis pueden aportar a desnaturalizar y desinvisible la función de los diferentes actores que intervienen en este proceso para revisar para pensar formas inclusivas de reconocer y apoyar su trabajo.

² Ver informes del Ministerio de Educación Argentino, <http://www.me.gov.ar/spu>

Contexto de surgimiento del problema. Antecedentes e interrogantes que orientan la indagación

La universidad como institución de formación superior, así como la ciencia en sentido estricto, es una invención reciente en la historia de la humanidad. Con la modernidad se reafirmaron los requisitos de definición del saber científico, y se hizo necesaria la formación profesional y académica de aquellos que debían aplicar dichos conocimientos. Las instituciones educativas a las que se delegó socialmente esta función en la modernidad, operan como dispositivos de formación que implican mecanismos de control que se expresan de diversos modos en el sistema educativo, entre otros en las evaluaciones. (Bourdieu, 2005; Foucault, 1996)

Históricamente existen escritos que muestran la preocupación que ya desde el inicio de la universidad se debatía sobre cómo evaluar si los alumnos podían dar cuenta de los conocimientos necesarios para egresar y graduarse el planteamiento de estas preguntas no era idéntico a las lecturas que desde el contexto actual hacemos de ellos puesto que la educación, la psicología, la didáctica y la pedagogía han avanzado en sus desarrollos conceptuales. Las discusiones intentan definir por ejemplo las diferencias entre la acumulación saberes, el ser profesional, la práctica como legitimadora de idoneidad o conocimientos, el tema de la evaluación y acreditación, o cómo evaluar que una persona ha adquirido los conocimientos necesarios para egresar y graduarse. El acceso, la permanencia y el egreso en la universidad han sido y son objeto de reflexión y discusión no solo conceptuales, sino políticos e ideológicos en los que intervienen los actores del sistema educativo pero además otros actores sociales.

En el rastreo de antecedentes encontramos diferentes actores involucrados en el nivel superior entre los que podemos diferenciar organismos nacionales e internacionales de educación y de ciencia. En el área de educación algunos de ellos como UNESCO, OEI, IESALC, CRESALC, expresan sus posiciones y proposiciones a través de publicaciones e informes ocasionalmente realizados en concordancia con los ministerios de educación nacionales. También lo hacen a través de la organización de reuniones de expertos, conferencias y encuentros profesionales como las Conferencias internacionales en el área de Alfabetización científica y la Declaración de Bologna (1999) en la que los Ministros Europeos de educación de 29 países se comprometen a reformar las estructuras de los sistemas de educación de manera convergente para afianzar la educación superior y que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el área de la ciencia diferentes organismos de Ciencia y técnica sostienen la necesidad de la profesionalización y formación académica de posgrado, así como su evaluación y lineamientos prioritarios. Ellos se expresan en manuales e informes como el Manual

Frascati, OCDE y en reuniones científicas como la Conferencia de Budapest de la que surge la Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. En la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso; UNESCO-CIUC, Hungría 1999, se discuten además los principios generales que se sostienen como prioritarios en la formación científica para la comunidad y para los profesionales.

En nuestro país el Ministerio de Educación de la Nación, los provinciales y la Secretaría de Políticas Universitarias expresan su posicionamiento a través de las leyes nacionales de educación y educación superior y decretos (que analizaremos en el capítulo correspondiente). Organizan y regulan el campo, impulsan la necesidad de posformación de los profesionales (en algunos casos generando cierta “presión” para la mantención de sus cargos) y crean organismos de evaluación y control como la CONEAU (Comisión Nacional de evaluación y Acreditación Universitaria). Cada institución universitaria además posee lineamientos y reglamentos que regulan sus acciones y se enmarcan generalmente en las tradiciones de los campos disciplinares su expresión puede analizarse en los fundamentos y las decisiones sobre los planes y evaluaciones solicitadas.

En el nivel superior, en las evaluaciones e instancias de acreditación del proceso educativo se cruzan entonces tensiones entre dichos actores que evidencian la existencia de lógicas y especificidades en los distintos campos disciplinares, de lógicas académicas o profesionalistas en la formación, y de las interacciones, sobre todo en los últimos tiempos, con las políticas desarrollistas globalizadoras en el mundo, que impactan particularmente en los últimos años en el sistema de educación superior en Latinoamérica (Mollis, 2008; Krostch, 2004).

Las tensiones entre dichos actores expresan explícita o implícitamente valoraciones que orientan las acciones, criterios y decisiones del proceso educativo, por ejemplo la evaluación. Sin embargo en la actualidad no se han cerrado las discusiones sobre qué es la enseñanza, qué el aprendizaje, cuáles son sus relaciones, qué es evaluar, qué se evalúa, quién y para qué evalúa, cómo (si es posible evaluar todo, o de no ser posible, cómo saber en el caso de la educación superior si lo que se evalúa es lo necesario para dar cuenta de que la persona puede egresar y ejercer profesionalmente), muy por el contrario, son interrogantes que dan lugar a extensas discusiones interdisciplinarias.

Pedro Krotsch (2004) en diferentes publicaciones e informes hace una genealogía sobre los estudios de educación superior en Argentina contextualizados en Latinoamérica. Reseña los referentes centrales y explicita las dificultades en constituirse como campo autónomo de producción y circulación de conocimiento. Explica el retraso de los estudios en Argentina al relacionarlo con los impasses producidos por la dictadura que retrasaron el impacto de las políticas desarrollistas y homogeneizantes orientadas desde el Banco Mundial,

prevalecientes en América Latina. Así mismo diferencia entre la investigación educativa disciplinaria y la orientada a producir datos para el sistema. Retoma la discusión sobre los modos y espacios de producción del conocimiento educativo planteados por Weiss (1994) en los siguientes términos: a) Investigación en líneas sostenidas, desarrollada con autonomía en instituciones universitarias y centros de investigación y desarrollo, financiados sin agendas temático metodológicas predefinidas, pero a partir de programas integrales; b) Estudios específicos, como pueden ser diagnósticos, evaluaciones o prospectivas, para generar la información a corto plazo, requerida por los gobiernos u organismos, las que se recomienda contratar externamente ; c) Prototipo en diseño de sistemas de información y análisis, de sistemas sectoriales, de gestión y organización institucional, de curricula, de programas de formación y de materiales didácticos, con una mayor participación de los grupos de investigación. Con esta agenda de investigación, Weiss pretendió sobre todo rescatar y defender la producción de conocimiento “desinteresada”, pues, considera que ésta ha demostrado no sólo su capacidad de incursionar en nuevos aspectos de la realidad educativa sino también iluminar de manera generosa la política educativa elaborada desde el Estado.

En el informe sobre educación superior (2004) Krostch rescata el análisis de Tenti (1989) respecto de la falta de unidad en la producción y circulación de saberes en educación superior, y la necesidad y potencialidad de ambos tipos de producciones en el área. Si bien reconoce que es escaso el número de publicaciones que difunden conocimiento, la escasés de libros y artículos traducidos, explicita que el lugar de actividad más intensa es en México. Respecto de las revistas, explicita que muchas de ellas no superan el nivel informativo ya que no siempre publican investigaciones y el grado de exposición internacional como su institucionalización es relativamente bajo. Sin embargo resalta los aportes de un reducido número de revistas producidas desde el campo académico tales como: *Avaliacao* en Brasil; *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas* y *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* en México³; la *Revista Cubana de Educación Superior* y la *Revista Pensamiento Universitario* en Argentina que hemos consultado respecto de nuestro tema.

Respecto de los antecedentes relevados en evaluación y acreditación es necesario diferenciar los textos que trabajan sobre evaluación y acreditación desde una perspectiva institucional, es decir la evaluación *de* la universidad, de la evaluación *en* la universidad o evaluación académica (Pacheco Mendez, Díaz Barriga, 2000). La mayoría de los textos del primer enfoque son de los 90, y están principalmente centrados en una discusión que permita identificar los ejes de la evaluación y acreditación de las universidades dada la creación de la CONEAU como organismo de evaluación y control creado por el Estado.

³ Dentro de este grupo de revistas mexicanas merece destacarse según el autor *Universidad Futura* editada por la UNAM Sede Azcapotzalco aunque lamentablemente su publicación se discontinuó.

Particularmente se revisaron fuentes a través de motores de búsqueda específicos, muchos de ellas basaban sus análisis sobre la calidad, eficiencia y excelencia. Se ponderó la lectura de autores nacionales y se trabajó principalmente con artículos e informes de Fernández Lamarra (2004); Augusto Pérez Lindo (1985; 2005); Antonio López Crespo (1997 y 2001); Graciela Giangiacomo (2001-2002) y los citados en la página de la CONEAU. En ellos se plasman más o menos críticamente la necesidad de discutir, implementar y contextualizar indicadores que permitan llevarla a cabo. Esto escritos coinciden con la globalización de las pautas y orientaciones de la educación superior señaladas por P. Krottsch (1993; 1997; 2005), N. Paviglianti (1995), M. Mollis (2001; 2008). Se puede asociar esta proliferación de producciones a la influencia de las corrientes desarrollistas latinoamericanas que globalizaron no solo las orientaciones educativas sino los análisis sobre la calidad educativa. Dentro de los materiales sobre la evaluación de la universidad están además los parámetros y criterios así como las decisiones históricas tomadas por la CONEAU disponibles en su página web tanto en publicaciones como en los Anuarios y rendiciones por períodos de cada equipo de trabajo. Si bien no son objeto directo del análisis de esta tesis sostienen las lógicas implementadas en la evaluación, por lo que algunos de los puntos señalados serán retomados en el análisis del tema de evaluación y algunas de las discusiones por ellos planteados (capítulos 2, 4 y 6).

Entre los antecedentes en educación superior el rastreo de antecedentes de los más recientes trabajos sobre evaluación y acreditación universitaria, evaluación académica e investigación educativa provenientes de investigadores españoles, argentinos y mexicanos, trabajan la problemática del nivel superior y se han planteado en congresos y foros de Educación, Psicología e Investigación (desde 1995 con el Primer congreso “La universidad como Objeto de Investigación” en UBA, el Congreso de Investigación Educativa de Chile 2000 y los Congresos de Investigación Educativa de la Universidad Nacional del Comahue 2002 y 2003, hasta los recientes congresos de Pedagogía Universitaria de UBA 2007, 2008 y 2009, y el de la Universidad de Córdoba 2009, entre otros). La producción es muy rica y diversa, en ella se analizan diferentes aspectos de los proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, sin embargo son muy escasos los trabajos referidos el nivel de posgrado (algunos de sus aportes son revisados en el marco conceptual de la presente tesis y discutidos en las líneas de interrogantes que se abren al analizar los resultados del presente trabajo en el capítulo 6).

Entre las producciones nacionales de interés sobre análisis del sistema educativo, en particular desde lecturas críticas que se han revisado se señalan los problemas del sistema educativo y su relación con las políticas implementadas. Los textos revisados corresponden entre otros a J. C. Tedesco, D. Filmus, J. C. Pugliese, C. Marquís, N. Paviglianti, S.Vior, S.Gvirtz, Frigerio, Poggi, Tiramonti, Puigros, A. Respecto de educación superior y posgrados se encuentran las publicadas por Marcela Mollis (2008), las producciones de la

revista: "Pensamiento Universitario" dirigida por Pedro Krotsch (antes referenciadas) y los documentos del Seminario internacional de investigación y política educativa realizado en 2005 publicados por DINIECE en el que se analiza el impacto de diferentes políticas en los indicadores de investigación educativa sobre el nivel superior.

Las tesis son una instancia de evaluación y como tal son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus propósitos, contenidos, y normas debieran desde la perspectiva didáctica (Camillioni, 2005) y de planificación educativa (Díaz Barriga, 2008) guardar coherencia con los planes de estudio, los programas, las regulaciones y las prácticas de todo el proceso educativo. Sin embargo esto no siempre funciona así en la práctica.

Tal como señala Perrenoud (1990) toda evaluación implica la construcción de juicios de valor sustentados en criterios explícitos o implícitos que permitan emitir el juicio evaluativo. La revisión respecto de qué se solicita en esa evaluación y porqué, requiere revisar la herramienta de evaluación, las indicaciones y las regulaciones que la atraviesan. La revisión de qué, quiénes y cómo se evalúa implica a su vez historizar, contextualizar y deconstruir las relaciones y tensiones entre los actores implicados en las mismas prácticas y en las decisiones que sobre ellas influyan. Esto orienta la indagación sobre ¿Cómo se organiza el sistema educativo argentino? ¿Cuáles son las reglas y normas que regulan el sistema de educación en particular del nivel superior y el posgrado? ¿Existen explicitación sobre las tesis? ¿Qué regulan y cuál es el grado de articulación que tienen con las regulaciones de cada institución? (estos interrogantes guiaron parte de los capítulos 4 y 5)

En las prácticas, las propuestas de evaluación final del nivel superior han variado a lo largo de la historia (exámenes integradores, exposición frente a pares, prácticas visadas, etc.). Las tesis, trabajos finales y una serie de diversas formas de producción, ya descritas por diversos autores como C. Sabino (1986) y H. Eco (1977), son una de las formas que ha adquirido esta evaluación final en el nivel superior. Si bien este tipo de trabajos han existido en la universidad casi desde que esta comenzó a funcionar, en los últimos años se ha extendido su implementación y la exigencia actual internacional parece haber llegado al consenso de utilizar las tesis como herramienta de evaluación final para acreditar los estudios del nivel superior, en particular los de posgrado.

A través de la evaluación entonces se define el éxito o el fracaso por tanto implica dos lógicas que se tensionan: una referida a la evaluación de los aprendizajes que guía y orienta el proceso y los actores y otra que señala las "*jerarquías de excelencia*" mediante las que se establece la selección y acreditación. (Perrenoud, 1999; 2001; 2008)

Díaz Barriga (1987) lo define así *“La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden ser contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona”*

Las tesis son por ende la instancia de evaluación y acreditación que marca la culminación de los estudios de posgrado y el acceso a la titulación (relacionado además en la universidad con el acceso laboral y el posicionamiento disciplinar). Si bien existe un acuerdo sobre que se trata de producciones académicas, no está clara su definición ni el alcance de qué significa hacer una tesis. Pero ¿Qué es una tesis? ¿Cuál es el grado de profundización que debe dársele? Durante las carreras ¿hay suficiente formación sobre cómo realizar estos trabajos?

El creciente desarrollo de los posgrados a fines del siglo pasado enmarca el problema que nos ocupa respecto de las tesis como evaluación y acreditación final. Los primeros análisis de la experiencia educativa muestran que no todos los estudiantes culminan el proceso y la evaluación. Tal como señala Prieto Castillo (1999) se instaura una diferenciación y se comienza a denominar egresado a quien ha aprobado todas las asignaturas de su carrera y graduado a quienes han cumplido la entrega y aprobación de su trabajo final o tesis. Esta diferenciación marca un punto central para el presente trabajo ya que la diferencia de número existente entre egresados y graduados es un problema tanto en grado como en posgrado, tanto en nuestro país como en el resto del mundo (tal como hemos analizado en la relevancia del problema). Al analizar los resultados de la aplicación de las tesis como instancia final de valoración de la formación de posgrado vemos que se ha convertido en un problema en el campo educativo y que comienza a ser señalado como un indicador preocupante de fracaso académico⁴.

“El problema de la baja tasa de graduación ha sido documentado por varios autores (...) El problema que se advierte no se reduce a la baja tasa de graduación (que se confirmaría como más exigua que para la formación de grado estimada en 19%)(sino que habría un problema de retención pues la baja graduación no solo contribuiría la no realización de tesis sino también el hecho de que un porcentaje importante de alumnos no termina las actividades curriculares, en particular el caso de las especializaciones y maestrías. En ese sentido, el sistema de posgrado también reproduciría el comportamiento del sector de grado por lo que, sin dudas, se trata de otro tema que justificaría su profundización en el marco de un trabajo más amplio” (Jeppesen y cols.; 2006: 94).

Los estudios relevados referencian datos del nivel superior y del fenómeno de la ausencia o retraso en la titulación de los estudiantes. Tal como sostienen los autores consultados la

⁴ Ver informes del Ministerio de Educación Argentino, <http://www.me.gov.ar/spu>

falta de presentación de las tesis no es un problema reciente, sin embargo hay muy poca investigación en nuestro país al respecto (Carlino 2008). Es necesario aclarar que los trabajos existentes aparecen paralelamente a las exigencias de evaluación y autoevaluación institucional en los años noventa, en general analizan datos sobre nivel superior, pero muy pocos trabajan específicamente sobre posgrado. Es un por lo tanto un problema complejo que incluye diversos niveles y perspectivas de análisis en el campo concreto donde se expresan las tensiones que lo sostienen como problemático. (Bourdieu, P. 2005)

Dos grandes líneas en la investigación educativa indagan el problema del fracaso escolar. Por un lado las corrientes tradicionales integradas por los trabajos basados en indicadores cuantitativos y asociación de variables y factores del proceso educativo (como los anteriormente citados en la relevancia del problema). En los estudios revisados se plantea la distribución equitativa del problema tanto en maestría como en doctorado (Latona y Browne, 2001); las menor cantidad de publicaciones y mayor cantidad de tiempo relacionado a la finalización en los posgrados de ciencias naturales que en los de ciencias exactas (Cryer, 1996); asocian la motivación de logro académico y los niveles altos de autoeficiencia a la posibilidad de finalizar la tesis (Dodobara, 2005); así como una asociación positiva a intereses profesionales (2000). Los estudios también asocian la finalización de tesis a la dedicación y obtención de apoyos y becas (Evans, 2002) y la pertenencia a un equipo de investigación (Delmont y Atkinson, 2001) asociando también este punto a la elección temprana del tema (Latona y Browne 2001) y la relación frecuente y sostenida con el director o tutor (Fraser y Mathews, 1999). Entre los estudios latinoamericanos uno de los materiales más sistemáticos encontrado es el estudio mexicano de Muñoz Razo (Razo, 2000). En él se analiza con indicadores específicos los problemas de titulación, esbozando las áreas de dificultades a partir de un análisis de la OCDE sobre estudiantes que iniciaron su escolaridad en 1976 y finalizarían en 1992. En este estudio se analiza qué es una tesis para los alumnos, asocia algunos factores a la falta de culminación de las tesis y analiza lo que se considera más difícil en el armado de una tesis. También en esta línea de antecedentes se revisaron los análisis de educación superior trabajados por organismos internacionales como UNESCO- IESLAC- OEI, y nacionales, algunos incluso realizados conjuntamente entre estas instituciones y los ministerios de educación de los países latinoamericanos. Entre los que abordan el tema de los posgrados se encuentran el estudio de Rama (2006) que analiza los estudios de nivel superior en Latinoamérica mostrando su desarrollo y el estudio de Jeppessen y cols. (2004) que describe el sistema de posgrado argentino (algunos de sus aportes son revisados y discutidos en el capítulo 4 y 6).

Por otro lado se encuentran los estudios que integrando estrategias etnográficas intentan comprender el problema desde las prácticas contextuadas (Rockwell, 1986). Desde una perspectiva crítica, enmarcada en la psicología educacional cuestionamos la denominación de fracaso escolar por su carácter responsabilizante e individualista que naturaliza los

fenómenos educativos y sus parámetros de evaluación sin reconocer la artificialidad del dispositivo escolar y los parámetros seleccionados por la institución educativa como artificiales. Una de las líneas de investigación que permiten abordar el análisis de las tesis es la que estudia los procesos de evaluación.

Entre los aportes sobre el tema de evaluación encontramos los que abordan el tema desde la perspectiva didáctica como los trabajos de Camillioni, Litwin, (2005), Díaz Barriga (2008). Las investigaciones UBACyT que la Dra. Nora Elichiry y su equipo vienen desarrollando desde 1987, y algunas tesis en el área de educación específicamente desde el enfoque de la Psicología educacional sobre evaluación en diferentes niveles educativos (como la tesis de Betina Bendersky), sobre fracaso escolar (como la de Teresa Torrealba), y las de evaluación en nivel superior pero referidas al grado (como las tesis de Victoria Zion y Silvia de Benedetto).

P. Carlino (2005 y 2008) por su parte siguiendo la línea de investigación de Elvira Arnaud sobre escritura académica, estudia los problemas en la escritura de las tesis analizando los contextos que las facilitan u obstaculizan. Asocia positivamente los contextos con soporte institucional en particular becas, pertenencia a equipos que promuevan una cultura de investigación con progresivas publicaciones y estímulos. Los antecedentes relevados incluyen reflexiones y discusiones conceptuales, interrogantes, datos contextuales y apertura de líneas de investigación en la temática que serán retomadas en el marco conceptual del presente trabajo y en las líneas de análisis (capítulos 2 y 6).

Toda evaluación requiere de conocer no solo los aspectos referidos al campo de conocimientos específico sino además a los conocimientos necesarios para resolver ese tipo de evaluaciones. Si bien existen diversos tipos de evaluaciones cada una de ellas tiene un fin definido y adquieren diferentes formas en función de los mismos (Camillioni, 2005; Litwin, 2005) En este sentido las tesis implican conocer las formas de producción de conocimiento científico, es decir conocer contenidos de investigación. De ello surgen algunos interrogantes como: ¿cuáles son los contenidos sobre investigación necesarios para realizar una tesis, y qué, cómo y dónde se enseña y aprende a investigar?

Al revisar los antecedentes sobre el tema encontramos que existen algunos estudios sobre la enseñanza de la metodología y la didáctica de las ciencias que comienzan a tener auge a partir de las decisiones sobre la implementación de contenidos de metodología en todas las carreras de grado. Las mismas surgen debido a la articulación y utilidad de la metodología de investigación en relación al pensamiento y forma de producción en las disciplinas científicas y las profesiones no sólo en la producción académica o de investigación sino además en la actividad cotidiana de intervención profesional de cualquier área o disciplina. Dicha inclusión toma diferentes matices y presenta varias tensiones en lo que se refiere

tanto a cuáles son esos contenidos como a cómo enseñarlos. Algunas de las tensiones sobre este punto son analizadas en una reciente investigación realizada por Esther Díaz y cols. (2006) y en producciones posteriores del equipo en la que se muestra que si bien en casi todas las carreras de grado analizadas existe alguna materia del área (metodología de investigación, investigación aplicada, taller de investigación, elementos de metodología, epistemología y metodología, seminarios de tesis, entre otras), las mismas presentan un lugar acotado y un peso diferencial⁵ en el plan de estudios y presentan una diversidad de nomenclaturas, objetivos, perfiles y tradiciones presentes en la enseñanza de materias del área metodológica (Bottinelli y cols, 2005; 2008, 2009, 2010).

Se hallan en los antecedentes del tema también las discusiones entre investigadores y docentes sobre la posibilidad de aprendizaje de los alumnos de dichos conocimientos y de su aplicación, tanto como sobre los contenidos que deberían incluir dichas materias. La didáctica de la metodología de la investigación ha sido cuestionada y por algunos rechazada. Muchos autores han coincidido en señalar la importancia del aprendizaje a través de la acción “a investigar se aprende investigando” (Samaja, 1993; Sirvent, 2007) y de que un investigador se forme investigando a la par de otro investigador formado al estilo del aprendizaje de oficios (Wainerman, 1998). En los últimos años, además de aumentar el interés por incluir en las carreras la metodología de investigación, han aparecido algunas investigaciones en el campo de la enseñanza y la didáctica de dicha área en nuestro país (por ej. Universidad Nacional de Mar del Plata; J. Samaja en UBA y UNLA) y algunas propuestas internacionales que resaltan la necesidad de pensar los contenidos básicos de una alfabetización científica así como los requerimientos de alfabetización académica, tecnológica e informática. Algunos interrogantes siguen sin encontrar respuesta en la indagación de antecedentes y en quienes trabajan en el área. ¿Todo alumno al terminar su carrera “debe saber” hacer una tesis? ¿Qué, dónde y cómo lo aprenden? ¿Es lo mismo aprender a hacer que hacerlo? Ya sabemos que no desde la teoría del conocimiento, pero y entonces ¿Cómo hacen los alumnos para hacer sus tesis? ¿Qué apoyos y contextos permiten que las realicen? Si este requisito de posformación es reciente y no hay muchos graduados, ¿Quiénes pueden ser tutores y directores? ¿Quiénes pueden ser evaluadores? ¿Cómo poner criterios comunes de aprobación? Por otro lado, si todo alumno debe tener guía de un tutor o director ¿Quién está capacitado para ello? ¿Dónde se forma alguien para ser tutor? (Los aportes de estos antecedentes son revisados en los capítulos 2, 5 y 6). Al enmarcarlos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el caso de las tesis estos rastreos nos orientan además a preguntar ¿Cómo formar y orientar a los tesisistas? ¿Dónde y cuando adquieren los contenidos para realizar sus tesis? ¿Con quiénes se forman? ¿Cuándo y en qué espacios se forman? (su indagación se presenta en los capítulos 4, 5 y 6).

⁵ El análisis del peso curricular implica evaluar el peso la carga horaria de cada materia respecto del total de horas del plan.

Respecto de los antecedentes sobre el enfoque de investigación, la Investigación Educativa ha profundizado en la dimensión escolar, en particular en la educación inicial y básica. Las investigaciones constructivistas, las corrientes cognitivas y las contextualistas han sido los fundamentos básicos para los estudios en el área. Este tipo de abordajes requiere de una mirada desde dentro que permita comprender los procesos involucrados y su devenir desde la perspectiva de los sujetos implicados en su resolución (Rockwell, E., 1991; Vasilachis, 1992; Sirvent, M. T., 2007)

Sin embargo, la investigación en nivel superior y en particular en posgrado no es tan frondosa, tiene menos estudios que en otros grupos etáreos y en otras formas de aprendizaje. *"En la actualidad se puede indicar que los trabajos son esencialmente de corte aplicativo y que hay grandes dificultades para la investigación científica"* Loredó Enríquez, J. (1997). Algunos de los aspectos señalados por dichos autores por los cuales esto es así, son las condiciones de contexto enunciadas en el planteamiento del problema y los antecedentes: falta de presupuesto, políticas no contemplativas, flexibilización laboral, hiperespecialización disciplinar, tardía profesionalización y problematización del área, entre otros. Si bien no consideramos que la investigación educativa sea la solución a los problemas en el área como lo señala el autor anterior, consideramos que la investigación debe tener un compromiso con los problemas y necesidades existentes en el área de su incumbencia y sus resultados deben ser utilizables en las mismas. No se da en el caso de la Universidad como lugar de la problemática, la distancia que suele caracterizar a los centros de elaboración de proyectos respecto de los que presentan las problemáticas, pero quizás por coincidir ambos en ella, la problemática del nivel ha quedado oculta o relegada en el abordaje de las mismas tal como sostienen diferentes expertos en el tema (Camilloni, A. 2005)

Los paradigmas socioeducativos nos permiten contextualizar los problemas educativos respecto de su inserción social, en nuestro caso también puntualizar características de las especificidades de nuestro país en el contexto general de la problemática.

En síntesis al rastrear los antecedentes e investigaciones sobre la problemática en cuestión podemos puntualizar los siguientes aspectos que contextúan y enmarcan el problema:

- El requerimiento de posformación ha tenido un auge en los últimos años pero ya comienza a plantear problemáticas comunes de exclusión leídas como fracaso académico (al igual que el resto de los niveles educativos). De la cantidad inicial de alumnos que comienzan la universidad lo terminan sólo una parte y de los que finalizan sus cursadas sólo un mínimo porcentaje entrega sus trabajos finales.

- Esta problemática (la falta de entrega de sus trabajos finales) no es acotada sino que se da en otros países del mundo y se reconocen múltiples factores que actúan impidiendo la finalización de las mismas.
- Dado que es una instancia de producción de conocimientos académica profesional, requiere de conocimientos y procedimientos de investigación científica así como otros necesarios para llevarla cabo.
- Los referentes en el área de educación superior y evaluación resaltan la necesidad de aumentar y profundizar los estudios en el área que aportes e integren perspectivas sobre resultados pero también la comprensión del problema. Indican además la necesidad de profundizar los estudios sobre las relaciones y tensiones de los diferentes actores sociales que participan en el campo de la educación superior (no solo pertenecientes a las instituciones educativas sino también de otras instituciones y requerimientos nacionales e internacionales).

Enfoque del trabajo y plan de exposición

Esta tesis focaliza entonces en la exploración de la brecha que se vislumbra entre la finalización y aprobación de las cursadas y la presentación y defensa de las tesis. Las tesis se enmarcan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior como una instancia de evaluación y acreditación. Desde dicha perspectiva requiere preguntarse en qué consiste hacer una tesis y qué conocimientos son necesarios para realizar una tesis.

Como todo proceso de evaluación, demanda no solo conocimientos sobre los contenidos del posgrado sino también sobre la tesis como modalidad de evaluación, es decir conocimientos sobre investigación y metodología de investigación científica. En el caso de las tesis de posgrado, pensarlas desde este enfoque implica cuanto menos identificar que se trata de una evaluación que implica un proceso de planificación, implementación y presentación (oral y escrita) de una investigación, en el campo de conocimientos que el posgrado acredite y por tanto requiere de contenidos y contextos de enseñanza y aprendizaje que la posibiliten. Por ende implica la lógica de los campos disciplinares.

Las tesis involucran además diferentes niveles de evaluación (entre otros: la evaluación de los alumnos, de los docentes y tutores, del plan de posgrado) y diferentes actores involucrados en la misma (tesista, director de la tesis, evaluadores). Para comprender la brecha entre la culminación de los cursos y la presentación de las tesis es necesario por ende deconstruir la trama de relaciones interpersonales y jerárquicas presentes en el campo que involucran distintos niveles y tipos de evaluación (evaluación del tesista, del director, del

posgrado, de la universidad). Por ende su evaluación implica diferentes criterios aparentemente invisibilizados que atraviesan las tesis no solo en su definición (a qué se considera una tesis) sino además los criterios implícitos y explícitos que sostienen los juicios de valor en la evaluación de las tesis/ evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de la investigación, la evaluación de la producción académica, la evaluación profesional, la evaluación de cada uno de los actores.

Si consideramos las tesis como una instancia de evaluación que incluye la realización de un proceso de investigación, y los datos precedentes indican que un número importante de estudiantes no solo no logran aprobar la instancia de evaluación sino que no llegan a ella (no presentan su tesis), nos proponemos despejar en esta tesis cuáles son los obstáculos en su resolución y qué estrategias usan para intentar resolverlas. Este tipo de abordajes requiere de una mirada desde dentro que permita comprender los procesos involucrados y su devenir desde la perspectiva de los sujetos implicados en su resolución. La investigación educativa nos permitió dicha perspectiva (Rockwell, E., 1991; Sirvent, M. T., 2007)

Por las características del tema y problema planteado se trabajó con un diseño de tipo descriptivo-exploratorio que se enmarca en un sistema complejo (García R. 2000) de relaciones. El entrecruzamiento disciplinar que puede demandar dicha complejidad implica que se crucen en nuestro análisis interpretaciones y elementos de la psicología, historia de la ciencia, educación, investigación, metodología de investigación, epistemología, elementos de la didáctica, elementos socioeconómicos y políticos, por ello nuestro marco general asienta sus raíces en conceptos de la Psicología Educacional, la Epistemología y metodología de investigación y la Investigación Educativa.

El enfoque desde el que enmarcamos la tarea tiene sus fundamentos en los antecedentes conceptuales que sostienen el marco epistemológico, conceptual y metodológico (profundizados en los apartados correspondientes) son:

Las contribuciones de la epistemología de la complejidad y la metodología de investigación: Bourdieu P (2005); García R. (2000), Morin E. (1984); Samaja J (1993); Sirvent M T (2007); Forni, F.; Gallart M; Vasilachis, I. (1992).

En los aspectos relacionados con la investigación educativa se pondera la mirada que permite revisar las propias prácticas y los procesos involucrados desde autores como:), Diaz Barriga, A. (2008); Camillioni, A. (2005); Elliot, E. (1997); Litwin, E. (2005); Loredó Enríquez, J. (1997); Rockwell, E. (1991); M. T. Sirvent (2007); Witrock, M. (1989)

Respecto de los procesos subjetivos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideran los aportes de la Psicología Educacional desde las

contribuciones de Cesar Coll (1993; 2005); Cristina Chardon (2000); A. Castorina (1984); Nora Elichiry (1997, 2001, 2004, 2009), Emilia Ferrerio (1997); Monserrat Moreno (1998)

En función de este modelado epistémico, metodológico y teórico y en función de los antecedentes relevados los interrogantes y problemas que guían nuestro recorrido son:

Todo proceso de evaluación puede ser analizado en cuanto a su estado y sus resultados (éxito o fracaso) a través de indicadores de investigación del sistema educativo. Las herramientas para evaluar los logros académicos son tradicionalmente cuantitativas y aplicadas a los datos generales del sistema por lo que hemos trabajado con fuentes secundarias rastreando los aspectos que permiten captar la densidad del fenómeno y caracterizar el impacto y alcance del problema a través de indicadores consensuados. Las preguntas a despejar son:

¿En qué estado actual están los posgrados respecto del problema de la graduación?, ¿cuál es la posición de Argentina respecto de este problema respecto de los datos de la región?, ¿cómo es la oferta en nuestro país?, ¿cuál es la distribución de los alumnos en las diferentes áreas de formación y tipos de institución?, ¿cuáles son los indicadores sobre su egreso y graduación?, ¿qué modificaciones existen en la proporción de estudiantes y graduados?

Para comprender el sentido de dichos resultados y cuáles son los determinantes de la situación captando la complejidad del fenómeno en la realidad, la investigación educativa muestra la necesidad de revisar qué sucede en las prácticas concretas. De este modo nos centramos en *“la importancia de reconstruir lo que se enseña, no solo a partir de los documentos que explicitan el “deber ser”, sino a partir del análisis de su expresión concreta y cotidiana”* (Rockwell, E; Mercado, R. 1986). Las estrategias metodológicas de investigación más pertinentes para objetos de estudio de estas características con dicho abordaje derivan de las propuestas de investigación cualitativa (Minayo, C. 2009, Witrock, M. 1989) o mixtas (Buen Día y Eisman, 1993; Rockwel, E. 1991; Sirvent, T. 2007; Samaja, J. 1993) en las que a partir del trabajo iterativo (Forni, F. Gallart, M., Vasilachis, I, 1992) utilizando técnicas de triangulación de fuentes e instrumentos, apoyen los datos relevados con perspectivas que permitan interpretarlos y contextualizarlos y garanticen interpretaciones de rigor (ver apartado de metodología).

Para focalizar en una indagación que permita indagar los aspectos procesuales específicos referidos a nuestro objeto de investigación, con estrategias predominantemente cualitativas y triangulación de fuentes e instrumentos nos preguntamos centralmente ¿Cuáles son las dificultades que presentan los alumnos de posgrado en el proceso de elaboración de tesis

como proceso de investigación considerándola la instancia final de evaluación de sus estudios?,

Dado nuestro marco conceptual, no podemos dejar de pensar que toda evaluación supone ciertos obstáculos en su resolución, si existen personas que logran completar dicha instancia de evaluación y otras que no deben haber utilizado ciertas estrategias de resolución en esta evaluación para lograr completarla por lo cual también intentamos despejar ¿Cuáles son las estrategias de solución que han utilizado para sortear los obstáculos encontrados en el proceso, de dónde las han extraído y qué resultados han conseguido con ellas?

La tesis está compuesta por seis capítulos, incluyendo esta introducción.

El **presente capítulo** intenta presentar la problemática y los antecedentes que originaron los interrogantes y objetivos que guiaron la investigación, así como ubicar al lector en los diferentes apartados de la tesis.

En el **segundo capítulo** se presentan los referentes epistemológicos y conceptuales desde los que se enmarcó la tarea. Los mismos permitieron focalizar y ajustar las preguntas iniciales, enmarcando las tensiones que aparecían en el trabajo de la tesis, así como las que permitieron seguir los emergentes del análisis cualitativo para interpretar y analizar su significado. Este capítulo está compuesto por tres apartados que abordan los siguientes aspectos:

a- Algunos aspectos que permiten contextualizar la complejidad del campo de las ciencias sociales y las formas de producción de conocimiento válido que modelan el abordaje del campo de la educación superior y la investigación educativa, enmarcadas desde una epistemología de la complejidad. Incluye además una breve reflexión epistémico-metodológica sobre el marco teórico. Los principales aportes provienen de Bourdieu P (2005); García R. (2000; 2006), Morin E. (1984); Esther Díaz (2000); Foucault (1989); P. Krostch (1997, 2004); M. Mollis (2008); J. Samaja (1993); E. Rockwel (1991); M. T. Sirvent (2007); J. Loredó Enríquez (1997).

b- Una revisión conceptual sobre el campo educativo en particular sobre la evaluación y la investigación en nivel superior que permitan abordar este objeto de estudio. Se ponderó la mirada que permite revisar los saberes y prácticas y los procesos involucrados desde autores como: Díaz Barriga, A. (2008); Camillioni, A. (2005); Elichiry (2000); Elliot, E. (1997); Litwin, E. (2005); Loredó Enríquez, J. (1997); Perrenoud, Ph. (1999, 2008); Witrock, M. (1989); Samaja (1993, 2003); Pozo (1997).

c- Respecto de los procesos subjetivos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten contextualizar las interpretaciones sobre el éxito y el fracaso académico, se presentan los aportes de la Psicología Educacional desde las contribuciones de Cesar Coll (1993; 2005); Cristina Chardon (2000); A. Castorina (1984); Nora Elichiry (1997, 2001, 2004, 2009), Micheael Cole y Yrjö Engestrom (2001), Emilia Ferrerio (1997); Monserrat Moreno (1998); Perrenoud, Ph. (1999, 2008); Flavia Teriggi, (1996, 2009).

El **tercer capítulo** presenta las decisiones metodológicas utilizadas en esta tesis y sus fundamentos. Se presenta una descripción de las muestras, fuentes primarias y secundarias y herramientas de recolección de información utilizadas así como de las principales dimensiones con los que se trabajó, sostenidos en los aportes de la investigación educativa y la metodología de investigación con perspectiva dialéctico crítica que integra abordajes mixtos con triangulación de fuentes e instrumentos. Así mismo se realiza una presentación de los indicadores centrales de investigación educativa y las decisiones sobre los trabajados en esta tesis. Los principales referentes en los que se sostiene el enfoque integran los aportes de Rockwel, E. (1991); Witrock, M. (1989), Samaja J (1993); Forni, F.; Gallart M; Vasilachis, I. (1992) ; M. T. Sirvent (2007).

El **cuarto capítulo** presenta los resultados referidos al análisis del sistema de educación argentino. En dicho capítulo se presenta una primera parte descriptiva sobre: los antecedentes históricos de su surgimiento, la composición del nivel superior y una descripción de las normas y leyes que regulan el nivel y se analizan los datos de fuentes secundarias sobre las características de nuestro país en relación con otros sistemas latinoamericanos.

La segunda parte se caracteriza el desarrollo, legislación y evolución particular del sistema de posgrados en Argentina. En función de los datos disponibles en las fuentes (secundarias) se trabajó con fuentes secundarias: bases de datos del Ministerio de Educación, Coneau, documentos curriculares y planes de carreras para recolectar información de caracterización del sistema educativo de posgrado y su oferta (sector, tipo, magnitud), y los datos sobre acreditación, evaluación e indicadores de logros o fracaso (ingresantes, graduados). Dado que la información es secundaria y no se puede acceder a las bases de datos originales la información fue reconstruida y analizada mediante estadísticos descriptivos básicos que permitieran contrastar la hipótesis y cumplir con el primer objetivo del trabajo.

El **quinto capítulo** aborda la problemática desde la perspectiva de los diferentes actores y la triangulación de fuentes instrumentos con el fin de abordar el segundo objetivo de esta tesis. Está constituido por tres apartados:

a) La primer parte presenta los resultados desde la perspectiva de los tesistas mostrando una perspectiva amplia inicial desde la que se caracterizó el problema y realizó la focalización de ejes para la segunda entrada en terreno. Presenta las dificultades y estrategias que enuncian los estudiantes en las clases iniciales de diferentes talleres de tesis extracurriculares y curriculares, tanto de grado como de posgrado, dictados en Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. Se identifican en esta toma los ejes diferenciales entre niveles y las dimensiones a profundizar en la segunda toma focalizada y se sintetizan los principales emergentes y dimensiones detectados en el proceso.

b) La segunda parte presenta los resultados relevados a través de un guión de entrevista basado en las categorías emergentes de la primera toma y la profundización bibliográfica tomados a tesistas que tuvieran como condición de culminación de sus procesos formativos la realización de una tesis (maestrías y doctorados). El criterio de selección fue considerar tesistas de posgrados con sede en Ciudad de Buenos Aires o Conurbano Bonaerense que estén en proceso de tesis o que hayan culminado los mismos. Considerando que las tesis son un proceso de evaluación que supone la realización de un proceso de investigación, se analizarán los problemas referenciados por los estudiantes en función de las invariantes estructurales del proceso de investigación propuestas por Juan Samaja, a saber: los problemas y estrategias en el modelado y recorte del objeto o producto de la investigación; el método o cursos de acción seguidos para abordarlo; y las condiciones de realización o medios del proceso.

c) La tercer parte triangula la información relevada de tesistas, docentes, directores de posgrado, directores o tutores de tesis, reglamentos y planes de estudio. Se focalizan en la presentación los ejes de análisis, cruce y diferenciación propuestos en los objetivos y emergentes del análisis. Se profundizó una recolección de información específica que complementara en cada caso las líneas de indagación sugeridas y permitiera triangular la información y ayudar y sostener la comprensión en función de los criterios de rigor metodológicos. El apartado describe las tensiones relevadas, las perspectivas comunes y no comunes entre los actores y los datos que permiten comprender la complejidad del problema de estudio.

El **último capítulo** se divide en dos apartados. El primero refiere algunas de las líneas de interrogantes que se abren del trabajo y que sugieren futuros análisis. El segundo presenta las principales conclusiones del trabajo, sintetiza los hallazgos respecto de los interrogantes, supuestos hipotéticos y objetivos que guiaron la tesis y cierra la escritura del mismo aunque propone abrir el debate.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

La complejidad del abordaje del campo educativo. Aspectos epistémicos y teóricos que delimitan el abordaje.

a- Reflexiones epistémico metodológicas sobre el marco teórico

El marco teórico suele definirse como el conjunto de supuestos teóricos ya validados desde los que el investigador efectúa el recorte o modelado⁶ del objeto de estudio, lo que conlleva una posición ontológica y epistemológica (Samaja, 1993). Sus elementos pueden pertenecer a una o varias teorías validadas y reconocidas en la comunidad científica que requieren ser explicitados en su definición, clasificación, alcances y relaciones implicadas en función de la comprensión del objeto particular sobre el que se trabaja dado que a lo largo de la historia de la ciencia dichos elementos no han tenido una visión unívoca. El marco teórico por ende, enmarca el problema de investigación y las hipótesis, explicita las categorías conceptuales desde las que se realiza el trabajo, e implica una exposición sistemática, fundamentada y articulada de los conceptos, definiciones, clasificaciones y relaciones particulares en las que el investigador delimita y explicita cómo ha definido conceptualmente su objeto de estudio. Por ende, en función del marco conceptual se delinearán las decisiones de traducción empírica que involucran no solo la adhesión a una concepción teórica sino además a una concepción epistemológica, ideológica y política respecto del problema abordado.

El marco teórico puede definirse entonces como la síntesis particular realizada por el investigador de las teorías y elementos de teorías que le permiten fundamentar - en su discurso – la perspectiva con la que modela su enfoque y recorta el objeto de estudio seleccionado. Es la forma en la que el investigador determina su campo de abordaje; la forma en que “mira la realidad” y organiza la información relevante para construir los datos de manera fundamentada y válida. En este sentido, es una perspectiva de análisis (entre otras posibles) que modela y explicita el marco de referencias que el investigador utilizará para organizar e interpretar la complejidad de la realidad considerada como un sistema complejo.

⁶ Preferimos el término modelado dado que permite una imagen más potente que la de recorte (que pareciera aludir a la lógica de un plano bidimensional). El modelado nos permite pensar los diversos sentidos, niveles y dimensiones en los que deben tomarse decisiones sobre el objeto que se pretende abordar.

En palabras de Rolando García “ *En el mundo real, las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia a alguna disciplina en particular. En ese sentido podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación, un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son separables y por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente*” (García, 2007: 21).

Salomón (1991) señala que toda investigación está determinada por cuatro aspectos: los supuestos paradigmáticos de los que se parte, la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, las preguntas que se formulan acerca del fenómeno y la metodología que hemos de usar. Bandura (1978) agrega que estos elementos guardan además un determinismo recíproco.

Así, las decisiones conceptuales implican decisiones metodológicas y viceversa. El estado de conocimientos inicial y la complejidad del objeto a abordar “*Las tesis como proceso de evaluación e investigación*” requieren de un diseño flexible a la vez que sistemático. La decisión metodológica para el abordaje de este objeto es a la vez una decisión conceptual, basada en una perspectiva dialéctica de investigación educativa desde un paradigma socioeducativo.

En este tipo de elección metodológica, la teoría ayuda a focalizar, analizar y comprender el objeto de estudio de manera contextualizada en la realidad social en la que se desarrolla, partiendo de conceptos generales y proposiciones amplias que se van focalizando en el modelado del objeto de estudio (Sirvent, 2007). Iniciar la investigación partiendo de la focalización de los problemas pivotando con la teoría no supone operar inductivamente sin marcos conceptuales, sino una forma diferente de operar con la teoría y la empiria. Gallart (1992) lo considera un proceso recursivo, entre la conceptualización teórica y la información. Recursivo o iterativo, porque va y viene cíclicamente de la información a la conceptualización teórica y así, la información a relevar, se vuelve a modificar u orientar. Se trata de “*armar y desarmar el rompecabezas, transformándolo y conservando las piezas originales.*” (Gallart, 1992).

Por ello, si bien las decisiones metodológicas son explicitadas más adelante, algunas de las reflexiones teóricas las anticipan en tanto se definen mutuamente. Del mismo modo, el desarrollo de algunos conceptos que estructuran conceptualmente este marco han sido incorporados y articulados durante las etapas de recolección de resultados y la de análisis de datos extraídos, (por ejemplo de fuentes secundarias como los documentos internacionales sobre investigación o educación) por lo que pueden considerarse como parte del análisis realizado sobre dichos documentos.

La ciencia es un proceso histórico y socialmente determinado en el que se juegan relaciones de poder y saber (Foucault, 1989); dominación y control (Bourdieu, 2005) que pueden analizarse en las tensiones que se imbrican en sus acciones, enunciados y productos. En este sentido, implica una dimensión ética, ideológica y política que debe ser revisada críticamente por quienes realizan investigaciones.

El modelado de los objetos de estudio, en particular en las ciencias sociales, involucra al investigador, ya que él mismo es parte de lo que pretende analizar (Bourdieu, 2005). Por ende, los objetos de estudio deben ser contextualizados histórica y socialmente (Samaja, 1993). Analizar la historia de cómo se han convertido en problemáticos y analizar los criterios que se juegan en esa valoración permite desnaturalizar las prenociones, obviedades, prejuicios, niveles, perspectivas de análisis y dimensiones de poder que cristalizan o potencian la posibilidad de abordarlos, comprenderlos y transformarlos.

Esta tarea crítico reflexiva implica una identificación de los supuestos teórico-epistemológicos que subyacen a las miradas con las que se abordan los objetos y una reflexión contextualizada sobre las prácticas que los determinan (prácticas a través de las cuales han llegado a ser lo que son y a estar en el estado en el que están).

Desde una mirada dialéctica, ambas cuestiones requieren de las relaciones teoría/práctica, teorías/hechos, conceptos/variables; e implican la praxis misma del conocimiento – en tanto histórico, político, social y activo-. La tarea del investigador incluye además sus interacciones con los otros actores sociales como co-constructores y co-productores del conocimiento científico y conlleva una responsabilidad social (Samaja, 2003) que requiere fundarse en una ética relacional. (Zaldúa Bottinelli, 2002).

Desde este posicionamiento todo marco teórico explicita una serie de hitos o marcas seleccionadas explícita o implícitamente y que muestran - lo sepa o no el investigador - un posicionamiento teórico, epistémico e ideológico. En este sentido, el recorrido que se realiza en este trabajo tiene la intención de contextualizar y comprender por un lado, los fundamentos que definen la complejidad del abordaje de problemas en el campo educativo y el nivel superior - en particular el posgrado-, y por otro revisar desde la perspectiva de la psicología educacional el problema de la falta de graduados, considerando que ello depende de la entrega de las tesis entendidas como evaluación de dicho proceso y que requiere de realizar una investigación.

b- La complejidad de los fenómenos educativos⁷. Algunos determinantes epistémico ontológicos sobre el campo educativo

El campo educativo⁸ se enmarca dentro del campo de las ciencias sociales. Por ello, para su abordaje, es necesario reconocer que posee algunas particularidades epistémicas comunes con el resto de las ciencias sociales que determinan el significado de cómo se ha indagado, conocido, comprendido y validado.

La historia de la ciencia muestra que las posiciones sobre la producción del conocimiento científico no han sido unívocas. Pueden reconocerse, a grandes rasgos, dos grandes corrientes o posiciones filosóficas respecto de la producción de conocimientos: las de base aristotélica - que intentan comprender los hechos - y las llamadas galileanas - que fundamentadas en las ideas de Platón, se esfuerzan por explicar y predecir fenómenos -. Y es a partir de estas dos corrientes que, en el siglo XIX, se plantea el debate por la demarcación de la ciencia y las relaciones entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Los acontecimientos históricos desarrollados entre los siglos XVII y XIX – enmarcados en la modernidad -marcan un hito en el que la historia de la ciencia cobra su delimitación. Las grandes revoluciones europeas (en Inglaterra, 1688 y en Francia, 1789) de la mano de la Ilustración⁹, las revoluciones políticas burguesas que derrocaron las monarquías y las revoluciones industriales marcaron la caída del saber sostenido en la fe religiosa. El surgimiento de los Estados Modernos requirió de la creación de distintos dispositivos de organización social, entre ellos, la escuela obligatoria y por tanto, masiva. Además, durante la segunda revolución industrial (primera mitad del siglo XIX) el crecimiento demográfico y las migraciones a las grandes urbes industrializadas generaron problemas estructurales (sanitarios, políticos y económicos) que se convirtieron en un marco propicio para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas¹⁰ entre las que se enmarca la educación, objeto de estudio de esta tesis.

7 Las reflexiones de este apartado no pretenden dar cuenta de la pluridimensionalidad, pluridisciplinariedad y múltiples niveles de análisis de las concepciones teóricas y epistémicas sobre la educación, tampoco pretende hacer un recorrido histórico completo. Tal como sostiene Kant ningún objeto puede ser analizado en todas sus perspectivas, los objetos son inabordables en su totalidad.

8 Hernández Pina (1997) destaca la importancia de distinguir y considerar la educación como campo de estudio y no como disciplina.

9 La Ilustración tuvo entre sus objetivos el de educar al pueblo "sobreano". La idea de democracia requería pensar en la educación. A principios del siglo XX surge la educación de masas a partir de la creación del sistema escolar. Como todo campo nuevo, requirió, para resolver los problemas que surgieron de la creación de un campo de investigación sobre el tema, la investigación educativa. Inicialmente basada en las investigaciones de Wundt (psicología experimental) surge de la mano de un grupo de disciplinas, en particular, en este trabajo se focaliza en la psicología educacional.

10 Según Foucault, suponen un pasaje al biopoder gubernamental que pasa de pretender el dominio de la naturaleza a pretender un control sobre las poblaciones.

Las disciplinas de las áreas sociales y humanísticas han tenido un desarrollo histórico alrededor de dos posiciones: aquellas que sostienen que los procesos sociales e históricos deben basarse en el mismo criterio y metodología que las ciencias naturales y las que proponen que deben diferenciarse basados en su complejidad y el carácter histórico, contextual y epocal del hombre y sus producciones.

La primera de estas posiciones, surge en el siglo XVII y se caracteriza por el intento de trasladar la mirada científica de las ciencias físicas a las ciencias sociales. Thomas Hobbes fue el precursor de la aplicación del racionalismo al pensamiento social, fundamentando la filosofía naturalista de los siglos XVII y XVIII y el pensamiento liberal clásico en economía y política. Construyó las bases del paradigma positivista del siglo XIX y ha sido el fundamento de las *posiciones reduccionistas* que sostienen que el paradigma de las ciencias naturales y su metodología, deben ser *traspuestos acríticamente* a las ciencias sociales. Para alcanzar *la verdad*, las ciencias sociales deben adaptarse a los principios básicos de la ciencia natural, conocidos como principios positivistas, a saber: el monismo metodológico, la lógica explicativa causal, la búsqueda de leyes y regularidades universales y la ciencia, como objetiva y neutral (no valorativa)¹¹.

El historicismo (principalmente representado por Vico) a través de la introducción de la historia y la cultura; y el comprensivismo (principalmente representado por Dilthey y Weber) rechazan los principios del positivismo y la primacía de lo establecido por las ciencias exactas y naturales como único parámetro en ciencia. El comprensivismo, a través de la hermenéutica, resalta el valor de la *interpretación* y la *comprensión* de la realidad. La hermenéutica¹², en sus dos grandes movimientos, señalados por Paul Ricoeur, sostiene que:

- a- Interpretar significa aportar conceptos pertinentes para comprender el sentido. Es un arte de reparación, que requiere de reglas, implica una situación pedagógica y tiene función auxiliar aunque es exterior a la comprensión (e incluso la diferencia de la explicación).(Dilthey)

¹¹ Señalan la primacía de los métodos cuantitativos. En el campo educativo es posible identificarlos con diferentes denominaciones: paradigma empírico analítico (Popkewicz), enfoque naturalista (Klimovsky). Durkheim fue el fundador de los estudios científicos sobre los hechos sociales, a los que trata como si fueran cosas (aunque se aparta del empirismo) y considera los hechos educativos como un hecho social

¹² Si bien el término hermenéutica se conocía ya desde Platón como el arte de interpretar (referido a la comprensión del sentido de los escritos religiosos) en la modernidad John Danaher (s. XVII) la utiliza para hablar de una ciencia universal que permita la interpretación, es decir que su función es establecer claramente el sentido de lo dicho.

- b- La preocupación gnoseológica se subordina a la preocupación ontológica y se considera la hermenéutica como modo de ser del hombre (Heidegger) que incluye el uso del lenguaje. (Gadamer).

Los cambios en la interpretación del ser del hombre, desde mitad del siglo XIX, expresados en el pensamiento de autores como Dilthey, Nietzsche, Heidegger van mostrando cómo el hombre no es definible por su capacidad racional, ni siquiera tiene una realidad definitiva. Si el hombre es un ser abierto, incompleto que debe ser interpretado, entonces surge el problema de la verdad y la validez en las ciencias sociales.

Los aportes de Nietzsche, permiten revisar la pregunta sobre la validez y la verdad, la objetividad y la subjetividad en las ciencias sociales. El ideal de la ciencia moderna de llegar a la verdad, desconoce *la verdad* como configuración histórica. En este sentido, Nietzsche sostiene que el conocimiento es interpretación no explicación de lo dado. Critica la premisa positivista "solo hay hechos" porque para él *solo hay interpretaciones*, es decir que nunca se alcanzaría la verdad ya que *no hay verdad alguna*. Esta concepción abrió, desde un fundamento crítico, los debates del siglo XX en las ciencias sociales y permitió repensar sus fundamentos y sentar las bases del replanteo actual sobre el lugar de la ciencia:

- El lenguaje, como forma privilegiada de acceder a la realidad, en tanto verdad, no es unívoco. Su esencia es la fuerza retórica que tiene multiplicidad de sentidos, es interpretación, metáfora y equivocidad.
- La concepción de mundo como multiplicidad de perspectivas e interpretaciones en pugna resquebraja/quiebra la idea de sujeto objetivo. Así, los sujetos son intérpretes históricos, no existe sujeto puro del conocimiento (razón pura, conocimiento en sí).
- La verdad e historicidad no están escindidas, son siempre pugna de fuerzas y voluntades. Por ende, no es posible escindir los contextos de justificación y descubrimiento (descripción y explicación científica), ya que verdad e historicidad constituyen un todo indisociable.

Los aportes de la dialéctica, el estructuralismo, la teoría de sistemas, la ecología, las teorías críticas y de la complejidad permiten revisar los dilemas y paradojas que presentan las soluciones dicotómicas. Pensadores como Hegel, Marx, Vico, Durkheim, Bateson, Bornfenhrenem, Maturana, Piaget, Rolando García han permitido salir del dilema de la deducción-inducción al concebir el conocimiento como un proceso evolutivo e histórico que incluye la génesis de toda estructura (las inferencias abductiva y analógica cobran relevancia dentro del proceso de la ciencia). Sus aportes dan cuenta de la lógica de las

estructuras formales y de la génesis de dichas estructuras; de la complejidad de la realidad y de la participación de un sujeto constructor activo en el recorte de los posibles abordajes. Los modelos duales, binarios o dicotómicos desconocen el proceso constructivo de la ciencias y solo reconocen el sujeto intelectual (racionalismo) o el sujeto observante (empirismo) mientras desconocen al sujeto activo e histórico, es decir, al sujeto protagónico de la praxis humana.

¿Cuál es la complejidad en el abordaje que se propone?

Definir el objeto de estudio de una investigación en el campo de las ciencias sociales implica considerar el problema de que el hombre, su conducta, la acción social, los hechos sociales, los sistemas sociales, los procesos de cambio y sus contextos, son producto y a la vez productores de ese objeto.

El hombre es, al mismo tiempo, sujeto y objeto, productor y producido, objeto de sus propias reflexiones y análisis, a la vez que de su vida y sus acciones. Según Susana de Luque (en Díaz, 2000) las características peculiares del hombre (cultura, lenguaje, pensamiento racional, toma de decisiones, manifestaciones del inconsciente, valores) lo diferencian de otros objetos de estudio. Así, la complejidad de dicho objeto se funda para su definición en:

- los valores como rasgo irreducible de las acciones humanas (tanto en la reflexibilidad sobre los valores del investigador mismo, como en la imposibilidad de separar hechos y valores)
- la impredecibilidad
- la dificultad de experimentación (asociada sobre todo a la ética en su aplicación sobre las personas)
- la historicidad del hombre y la sociedad
- la sociabilidad, cultura y manifestaciones de su inconsciente
- la vinculación entre la ciencia social y la política.

El objeto de estudio de las ciencias sociales involucra al investigador, lo atraviesa, él mismo es parte de lo que intenta captar. Pero la inclusión de los valores y la historicidad complejizan el tratamiento *objetivo y universal de lo social*.

La **complejidad** en el abordaje de los objetos de estudio de las ciencias sociales da cuenta de los problemas y contradicciones en los esfuerzos por definirlo y de quiénes producen en dicho campo.

En palabras de Rolando García *“En el mundo real, las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia a alguna disciplina en particular. En ese sentido podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación, un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son separables y por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente”* (García, 2006:21)

Para abordar dicha complejidad, en el abordaje de esta tesis, retomamos los aportes de Pierre Bourdieu, uno de los autores contemporáneos más referenciados en los estudios sobre el campo educativo (Krotsch, 2004). Bourdieu afirma que lo social está multideterminado ya que es el resultado de la relación entre las estructuras objetivas, a las que denomina campo, y las subjetivas, a las que denomina habitus.

Las estructuras objetivas son independientes de la voluntad de los hombres y sus conciencias. Son espacios de juego y lucha que se definen según las posiciones de los actores sociales que sostienen relaciones conflictivas de dominación y subordinación (basada en la distribución inequitativa de ciertos bienes capitales cuya propiedad confiere poder). Estas relaciones, se definen por su interés y capital específicos que ponen en juego los actores mediante estrategias tendientes a obtener ganancias. Por tanto, poseen peso específico y autonomía variable (jerarquía), pueden surgir o desaparecer y tienen su propia lógica aunque pueden enunciarse ciertas leyes generales invariantes que regulan su funcionamiento.

El habitus está constituido por los esquemas de apreciación y categorización de la realidad que tienen los sujetos, con los que aprehenden el mundo. Tiene una génesis social, es decir, es modelado por estructuras objetivas y relaciones entre posiciones internalizadas por el sujeto desde los que construye su punto de vista. Es producto de la coacción que las estructuras objetivas ejercen sobre la subjetividad, entendida como resultado de las diferentes posiciones que ocupamos en el espacio social (campos y subcampos).

Según Bourdieu (1997), la clave que permite la comprensión de la dinámica y dominación social, necesarias en la comprensión de lo social, resulta de la relación entre el **campo y el habitus**. La dominación se basa en el ejercicio del poder simbólico que implica el poder de construir la verdad e imponer principios de visión y división del mundo social (es justamente el ejercicio de este poder, el que permite legitimar y obtener consenso sobre un orden social inequitativo). Las estructuras sociales internalizadas modelan el habitus y son percibidas como naturales contribuyendo a la perdurabilidad de las relaciones de fuerza establecidas. Así, entre la estructura objetiva y subjetiva se construye el consenso que legitima el orden social: *complicidad ontológica del campo y del habitus*. Pero el mismo autor señala que existe aún un lugar de indeterminación puesto que la lucha más importante es la lucha

simbólica. La ciencia, desde esta perspectiva, forma parte de esa lucha en la medida que trata de establecer como verdad una determinada concepción del mundo, una visión de la sociedad y sus divisiones.

La mirada de Bourdieu es por ende una perspectiva potente para pensar en el campo educativo (en particular nuestro tema de estudio: las tesis como evaluación e investigación) tanto a nivel del sistema educativo (su historia constitutiva como creación de los Estados modernos para formar ciudadanos), como de los diferentes procesos históricos y estructurales que se dan en él (y que incluyen diferentes actores que mantienen relaciones de tensión en función de las relaciones habitus- campos).

¿Cuáles son los determinantes históricos de la complejidad del campo educativo?

El campo educativo ha sido estudiado por muchos pensadores. Desde las perspectivas críticas, se llama la atención sobre la necesidad de considerar la educación como algo más que lo que sucede en la escuela. La equivalencia entre educación e institución educativa tiene sus orígenes en la creación de la escuela misma.

El **dispositivo escolar**, artificialmente creado en el siglo XIX, se expande como forma educativa hegemónica debido a que fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. Considerada una de las mayores construcciones de la modernidad, contradictoriamente se considera una conquista social al tiempo que un aparato de inculcación ideológica (Varela, 1991; Guillain, 1990). Aunque en general las descripciones se refieren a la escolaridad básica, universal, laica, gratuita y obligatoria. La universidad como último nivel del sistema educativo institucionalizado es consistente con varios aspectos que definen al dispositivo escolar.

Pineau (2007) sostiene que las instituciones educativas han sido generadas desde una matriz eclesiástica que incluye los conocimientos obligatorios, en un espacio cerrado, con las características de una institución total (Foucault). Estas instituciones como fenómeno colectivo, posibilitan la homologación de la escolarización con los procesos educativos y reconoce su pertenencia a un sistema mayor, el sistema educativo. La universidad además posee una competencia tituladora que implica la acreditación para el sistema laboral profesional en concordancia con las demandas sociales.

El dispositivo escolar implica una regulación artificial de tareas; un uso específico del espacio, el tiempo y de los ritmos personales y colectivos. Implica un cuerpo de especialistas diferenciado de otros actores sociales, en una relación asimétrica con los alumnos. Los docentes, en tanto especialistas, aparecen como ejemplo para los alumnos y

tienen la función social de comprender, controlar, valorar y disciplinarlos. Estos aspectos, son compartidos en la universidad aunque las prácticas de enseñanza y los mecanismos particulares de disciplinamiento en los diferentes niveles del sistema no son homólogos.

El surgimiento de la escuela es acompañado por la constitución de un campo de conocimientos, la pedagogía, (s. XVII) que recorta su campo a la educación en el sistema escolar y restringe su abordaje a lo curricular. El dispositivo escolar está sostenido en saberes y prácticas universales y uniformes que se expresan en el currículum y los documentos escolares. La selección y ordenamiento de los contenidos depende de macroestructuras que regulan las prácticas. Así, el saber escolar graduado, organizado en unidades y actividades, se materializa en los contenidos escolares, pero queda descontextualizado. Este dispositivo genera además, una oferta y demanda de materiales específicos validados y un sistema de acreditación, sanción y evaluación escolar. Las particularidades descriptas no siempre fueron reconocidas, ya que el campo de conocimientos y prácticas sobre las instituciones educativas fue delimitándose históricamente. En la actualidad, es reconocida la complejidad del dispositivo escolar, por lo que su estudio requiere del abordaje desde distintas disciplinas.

Considerando los aportes de Bourdieu podemos definir **la educación como un campo** en el que se juegan ciertas tensiones de poder entre diferentes actores (estudiantes, docentes, académicos, profesionales, investigadores, políticos, gestores, comunidad) que se posicionan en diferentes momentos de acuerdo a sus estructuras subjetivas, las cuales van modificándose en las prácticas concretas en las que día a día construyen y reconstruyen sus posicionamientos en el campo.

El análisis de los **posicionamientos y tensiones** que se expresan en los actores, instituciones y políticas requieren analizarse histórica y estructuralmente. Para ello es necesario identificar los aspectos objetivos y subjetivos de dichas tensiones.

El contexto histórico que enmarca "*las tesis como problema actual*" implica la historia del nivel superior y en particular del posgrado. Las tensiones en este nivel deben ser interpretadas considerándolo parte del sistema de educación formal y deben considerar las determinaciones políticas e histórico-sociales así como las características específicas que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación adquieren en este contexto. Como ya se ha señalado, requiere además desnaturalizar las determinaciones de las disciplinas y de las ciencias sociales en particular, que han influido en las formas de abordaje de los estudios sobre la universidad.

¿Cuáles son las teorías más importantes que abordan los fenómenos educativos?

Las **reflexiones teóricas sobre** la universidad y el nivel superior no son recientes. Sus antecedentes se encuentran en el pensamiento filosófico del siglo XVIII y XIX que incidió en los países hispanoparlantes, entre ellos, Argentina, a partir de autores como Ortega y Gasset desde una tradición filosófico política que marcó el lugar de la universidad en los estados modernos.

A partir del desarrollo de las Ciencias Sociales, específicamente con la figura de Durkheim, se rompe con dicha tradición y se instaura una perspectiva de análisis de la universidad - hegemónica hoy en los estudios sobre la Universidad en América Latina - retomada por Burton Clark (1983). Esta perspectiva analiza históricamente la constitución de los sistemas educativos y las estructuras académicas revisando el papel de la sociedad en su lógica estructural y en los procesos formativos (Krotsch, 2004). Su análisis centra entonces en la función de la educación como vía de asenso social y transformadora de las desigualdades.

Uno de los pensadores más referenciado en la literatura específica es Pierre Bourdieu (1989), aunque hay que señalar que sus desarrollos han tenido un gran impacto teórico pero poca implementación empírica contextualizada regionalmente.

La **teoría de la reproducción** (Bourdieu y Passeron, 1996) enfatiza que la función social asignada al sistema escolar es reproductora del orden social establecido (y por ende controlado por los grupos de elite o dominantes), por tanto colabora en la perpetuación de las diferencias de clase. Respecto de la universidad, en particular, señala su papel en la reproducción económico social. Uno de los ejemplos que analiza es cómo la distribución de facultades reproduce la estructura social dominante. Así, Krotsch (2004) en su análisis, señala que por un lado, *“las disciplinas “temporales dominantes” como la medicina, el derecho y las escuelas de negocios basan su poder en el capital académico, esto es, en el control de los instrumentos materiales, organizacionales y sociales de reproducción del cuerpo docente. Por el otro, las disciplinas “culturalmente autónomas”, simbolizadas en las ciencias naturales, el poder está enraizado principalmente en el capital intelectual que otorga el prestigio y capacidad científicas definidas por y entre pares. Para Bourdieu la oposición entre estos dos polos refleja la oposición entre las dos fracciones principales de la clase dominante: los hombres de negocios, ejecutivos y funcionarios estatales detentadores del poder político y económico; y los científicos, artistas e intelectuales expresión del poder simbólico y cultural. Situadas entre ambos, las humanidades y las ciencias sociales también se organizan internamente – según el autor -alrededor del conflicto entre autoridad científica y sociopolítica”* (Krotsch, 2004: 15).

La teoría de la reproducción permite comprender los fenómenos del acceso, la permanencia y egreso o “producto” de los procesos de escolarización. Sin embargo, presenta tres límites al presente análisis:

- a- Presenta la idea de un sistema educativo homogéneo y ahistórico. Al trabajar sobre la identificación de los aspectos generales y ser escasa la cantidad de estudios en contextos regionales, el fenómeno parece ser idéntico en cualquier lugar y en cualquier tiempo.
- b- Explica críticamente las interrelaciones entre el sistema escolar y la sociedad, sin embargo, las categorías analíticas específicas propuestas no permiten comprender qué sucede dentro del sistema y cómo ello se produce (las micropolíticas de poder en sentido foucaultiano, o lo que sucede en las estructuras objetivas propuestas en el análisis de lo social de Bourdieu).
- c- Es un análisis a nivel macrosocial y en este sentido, focaliza en los diferentes niveles de dominación con acotadas experiencias encuadradas espacial y temporalmente. En este nivel, se pierden los sujetos concretos que participan de esos procesos (en términos de Bourdieu lo que sucede con las estructuras subjetivas o habitus).

Otra teoría de gran peso en la interpretación de los fenómenos educativos es la propuesta por Henry Giroux (1985). El autor introduce el concepto de **resistencia o contrarrepresión** como mediador que hecha luz a la articulación entre los micro y macroprocesos. Este concepto permite comprender los significados a la vez que analizar los factores causales, es decir, las relaciones entre las determinaciones estructurales y las prácticas cotidianas. Abreva en los principios de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; retoma los principios de la dialéctica; la necesidad de pensar lo particular y lo universal; la noción de autocritica sostenida en la inexistencia de la neutralidad ideológica y las verdades únicas y propone analizar la realidad a partir del despliegue de las teorías sin que éstas aprisionen la realidad pero guiando la experiencia. Los *fundamentos teóricos de la teoría y práctica educativas* son elaborados en base al concepto de racionalidad, definido como el conjunto de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones de un individuo o grupo con la sociedad. En ella subyacen los intereses que definen cómo se reflejan los individuos en el mundo y una estructura conceptual que puede identificarse en las preguntas que se hacen o se dejan de hacer (ambas igualmente importantes para comprender la forma de comprender la realidad).

Giroux (1985) distingue tres modelos de racionalidad en educación:

- a- la racionalidad técnica, sostenida por el positivismo como una realidad objetiva cuyo foco es el conocimiento técnico
- b- la hermenéutica, que intenta comprender al sujeto y al objeto al elaborar el conocimiento. Esta racionalidad ha sido fructífera en las teorías de la educación ya que permiten el análisis de las dimensiones normativas y políticas de la enseñanza, del currículum oculto, entre otros.
- c- la emancipatoria o de reflexión crítica sobre sí, que sostiene la intencionalidad y el significado de la acción educativa en el contexto social que permita conocer los obstáculos y limitaciones para orientar nuevas condiciones ideológicas y materiales para la educación, es por ello base de una pedagogía emancipatoria.¹³

El aporte de Giroux permite contextualizar “*las tesis como problema actual*” desde la racionalidad hermenéutica en el sentido de intentar comprender las diversas dimensiones en que se juega el proceso de realizar las tesis. Sin embargo, consideramos importante el aporte sustancial de pensarla desde la racionalidad emancipatoria, dado que ella permite revisar el problema de la falta de graduados en los posgrados; estudiar los problemas concretos que encuentran, a la vez que visibilizar las prácticas que permiten superar dichos obstáculos y por ende, construir una posición diferente frente a la instancia de evaluación final del posgrado. Esta perspectiva implica necesariamente la contextualización de los requerimientos de las tesis situándolos y requiriéndoles atender a los aspectos histórico políticos concretos de las relaciones ciencia - necesidad de investigación - desarrollo de posgrados - política científica, educativa y económica.

¿Cómo abordar este objeto? ¿Cuáles son las interacciones epistémico metodológicas?

La **investigación educativa** acompaña las tensiones y debates de las ciencias sociales dado que los hechos educativos quedan definidos desde el surgimiento mismo de éstas como un hecho social y la educación como una acción social. (Durkheim).

El campo educativo – como ya se ha explicado - es un campo complejo por lo que requiere del abordaje de diferentes disciplinas. Así, la investigación educativa integra perspectivas provenientes de diferentes áreas como la psicología, la sociología y la antropología.

A pesar de no ser un campo unificado de conocimientos, pueden identificarse **tres grandes enfoques teórico metodológicos en investigación educativa**: el positivismo o paradigma

¹³ Retomando el sentido propuesto por Pablo Freire

empírico analítico; el enfoque interpretativo hermenéutico y el enfoque crítico. La variedad de diseños de investigación que surge en el área se enmarcan en las diversas concepciones sobre la realidad educativa que cada investigador propone respecto de su dimensión ontológica (cómo concibe la naturaleza y estructura de los fenómenos sociales y educativos), su dimensión epistemológica (las formas consideradas válidas para producir el conocimiento) y su dimensión metodológica (las acciones o métodos que utilice). Por ende, las decisiones sobre los mismos están atravesadas por condiciones subjetivas y objetivas (socioculturales, institucionales, formativas, cognitivas, históricas, experienciales, afectivas, ético profesionales) que determinan su elección.

Tradicionalmente, en investigación educativa, se identifican **dos tradiciones**: la tradición **cuantitativa**, basada en el paradigma empírico analítico (Popkewicz) o enfoque naturalista¹⁴ (Klimovsky) y la tradición **cualitativa**¹⁵ basada en los paradigmas interpretativos. Entre ambos, los enfoques mixtos sostenidos son habitualmente sostenidos por las perspectivas críticas.

Desde la tradición cuantitativa, se considera a los hechos educativos como un hecho social. Propone cuestionarse constantemente sus prenociones y contrastarlas mediante observación empírica. Esta tradición está presente tanto en las primeras investigaciones en el campo educativo como en la actualidad que puede presentarse como modalidad exclusiva complementada con estrategias cualitativas. En esta perspectiva pueden encontrarse diferentes diseños de investigación (descriptivos cuantitativos, experimentales, cuasi-experimentales, longitudinales o transversales).

El paradigma interpretativo, también llamado hermenéutico, se apoya en las corrientes no reduccionistas de las ciencias sociales. Se propone indagar los fenómenos educativos en sus contextos naturales - en oposición a los diseños artificiales o experimentales - con herramientas cualitativas. Es posible encontrar referencias a estos enfoques con los nombres de: investigación cualitativa, naturalista, etnográfica, interpretativa. Tal como

¹⁴ Es necesario destacar que si bien en el campo de las ciencias sociales en general la denominación de naturalismo se refiere a los enfoques positivistas (Klimovsky), Hammersley y Atkinson llaman naturalista al paradigma o modelo interpretativo en el cual pueden incluirse diversas corrientes como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la etnometodología y la filosofía lingüística.

¹⁵ Según Tesch (1990) las metodologías cualitativas tienen diferentes perspectivas tomadas desde cada una de las disciplinas que determinan el campo educativo. De la sociología, la investigación educativa cualitativa retoma de la sociología la etnometodología, el análisis de discurso, el interaccionismo simbólico, la etnografía holística, la etnociencia, el análisis de contenido y las historias de vida. De la psicología, incorpora la hermenéutica y la fenomenología. De la educación, la investigación naturalista (Guba y Lincoln), la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), la evaluación cualitativa (Patton), la etnografía (Goetz y Le Compte), teoría crítica (Carr y Kemmis), la investigación acción (Elliot), la investigación participativa (Hall), entre otras (Buendía Eisman, Colás Bravo, Hernández Pina, 1997).

explicitan Bravin y Pievi¹⁶ (2008), este paradigma supera la tensión entre teoría y práctica y en este sentido, es considerado especialmente apropiado para el campo educativo en general, al promover una aproximación holística que permite comprender en profundidad y contextualmente los hechos educativos y las prácticas que se generan en ese campo. Así, *“las prácticas educativas tienen, además de las dimensiones observables y medibles, un ‘carácter de signo’, en cuanto los sujetos atribuyen ‘significados’ a los escenarios en que se encuentran, los otros sujetos y objetos con los que interactúan y las prácticas que desarrollan.”* (Bravin y Pievi, 2008:162). Señalan, asimismo, que esta última cuestión no significa una necesaria coherencia entre lo que los sujetos dicen que hacen y lo que hacen, para lo que proponen la utilización de estrategias de triangulación metodológica. En el campo educativo, la investigación cualitativa aparece a través de la evaluación y la antropología de la educación.

En **Latinoamérica**, si bien el paradigma predominante ha sido el positivista - con investigaciones cuantitativas y experimentales - hacia fines del siglo XX el impacto de las teorías de la reproducción, la pedagogía crítica de Pablo Freire y la investigación acción propuesta por Fals Borda adquieren fuerza. Estas teorías se centran en la comprensión del significado que los sujetos atribuyen a la educación en sus prácticas concretas. Así, la etnografía, de gran fuerza en la región, supone un trabajo artesanal que incluye herramientas como la observación participante, los grupos focales, las historias de vida. Se trata de lo que ocurre en la escuela y concibe al investigador como instrumento de investigación (Rockwell, 1991).

La propuesta de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta a la mirada latinoamericana sobre la investigación educativa integra los aportes de Gramsci, el concepto de vida cotidiana de Agnes Heller y la necesidad de incluir en el análisis de los fenómenos educativos los aportes de otras disciplinas. Las autoras recorren la historia de la etnografía en América y reflexionan sobre los límites y alcances de la microetnografía, la macroetnografía y la etno-etnografía y sobre los diferentes tipos de validez que se juegan en las posturas conservadoras, radical idealista y radical-crítica. Proponen para el abordaje del campo educativo la investigación etnográfica que proviene de la antropología inglesa y constituye, según las autoras, una alternativa de investigación en educación que desafía los paradigmas dominantes positivistas. Rockwell (1991) considera que la etnografía es mucho más que una herramienta o modalidad de recolección de datos y afirma que no debe ser considerada como un método sino más bien como un enfoque en el que se encuentran método y teoría. *“Nuestra valoración del trabajo teórico surge, sin embargo, de las necesidades de la práctica y responde a una intencionalidad política y educativa”* (Rockwell, 1986).

¹⁶ FD Ministerio de educación de la nación, OEI- UNICEF

Siguiendo esta línea es posible cuestionar las formas tradicionales de producción científica y criticar la idea de neutralidad en la producción de conocimientos. Se reconoce además que la investigación se produce en un contexto político en el que se juegan relaciones asimétricas de poder. Esta perspectiva permite reconocer los diversos actores que participan y sus “voces diferenciadas”, es necesario poder escucharlos y comprender las lógicas de tensión que surgen contextualmente a partir de herramientas que permitan garantizar el rigor metodológico (credibilidad, triangulación de fuentes, métodos e investigadores, confirmabilidad, suficiencia referencial, auditabilidad). Triangular perspectivas permite además identificar los aspectos comunes y no comunes que permiten comprender las perspectivas particulares, entender los problemas y pensar conjuntamente los abordajes.

La **investigación educativa en educación superior**, tal como sostiene Tenti (1989), no es un campo unificado en la región y tampoco en la Argentina. Krotsch (2004), en su trabajo sobre la producción de conocimientos en educación superior, afirma que México es el país latinoamericano que muestra mayor desarrollo en el área, tanto a nivel de las investigaciones y producciones, como en la participación y creación de espacios y organizaciones de reflexión sobre el campo. En los últimos años, Brasil y Argentina comienzan a realizar desarrollos en este campo.

La **producción de conocimiento científico sobre la universidad** es escasa y tiene una genealogía compleja. El primer nivel de complejidad es que la producción se entrelaza y contextúa con la historia de los campos disciplinares y las instituciones por lo que muchas veces quedó subsumida en las reflexiones educativas generales (Krotsch, 1997, 2004) y a las tensiones propias de las ciencias sociales (ya analizadas). El segundo nivel, es el entreamado de actores sociales, institucionales, interinstitucionales, locales, regionales e internacionales que tensionan las prácticas educativas en el nivel de posgrado. Entre ellos, las políticas económicas, científicas y educativas; las regulaciones científicas, tecnológicas, educativas y profesionales; las diferencias entre distintos campos profesionales; las relaciones entre las titulaciones y el empleo; los compromisos explícitos e implícitos con la comunidad y las empresas. Resulta necesario, en este sentido, que la producción de conocimientos en el área contextúe histórica, social y políticamente los datos relevados y a la vez que profundice los análisis que permitan avanzar conceptualmente y comprender las lógicas en las cuales se enmarcan las prácticas concretas.

2- Las tesis como proceso de evaluación¹⁷ e investigación

¿Cuáles son los saberes y prácticas sobre evaluación en el campo educativo implicados las tesis?

El conjunto de discursos, saberes y teorías sobre el campo educativo (analizados en la primer parte de este marco conceptual) conforman relaciones objetivas entre posiciones de fuerza definidas por el lugar que ocupan los diferentes actores sociales en dicho campo, en función del poder en juego y las relaciones con los otros actores que pugnan en el mismo (Bourdieu, 1995). Las categorías de campo y habitus permiten pensar en algunas dimensiones que permitan deconstruir la complejidad de las tesis como proceso de evaluación en el que debe desarrollarse un proceso de investigación.

Para ello es necesario indagar las condiciones objetivas, los conflictos y relaciones de poder que regulan los productos objetivados de la cultura respecto de **las tesis como evaluación en la institución universitaria**. Esta mirada incluye la historización de la institucionalización de esos saberes, y las condiciones subjetivas, es decir, los esquemas o estructuras subjetivas constituidas a partir de la participación/formación de los sujetos en esas instituciones, lo cual incluye la historia de formación -recorridos y participación en las instituciones educativas- de los sujetos y del área o disciplina.

Las tesis son la instancia formal de evaluación y acreditación que certifica la finalización de la formación de posgrado. Toda evaluación presenta diferentes **momentos**: la preparación - que implica definir criterios e indicadores-; la recolección de información: y la formulación de juicios.

Un punto especial que complejiza la evaluación en el caso específico de las tesis es que los **actores** que intervienen cambian a lo largo del proceso, por lo que es preciso diferenciar las condiciones subjetivas y objetivas en dichos procesos.

La universidad (como dispositivo institucional) genera un universo de relaciones interpersonales que definen subjetividades particulares (docentes, alumnos, directivos) atravesados por una red de jerarquías (Candela, 1998.) En los estudios de posgrados, estas redes adquieren complejidades particulares ya que se entrecruzan la evaluación personal, la función institucional y el prestigio profesional, así como los procesos de evaluación y acreditación del estudiante y el posgrado.

¹⁷ No es intención de esta tesis agotar el tema de la evaluación en nivel superior sino identificar la función evaluativa de las tesis, y algunos de los conceptos y niveles de complejidad descriptos por los expertos en evaluación que nos permitan luego echar luz las problemáticas planteadas y relevadas en los problemas detectados en los procesos de realización de las tesis.

"Abordar la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intente articular la multiplicidad de los aspectos que intervienen, no es tarea sencilla (...) existen dificultades en hacer visibles aspectos no evidentes, así como también desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan como objetivados" (Zimmerman, 2000). La deconstrucción de lo obvio implica desarmar lo que se ha naturalizado para poder encontrar caminos de comprensión y explicación de los mismos que promuevan/premitan el cambio.

¿Qué es evaluar en educación? ¿Cuáles son las “miradas” posibles?

Evaluar implica realizar una valoración a través de recoger cierta información y someterla a ciertos parámetros que derivan y justifican el juicio de valor que se realiza. La evaluación no es por tanto una práctica exclusiva del campo educativo y tiene muchas formas de definición. En el campo educativo no es una temática nueva pero ha cobrado relevancia en los últimos años (Bendersky, 2010). Las concepciones sobre evaluación educativa han variado históricamente en función de las diferentes funciones asignadas a las instituciones educativas en relación con su competencia de acreditación.

Desde la década del 70, la evaluación en tanto parte esencial en el abordaje del proceso educativo, se ha convertido en una problemática muy discutida. Por un lado, se presenta una **visión tecnista y positivista** de la evaluación (Tyler 1973; Bloom 1975, entre otros) y por otro lado, aparece el enfoque de la evaluación como recurso para proporcionar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández Perez 1986, Díaz Barriga 2008, Gimeno Sacristán 1992, entre otros).

Desde la primera perspectiva la evaluación consiste en una comprobación de los resultados del aprendizaje realizada a través de pruebas estandarizadas, siendo su preocupación la ponderación de cuánto ha aprendido el alumno. La evaluación de resultado suele expresarse en términos cuantitativos o en un juicio relativo a alcanzar o no una norma. Este tipo de evaluación como medición se sostiene como control de logros.

Desde la segunda perspectiva se hace referencia a una evaluación continua del proceso de aprendizaje que permite introducir correcciones, añadir acciones alternativas o reforzar ciertos aspectos. Sirve para valorar cómo se está aprendiendo y progresando, atravesando las diferentes dimensiones del proceso.

Así, en las décadas del 60 y 70 el positivismo asignó un fuerte carácter tecnista a la evaluación, prevaleciendo una función de control en la medición de resultados de aprendizaje. Dicha forma de evaluar aún hoy sigue siendo adoptada por muchos docentes.

Hacia fin de la década del 70 la influencia de los análisis ecológicos en educación despertó la necesidad de **considerar los factores culturales y sociales** que confluyen en la determinación de los efectos educativos. De este modo, el análisis de la información sobre cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, comienza a ser valorada.

A partir de allí comienza a problematizarse el **abordaje didáctico** de la evaluación, al tener que definir los instrumentos para la obtención de la información, el lugar del docente en la evaluación, el lugar del alumno en la evaluación, el objeto de evaluación, la manera de expresar los resultados de la evaluación.

La evaluación, comprendida dentro del campo de la didáctica, es considerada una de las prácticas de la enseñanza. La didáctica, según Camilloni (2005) puede definirse como teoría sobre las prácticas de enseñanza. El tema de la evaluación si bien no ha sido parte de la agenda central del debate didáctico clásico ha adquirido una progresiva importancia en los últimos años. (Litwin, Camilioni, 1998; Díaz Barriga, 2008)

¿Qué implica pensar las tesis como evaluación que implica un proceso de investigación?

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad suponen una asimetría estructural que se expresa explícita e implícitamente en las instancias de evaluación dado que ellas implican una valoración externa al sujeto. Así, en toda evaluación *“El grado de adquisición de conocimientos o habilidades debe ser estimado por alguien y ese juicio debe ser sostenido por una institución, para volverse luego algo más que una apreciación subjetiva y fundamentar las decisiones de selección orientadora o certificación”* (Perrenoud, 2008:29).

En el caso de las tesis, la evaluación constituye la instancia final que permite culminar el ciclo, acreditarlo y finalizar el proceso. Despejar las preguntas sobre qué se evalúa, para qué se evalúa, cómo se evalúa, por qué y quiénes evalúan permite visibilizar las posiciones de los diferentes actores sociales involucrados en los procesos de evaluación y en particular, en las tesis. El proceso de evaluación, concebido como una práctica situada en la universidad, – en el sistema educativo formal – requiere por tanto pensarse como parte de los procesos de enseñanza. De este modo, exige preguntarse acerca de qué se enseña, cómo se enseña, para qué y quiénes. A su vez, es posible reconocer que en los procesos de aprendizaje, los cambios producidos que se intentan evaluar en las tesis suponen ciertos saberes y prácticas, tanto a nivel de los aprendizajes específicos construidos en el área de la formación de cada posgrado, como de aquellos aprendizajes necesarios para poder resolverla (saber realizar una investigación en el área). En este punto, resulta necesario

preguntarse cuáles son los aprendizajes que se requieren, cómo, dónde y cuándo fueron aprendidos y quiénes los mediaron.

La evaluación, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, exige ser comprendida como campo complejo de determinaciones en el que los marcos epistémicos están histórica y socialmente determinados. Tal como se ha visto, los estudios provienen de diversas corrientes teóricas y tradiciones investigativas en educación. En general, en el tema de evaluación prima la perspectiva hermenéutica, por oposición a la tradición positivista. Entre las primeras, *“se pueden diferenciar las corrientes críticas,¹⁸ con raíces en la escuela crítica de ciencias sociales (Adorno; Horkheimer), de las corrientes contextualistas, con un enfoque dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza a partir del estudio de los procesos de comunicación en el aula.¹⁹”* (Zión, 2001: 42)

El significado que adquieren las tesis involucra una singular trama de relaciones, en las que se imbrican elementos de la tradición educativa en general, elementos pertenecientes a la tradición universitaria en particular, elementos pertenecientes a las tradiciones profesionales y de investigación, elementos pertenecientes a los grupos de pertenencia (laborales y académicos que se relacionan en mayor o menor medida al objeto modelado en las tesis como objeto de conocimiento).

Aunque pueda resultar un lugar común para quienes trabajan en la reflexión del campo educativo, toda actividad evaluativa en relación con los aprendizajes de los estudiantes, debe ser coherente con la propuesta curricular y los propósitos que la institución educativa se propone como metas y fines de la enseñanza y del perfil de los graduados de la misma. Sin embargo, varias investigaciones muestran la disparidad de criterios y supuestos sobre evaluación entre los docentes (Camillioni, 2005; Lafourcade; 2002; Zión, 2001; Bendersky, 2010). Estudiar los problemas en la realización de tesis requiere analizar si existen espacios en el curriculum destinados a la enseñanza y el aprendizaje de dichos aspectos, qué espacios y tiempos son asignados y qué tipo de actividades y competencias promueven explícita o implícitamente.

Cada docente selecciona/diseña y ordena los objetivos, contenidos, la bibliografía, diseña las actividades en función de los objetivos, contenidos y perfiles propuestos en el plan y los expresa en su programa. Los docentes se guían por el conjunto de conocimientos y

¹⁸ H. Giroux y M. Apple son algunos de los autores más representativos en EE. UU. En Europa hay diversidad pero podríamos mencionar a J. Gimeno Sacristán y a representantes de la sociología y otros pensadores cuyo pensamiento ha influido en educación como J. Habermas, M. Foucault y P. Bourdieu. Si bien estos dos últimos no representan la continuación de la tradición dialéctica de la escuela crítica, como Habermas, no puede omitirse su vinculación teórica con la misma y su gran impacto en educación. De todas formas el pensamiento de Bourdieu, inicialmente situado en el reproductivismo, se ha ido definiendo hacia un “estructuralismo genético”, lo cual lo acercaría a las corrientes dialécticas, aunque mantiene diferencias con ellas.

¹⁹ Son representantes de esta línea Eisner, Schwab, Stenhouse y otros.

creencias con los cuales definen y orientan sus acciones y tareas pedagógicas (Wittrock, 1989). En sus clases, el docente propone tareas que condicionan la percepción del currículum que adquieren los estudiantes y, por lo tanto, lo que ellos aprenden. Por lo tanto, al diseñar y llevar a cabo tareas académicas los docentes *“dirigen el proceso de aprendizaje del estudiante” y concretan* el currículum formal generando contenidos. Desde la didáctica, autores como Díaz Barriga y De Alba (2008) plantean por ende la necesidad de revisar los procesos de adecuación y contextualización de las propuestas curriculares²⁰.

La evaluación se enmarca en el proyecto pedagógico que se expresa formalmente en el currículum (tensionado por los requerimientos e intereses anteriormente descriptos) e involucra conocimientos específicos surgidos de él pero también otros implícitos (currículum oculto) que supone presentes en los saberes previos de los evaluados.

Perrenoud (1989) señala la coexistencia de un currículum *formal* -explícito, organizado y sistemático- y de un currículum *real* -conjunto de actividades en parte “preparado y planificado fuera de clase” y en parte, *“improvisado dependiendo de las reacciones e iniciativas de los alumnos”*. (Perrenoud, 1989)

A partir de reconocer que el currículum y los planes sufren “adaptaciones” o transposiciones realizadas por los docentes para adecuar los contenidos a transmitir (Chevallard), es necesario focalizar en el modo en que se expresan las estructuras curriculares en las decisiones particulares de los docentes sobre los diferentes aspectos de la enseñanza que planifican. Estas adecuaciones están atravesadas por sus saberes y prácticas, es decir que dependen de sus habilidades y conocimientos para realizar dichas adaptaciones didáctico-pedagógicas.²¹

Es en la Universidad y en las instituciones de educación superior donde la sociedad delega la formación profesional. Se espera que allí los profesionales adquieran las capacidades necesarias para desempeñarse en un determinado campo con cierto nivel de capacidad técnica, con base en una oferta educativa articulada con las necesidades sociales y culturales de la comunidad en la que se inserta (Samaja, 2003, Jaramillo, 2005).

Desde los enfoques críticos del estudio del **currículum** se considera que en tanto texto pedagógico, los planes de estudio materializan y condensan complejos procesos de

²⁰ En la Argentina, Elisa Lucarelli (2009) ha abordado en profundidad el tema de los programas explicitando las diferentes posturas didácticas en el nivel superior y estableciendo una clasificación de los mismos.

²¹ Tal como vimos en los antecedentes los docentes de nivel universitario son los que han reflexionado más tardíamente sobre su función didáctica (Salvatierra, 2000). En el posgrado esto además se ve influenciado por las características de implementación de los mismos tanto respecto de la organización curricular como de la organización, articulación e integración entre profesores por ende queda expresado predominantemente en el currículum real de los mismos.

selección y jerarquización cultural (Bernstein, 1993). Son dispositivos correspondientes al contexto de recontextualización del discurso, y operan cristalizando y legitimando la apropiación, desubicación y reubicación de textos entre el campo de producción intelectual y la enseñanza. Los planes de estudio compilan el conjunto de saberes que las instituciones educativas se proponen transmitir a los alumnos y operan como marco regulatorio de las prácticas en tanto constituyen una selección de conocimientos que se consideran necesarios para el desempeño de un rol, a la vez que establece un orden a la vez lógico y social capaz de generar sistemas de pensamiento y de acción, con eficacia estructurante de la percepción, la reflexión y la práctica posteriores. En ellos se expresan las competencias explícitas e implícitas que se atribuyen a una profesión.

Desde este enfoque la propuesta formativa ofrecida por los planes de estudio vigentes son una expresión de las relaciones de fuerza que existen entre los diferentes actores del campo de educativo y del campo del objeto de abordaje del posgrado (gestión, prestadores, efectores, usuarios). La planificación de cada materia, módulo o asignatura componente del plan está a cargo de un docente. Sin embargo, tal como define Wittrok, no debe olvidarse que la planificación es el *“el conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a los medios y fines y construye una estructura marco que le sirva de guía para las actividades futuras.”* (Wittrock, 1989: 454). La evaluación es parte de esa planificación y por ende en los análisis didácticos en general se piensa asociada a cada materia y cada docente pero no en general a la evaluación de todo un ciclo.

El diseño de un sistema de evaluación requiere ser contextualizado al interior de la materia o plan en el que fue pensado para que puedan valorarse los aspectos que permiten analizar sus fundamentos, pertinencia y viabilidad de aplicación.

La evaluación, entonces se presenta como un campo de tensiones y controversias que requiere analizar los propósitos e intencionalidad de las *tesis como sistema de evaluación*, los supuestos implícitos que subyacen a ella (qué, cómo, para qué y quién evalúa). Revisar el sistema de evaluación en el que se enmarca, y los contenidos implicados en la práctica evaluativa (dado que existe una diferencia analítica entre evaluación de conceptos, teorías, procesos, operaciones cognitivas, y actitudes), implica pensar la evaluación como dimensión de comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere de la congruencia indispensable entre metodología de enseñanza y modalidad de evaluación y la pertinencia entre el objeto de estudio a evaluar y la modalidad evaluativa seleccionada.

¿Cuál es la función de la evaluación?

Según Alicia Camilloni (2005) dos grandes **funciones de la evaluación** incluyen por un lado conocer los niveles de logro de los alumnos del sistema (lo cual sirve para evaluar las políticas educativas, el funcionamiento del sistema y el funcionamiento de la institución). Por otro lado señala que permite conocer los procesos de aprendizaje de un curso y de cada alumno (lo cual sirve para evaluar la calidad de la docencia, los logros de cada alumno incluyendo su calificación y promoción, y ayudarlo en el proceso de aprendizaje).

Perrenoud (1999, 2008) refiere una doble lógica de la evaluación la que está al servicio del aprendizaje y la que está al servicio de la acreditación (basada en la creación de jerarquías de excelencia como parámetro de selección).

Por ende, la evaluación permite recoger información sobre los procesos de enseñanza (pertinente para el campo de la didáctica), y al mismo tiempo acreditar o certificar si se han logrado los conocimientos curriculares propuestos para un determinado nivel de enseñanza en un tiempo y contexto específico.

Este último aspecto es el que genera en el caso de **las tesis** una tensión respecto de la herramienta de evaluación que **supone conocer y saber implementar una investigación** (planificarla, implementarla y presentar sus resultados). Por un lado los estudios sobre didáctica científica y metodológica muestran las contradicciones de enseñar a investigar. Por otro estos contenidos específicos de investigación varían en su presencia, cantidad de tiempo y espacios asignados y forma de abordaje en las propuestas curriculares y los programas de los posgrados. Por tanto requieren revisar los requisitos de la herramienta utilizada como herramienta de evaluación educativa.

El proceso de evaluación requiere por ende distinguir diferentes mediciones y resultados que surgen del proceso. Por un lado la **calificación** que se refiere a las notas cuali o cuantitativas (en relación a un código legalmente normado) que permiten valorar el rendimiento académico del alumno. Por otro lado la **acreditación** que se refiere al reconocimiento institucional de competencias y aprendizajes adquiridos en un corte artificialmente creado por el sistema (que valora en función de los aprendizajes y pautas propuestas en los diseños curriculares para ese nivel y por tanto da reconocimiento institucional y respecto del sistema). En el caso de las tesis esta acreditación queda plasmada en el concepto de **graduación**.

Tal como planteamos oportunamente se denomina egresado a quien ha culminado y aprobado todos los espacios curriculares de su formación de posgrado pero solo se da la denominación de graduado a quién presenta, defiende y aprueba su tesis, otorgándole a

partir de ella la titulación. El registro de estos datos en el sistema educativo argentino sigue referenciando a los alumnos que no llegan a esa instancia, como alumnos por lo que los indicadores cuantitativos del sistema engrosan la cantidad de alumnos del sistema de posgrado y disminuyen las proporciones entre alumnos –graduados. En los datos existentes solo queda diferenciado el graduado a partir del registro en el sistema y el otorgamiento del título de posgrado como documento de prueba del logro.

Las tesis son el último eslabón del **sistema de evaluación** en los posgrados. Varios autores insisten en la necesidad de pensar en las evaluaciones como un sistema dentro de la propuesta curricular que permita valorar progresivamente los diferentes aspectos y logros esperados. Es por ello que desde la didáctica del nivel superior Camillioni (2005) sostiene que la evaluación debe considerarse como un sistema y deben diferenciarse tres funciones diferentes que organizan diversos tipos de evaluación con distintos logros:

- a) evaluaciones generales: útiles para establecer comparaciones entre países, jurisdicciones e instituciones. Brindan información general, diagnostican errores muy frecuentes y son útiles para las autoridades.
- b) evaluaciones certificadoras: observan y evalúan los logros finales de un proceso de aprendizaje, otorgan calificación, deciden la promoción, diagnostican errores frecuentes y permiten comparar alumnos, clases, docentes e instituciones.
- c) y evaluaciones formativas: son todas aquellas actividades emprendidas por docentes y estudiantes con el propósito de proveer información para ser usada como feedback útil para modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicados. La información generada por este tipo de evaluaciones debe ser empleada para que el profesor y los alumnos decidan cuál ha de ser el siguiente para para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Estas funciones requieren que los criterios y principios que las guíen sean coincidentes pero Camilloni resalta que para ello deben utilizarse diferentes instrumentos que respetando sus diferentes potencialidades articulen integralmente el proceso. Sería necesario entonces revisar en el caso de las tesis la experiencia anterior del tesista en el uso de esa herramienta de evaluación y las anticipaciones que durante la formación permitieron llegar a ellas.

Es necesario diferenciar las evaluaciones formales (generalmente escritas y normalizadas que permiten certificar las decisiones y valoraciones atribuidas que permitirán o no la acreditación), de las informales realizadas en los intercambios cotidianos que no requieren

del registro y sistematicidad de la evaluación formal pero que puede complementarla (Perrenoud, 1984).

Scriven (1969) realiza una diferenciación temporal secuencial de los tipos de evaluación. Diferencia la evaluación diagnóstica (o inicial que permite conocer los conocimientos previos de los alumnos para orientar la enseñanza), de la formativa (que se da durante todo el proceso y permite realizar ajustes detectar dificultades y reorientar acciones) y la sumativa (realizada al final del proceso para constatar el cumplimiento de los objetivos y el logro por ende permite la acreditación y certificación).

Camillioni señala que las **condiciones ideales de un sistema de evaluación** para propiciar un alto nivel de calidad de los aprendizajes, requieren que sea:

- Comprensivo: con variedad de evidencias y variedad de funciones.
- Coherente con base conceptual común en los diferentes niveles de evaluación.
- Continuo: evalúa el progreso a través del tiempo y se integra a la enseñanza
- Integrado a los propósitos del sistema y la formación docente.

Por otro lado las tres funciones deben evaluar diferentes tipos de aprendizajes e involucran diferentes procesos como: comprensión, observación y razonamiento; empleo de conocimientos en la resolución de problemas; estrategias cognitivas generales; estrategias cognitivas específicas para cada dominio disciplinar; dominio de información relevante; debilidades y errores que inciden negativamente en los aprendizajes.

Por lo anterior las tesis se enmarcan en un tipo de evaluación certificadora, sumativa que tiene como función valorar, acreditar y certificar la culminación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el posgrado. Consideramos que son una herramienta útil en tanto promueve y permite evaluar todos los tipos de aprendizaje propuestos, sin embargo difieren quienes enseñan de quienes evalúan y planifican, no parece integrado en un sistema de evaluación que permita promover las condiciones para que esos aprendizajes se logren.

Los teóricos como Juan Manuel Álvarez Méndez, señalan las tensiones y conflictos entre evaluación y acreditación, y los discursos y las prácticas en evaluación. *“Desde una postura crítica, consideran que la evaluación formativa existe solo en los discursos idealizados de algunos actores del sistema educativo. Consideran las calificaciones, máximos exponentes de posturas técnicas, miden y cuantifican saberes independientes del proceso de aprendizaje. Más aún, observan que las mismas están al servicio de intereses ocultos que no respetan la diversidad y priorizan la uniformidad.”* (Bendersky, 2009:34)

En este sentido las tesis son un caso paradigmático que debiera ser analizado en profundidad.

Las tesis parecen estar focalizadas y visualizadas más en su dimensión sumativa, formalizada, certificadora en cuanto al instante final de la misma y su aprobación como parámetro de logro, que generalmente no está articulada en un *sistema* evaluativo. Sin embargo consideramos que deberían ser analizados y visibilizados los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto al *proceso* de la tesis, tanto en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje como a su evaluación. En este sentido podríamos considerarla una evaluación integral, global que permite cumplir con todas las funciones de la evaluación y permite trabajar con todos los tipos de aprendizajes, que incluye evaluaciones formales e informales de carácter formativo y sumativo que requiere integrarse a un sistema de evaluación que considere el proceso de educación del posgrado como conjunto.

¿Cómo se evalúa?

La información que se recoge para la evaluación puede tener diferentes grados de sistematización y planificación.

Existen diferentes instrumentos de recolección que permiten captar diferentes aspectos del aprendizaje y la enseñanza. Los instrumentos requieren validez o adecuación (es decir posibilidad de evaluar aquello que pretende evaluar); confiabilidad (es decir que la información recogida represente la realidad de lo que se pretende conocer); practicidad (economía y celeridad respecto de la administración, análisis e interpretación); y utilidad (para satisfacer las necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje que pretende valorar y comprender) (Camillioni, 1998). En el caso de las tesis exigiría además, un cierto acuerdo en base a la coherencia entre los evaluadores, el posgrado, los profesores, los reglamentos, el tesista y el director de la tesis.

La evaluación puede recoger información observando el desempeño (actitudes, intervenciones, participación, etc.) durante el proceso de enseñanza, así como mediante dispositivos o situaciones especialmente creadas para recoger información (exámenes, exposiciones, trabajos prácticos, etc.). Puede incorporar aspectos procesuales o solo finales, utilizando una elaboración rigurosa de recolección y algún tipo de registro o en función de "la memoria". Por tanto pueden participar en los juicios de valor aspectos afectivos del evaluador, rechazo o aceptación de diferentes aspectos que regulan sus relaciones intersubjetivas, relación previa o afinidad, etc.

En el caso de la evaluación de tesis dado que no necesariamente se trata de un docente sino de un profesional que tiene grado académico o antecedentes suficientes en el campo a

evaluar se juega además la afinidad conceptual, metodológica, epistémica y política en la que se enmarca los juicios de valor que se emiten y que se pretenden objetivos. De ahí que además de las implicaciones didácticas sobre el éxito y fracaso, se jueguen implicaciones profesionales y personales que se juegan en las interacciones y tensiones de los posicionamientos subjetivos de cada uno de los participantes en cada evaluación.

¿Qué se evalúa?

Como herramienta de evaluación las tesis requieren para su resolución un *doble* grupo de conocimientos para poder resolverla: conocimientos *sobre el tema* y conocimientos sobre el uso de *la herramienta* (hacer una investigación). De no estar presentes ambos conocimientos no puede lograr su fin de evaluar los *procesos de aprendizaje del posgrado*.

Por ende requiere revisar si eso, que se convierte en el centro del problema para resolver la evaluación, es algo que se está enseñando y cómo, o ha quedado naturalizado en los procesos educativos. Lo anterior requiere revisar las prácticas y sus supuestos, desnaturalizando las obviedades implícitas tanto en las prácticas docentes, de los tutores y directores, de los evaluadores, de los estudiantes, y del plan del posgrado en estos procesos.

“Desde tales prácticas, la evaluación estuvo siempre vinculada con procesos de medición, acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades en la adquisición, comprensión o en la transferencia de algunos temas.” (Zión, 2001:17)

¿Cuáles son los contenidos que requiere la realización de la tesis? ¿Quiénes están implicados en las decisiones sobre cuáles, cómo dónde y por qué brindarlos o no?

La caída de los paradigmas de cientificidad modernos que implica la multiplicidad de perspectivas de análisis y la provisoreidad de la ciencia, requieren además de marcos críticos que permitan analizar la validez y confiabilidad de la información.

Los cambios en las formas de producción y distribución del conocimiento como las nuevas tecnologías de la información por ejemplo producen una nueva cultura del aprendizaje en la que la escuela no es la fuente principal de información. La hiperoferta de información no refleja calidad en la misma, la información aparece desorganizada, fragmentada, móvil y flexible y por tanto requiere para su utilización estrategias de selección y una capacidad de aprendizaje que dé lugar a una asimilación crítica de dicha información (Pozo, 1997).

Esta nueva cultura basada en la sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo (Pozo, 1997) y el requerimiento de un aprendiz crítico, quedan naturalizados en el sistema educativo. En los posgrados particularmente esa naturalización implica una brecha entre los que están dentro de esta nueva cultura y los que no, así como entre los que poseen o no esos conocimientos que funcionan como herramientas mediacionales y parte de su capital social cultural requerido para cursar y finalizar un posgrado.

Los cambios culturales requieren sistemas de educación flexibles y actualizados que contemplen las necesidades y formación constantes tanto de los docentes como de los alumnos entendidos ambos como sujetos educativos (Elichiry, 2000). Si ambos no cambian, los conflictos aparecen en las prácticas situadas que comparten en la institución educativa, entre otras en la realización y evaluación de las tesis.

Toda evaluación requiere anticipar su planificación, el tipo de instrumento, objetivos y logros que se espera de su aplicación (Camillioni, 2005). Cada tipo de evaluación supone conocimientos sobre los contenidos a evaluar (de los que debe dar cuenta que ha aprendido), así como sobre aquellos contenidos que permiten exponerlos en el formato y con las características demandadas por el tipo y estructura de la evaluación (saber cómo resolver ese tipo de evaluación). Este último aspecto queda muchas veces invisibilizado y trae dificultades a la hora de resolver la evaluación. Es posible entonces que en el nivel superior, en el caso de las tesis queden naturalizados algunos de los conocimientos y aprendizajes necesarios para realizarlas.

El proceso de evaluación requiere que quien lo planifica y ejecuta posea conocimientos sobre las teorías de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que permitan dar coherencia y consistencia a la evaluación tomada, los criterios utilizados y los juicios de valor emitidos así como conocer el proyecto de enseñanza de la institución en que trabaja (Camilioni 1998). En la universidad, la evaluación de tesis supone además que conozca sobre el campo disciplinar de la carrera y la tesis, así como las herramientas y estrategias de investigación válidas en ese campo.

En el caso de las tesis de posgrado, pensarlas desde este enfoque implica identificar que se trata de un complejo proceso que incluye la planificación, implementación y presentación (oral y escrita) de una investigación, en el campo de conocimientos que el posgrado acredite. Por ende, incluye no solo conocimientos sobre los contenidos específicos del campo en el que el posgrado realiza la formación, sino sobre el proceso de investigación y escritura académico-científica en dicho campo. Por ende los procesos implicados en esta evaluación, incluyen no solo procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos del campo específico, sino de investigación y escritura académico científica. Estos procesos involucran

además otras dimensiones que complejizan su abordaje cuando se comienzan a deconstruir la trama de relaciones interpersonales y jerárquicas presentes en el campo que involucran distintos niveles y tipos de evaluación (evaluación del tesista, del director, del posgrado, de la universidad), distintos saberes y prácticas a evaluar en los evaluados y que requiere los evaluadores. (Por ejemplo la experiencia en investigaciones de los evaluados y evaluadores, la experiencia en dirección de tesis, la experiencia en investigación, la cantidad de investigaciones, etc.)

Entender las tesis como proceso de investigación, en particular en el posgrado, no es un dato menor. Dado que permite comprender las características de la herramienta de evaluación y sus requisitos y nos permite deconstruir los conocimientos necesarios para revisarlas. Si se consensúa en que se trata de un proceso de investigación entonces demanda el aprendizaje no solo de la metodología de investigación en tanto campo de conocimientos sino de los saberes específicos de realizar una investigación

¿Qué significa aprender a investigar?

El proceso de investigación puede considerarse según lo propuesto por Samaja (1993) en dos niveles del proceso de la ciencia. A nivel macro incluye los conocimientos validados, existentes sobre los diferentes campos disciplinares y las formas de producción válida y acreditada en ellos. Implica pues recorrer y reconocer los marcos teóricos, herramientas y antecedentes existentes, así como las tensiones y acuerdos que existen respecto de los temas a estudiar.

A nivel micro abarca la planificación, implementación y presentación de una investigación para abordar algún interrogante sobre la realidad, recortado a partir del conocimiento ya disponible y la recolección de información, con el fin de producir conocimientos válidos y confiables sobre los mismos. Este nivel supone, depende y se articula con el anterior pero además requiere de conocimientos específicos sobre epistemología y metodología de investigación. Implica conocer las instancias fases y momentos que atraviesa todo investigador o grupo de investigadores en cada investigación particular desde las protoideas de las mismas hasta la presentación publicación y difusión de sus conclusiones.

Ambos procesos están mutuamente determinados e implicados y se retroalimentan dialécticamente. La investigación científica tiene por fin resolver problemas que no han tenido respuesta en el conocimiento existente o cuyas respuestas no sean aplicables o útiles para explicarla en el contexto actual, todo proceso a nivel micro debe en su implementación revisar los conocimientos existentes y las formas de producción utilizadas hasta entonces. Es en ese sentido que puede decirse que todo proceso de investigación depende del nivel macro, es decir del saber existente, aún cuando fuera para mostrar sus

falencias o contradicciones. Esto explica una de las tareas iniciales de todo investigador que es la búsqueda de antecedentes y referentes teórico metodológicos sobre el tema (el Rastreo del estado de arte) algunos lo consideran como fase de exploración de todo proceso, otros como investigación bibliográfica o búsqueda de antecedentes. Así mismo los productos de dichos procesos de investigación una vez finalizados y validados deben ser difundidos (a través de presentaciones orales o escritos, publicaciones, congresos, etc.) que hacen al carácter público de la ciencia. Dichos productos al ser divulgados, se convierten en parte del “saber existente”, nivel macro, aún cuando contradigan, supriman, superen o conserven los saberes anteriores.

A pesar de las diferencias entre ambos niveles para pensar la ciencia como proceso podemos identificar ciertos organizadores o categorías que nos permiten comprender su estructura fundante. Juan Samaja (1993) propone para ello tres invariantes²² estructurales del proceso. Aunque se dan siempre de manera diferente aparecen invariablemente, se implican mutuamente y las formas que toman estructuran el producto que se obtendrá en el proceso. Las invariantes estructurales son:

- a- Todo proceso identifica, es decir delimita explícita o implícitamente el *objeto o producto* sobre el que trabaja. A este grupo de decisiones Juan Samaja lo denomina invariante del objeto o producto. Dichos objetos no son predeterminados, esto es, depende de la tarea del investigador o profesional el recorte o modelado del mismo en función de los elementos teóricos y empíricos con los cuales lo delimita y explica.
- b- La noción de proceso implica que dichos objetos serán abordados de algún modo con ciertas acciones o procedimientos. A las decisiones sobre dichas acciones Samaja las denomina la invariante del *método* o los cursos de acción. En las mismas llama la atención sobre la doble función del método en tanto acciones destinadas a producir o descubrir pero al mismo tiempo las acciones que permiten sostener o justificar los resultados y conclusiones obtenidas. Estos dos modos son indisociables como las dos caras de una moneda y son conocidos como contexto de validación y contexto de descubrimiento. Desde una perspectiva dialéctica crítica que retome los procesos consideramos que el contexto de descubrimiento debe nominarse contexto de producción y que ambos interjuegan en la praxis misma.

²² Se consideran invariantes dado que están siempre presentes en todo proceso de la ciencia más allá de que su forma y contenidos varían, como fundamento básico de la comprensión procesual, de uno a otro caso. Sin embargo siempre están presentes e interactúan como sistema complejo. Las decisiones en cualquiera de ellos implican un posicionamiento teórico, epistemológico, metodológico, ideológico y ético respecto de la producción científica por ende el modo en que se presenten y la organización que se proponga da forma y sustancia al tipo de producción que de ellos se obtenga. Por todo lo anterior se los considera estructurales.

- c- En toda producción dependemos de los *medios* de que dispongamos para trabajar. A las condiciones y medios utilizados los denomina la invariante de las condiciones de realización o medios e incluye en ellos tanto las condiciones institucionales (en sentido amplio que abarca las condiciones histórico sociales) como las técnicas (no solo las herramientas y los recursos para conseguirlas sino el conocimiento sobre su construcción, aplicación y análisis).

La presentación formal de una investigación es parte del proceso y una de las formas de presentar el producto de la actividad científica. Por ende surgen de las conclusiones extraídas del proceso antes enunciado a partir de la aplicación de instrumentos o técnicas según un método que las encuadra dentro de un cuerpo de teorías concensuadas en la Comunidad científica, permitiendo desde ellas hacer comprensibles los hechos de los que se trata (que conforman el objeto de estudio) y los procedimientos utilizados para producirlos, así como presentar pruebas de las conclusiones validadas formalmente según las condiciones de realización o medios disponibles.

"Para poder describir de manera científica esa realidad previamente dada en nuestro mundo de la vida, debemos operar sobre esa plenitud: explicitar de qué modo la fragmentamos y la enunciamos, moldeándola con nuestras categorías lingüísticas. El acto de describirla científicamente es en realidad un acto de "redescripción " y por lo mismo es ya una forma de modificar nuestro conocimiento previo.(...)El discurso descriptivo que moldea la experiencia originaria, está integrado por categorías que se han construido en la historia de la praxis de cada disciplina (medios técnicos y sus conceptualizaciones)"(Samaja, 1993: 147)

De este modo todo investigador y todo tesista trabaja con ciertos conceptos básicos, productos de otras investigaciones y teorías ya validadas, que ahora se convierten en herramientas explicativas (ya sean los conceptos a los que se adhiere como los que se contraponen) y que conforman el marco de referencia. Cualquier producción que aspire a ser considerada dentro del campo de la ciencia debe aclarar su campo de acción- trabajo, encuadre profesional y conceptos más importantes a los que adscribe, los cuales conforman su marco teórico conceptual y que permite explicitar el recorte de su objeto de estudio. Desde allí se seleccionan las técnicas y métodos encargados de producir, explicar y validar las conclusiones a las que se arrije.

De lo anterior se desprende que cada disciplina contiene en sí misma alguna de las claves sobre el recorte del objeto, los universos posibles de los cuales se habla, los procedimientos a aplicar para obtener datos, la selección de instrumentos más eficaces hasta ahora para obtener esa información y ser reconocida públicamente. Las distintas corrientes epistemológicas han dado respuestas a estas cuestiones de diversa manera avalando

procedimientos lógicos de producción-descubrimiento-explicación que al mismo tiempo, indisolublemente sirven para justificar la validez de los resultados obtenidos. La identificación y explicitación del recorte particular que el científico hace del campo de acción para ese objeto, así como su contextualización espacio- temporal e histórico social, conforman su marco teórico y dan una forma particular de entender, abordar, construir, modelar el objeto de estudio, es por ello que no son predeterminadas y que en ellas subyace además su postura epistemológica, política e ideológica. Allí se juegan los argumentos de la prioridad, pertinencia, validez, eficacia y confiabilidad de los procedimientos seleccionados y por ende de los datos producidos, son la clave de comprensión de los mismos.

¿Cómo se aprende a investigar?

La implementación de una investigación, por ende requiere de conocimientos específicos sobre el objeto a investigar pero además aprendizajes específicos, cuyos fundamentos se encuentran en la metodología de investigación y la epistemología. Algunos antecedentes conceptuales sobre el tema se encuentran en autores clásicos de la metodología (Samaja 1993, Sirvent 2007, Wainerman, 2000).

Si bien sostienen diversas posiciones epistemológicas, en general existe un acuerdo sobre las posibilidades en enseñar y aprender a investigar y la necesidad de que se articule teoría y práctica en este tipo de aprendizajes. La variabilidad sobre cómo lograr dichos aprendizajes va desde la clásica posición de “a investigar se aprende investigando” que ha sido utilizada tanto para sostener dicha necesidad de articulación teoría práctica como para explicitar la imposibilidad de la enseñanza sin una investigación concreta; hasta las reflexiones didácticas sobre diversas herramientas y estrategias de enseñanza para lograr dicho fin.

En el caso de los posgrados se nos presenta aquí un problema asociado el de la diversidad. Los alumnos de posgrado presentan no solo diferencias culturales y sociales sino también de formación de base (pertenecen a diversas carreras, diferentes facultades y universidades); tienen diferentes experiencias laborales profesionales y tiempos de egreso de sus carreras; diferentes acercamientos a la tecnología (manejo de computadoras, bases de datos, programas de procesamiento de información, uso de aplicaciones de internet, etc.). La didáctica de la metodología de la investigación ha sido cuestionada y por algunos rechazada. Muchos autores han coincidido en señalar la importancia de que un investigador se forme investigando a la par de otro investigador formado (Wainerman, 1998) al estilo del aprendizaje de oficios.

En los últimos años, además de aumentar el interés por incluir en las carreras materias del área de la metodología de investigación, han aparecido algunas investigaciones en el campo de la didáctica de dicha área tanto internacionales como nacionales que discuten y revisan tanto argumentaciones teóricas como análisis de experiencias (aunque generalmente se basan en estas últimas). Los trabajos sostienen la necesidad de contextualizar los aprendizajes de las materias metodológicas respecto de los contenidos disciplinares y las condiciones del accionar investigativo (trabajar en proyectos concretos y temáticas del campo disciplinar, revisar fuentes de datos de ese campo, trabajar en las bibliotecas con los alumnos, consultar investigadores y profesores del área). La presentación y el análisis de herramientas y estrategias de enseñanza que mejoraron los procesos de aprendizaje. El análisis de algunas modalidades de enseñanza y aprendizaje entre las que potencian las formas colaborativas, de redes, en equipos y la relación con investigaciones concretas.

Recientemente se ha sumado a estas discusiones un debate internacional sobre las relaciones entre ciencia y educación superior expresados por ejemplo en la **Declaración de Budapest** y sobre la **alfabetización científica** y el currículo básico de ciencias que dieron lugar a la sistematización de algunas reflexiones sobre la didáctica de la ciencia.²³

Como se ha presentado en los antecedentes diversos organismos internacionales (UNESCO, IESLAC; OEI) participan activamente en el campo educativo pero también en el científico no solo con producciones e informes sino en la organización de eventos y generando acciones conjuntas con los organismos de Estado de casi todos los países (Ministerios, Secretarías, etc.). De esta manera se establecen en cada país líneas que se corresponden con acuerdos internacionales en los cuales, particularmente en los últimos veinte años se han profundizado las relaciones entre formación y posformación e investigación.

Dichos acuerdos internacionales en el tema señalan aspectos esenciales de las relaciones entre la formación universitaria y la producción de investigación científica. Los puntos de mayor interés de los documentos en el área señalan la necesidad de que la ciencia “*esté al servicio del conocimiento y este al servicio de garantizar calidad de vida para todos*”; proponen diversas formas de cooperación e implementación de apoyos para fomentar investigaciones y formación de recursos profesionales en todos los países y en todas las áreas de conocimiento, promueven la cooperación regional y rescatan la función esencial de las universidades en la promoción de educación superior, posformación e investigación.

Se insta a los organismos del sistema de las Naciones Unidas a promover la cooperación para aumentar la calidad y eficiencia del apoyo que prestan a la investigación en los países en desarrollo y se resalta que sus esfuerzos conjuntos deberían apuntar principalmente a

²³ Declaración de Budapest, Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso; UNESCO-CIUC, Hungría 1999.

reforzar los sistemas nacionales de investigación, tomando en cuenta las prioridades y las políticas científicas de los países.

Respecto de las organizaciones profesionales de científicos, como las academias nacionales e internacionales, las uniones científicas y las sociedades eruditas señalan que tienen una importante función que cumplir en la promoción de la investigación, por eso, sostienen, deberían obtener un amplio reconocimiento y el correspondiente apoyo público y por tanto enuncian que convendría incitarlas a proseguir su cooperación en cuestiones de interés universal y a convertirse en defensoras de la libertad de expresión de los científicos.

Si bien las declaraciones son una petición de principios, orientan las acciones de los países a través de la firma de acuerdos y de sostener la *agenda de prioridades en educación e investigación* resaltando el lugar propuesto para la ciencia, las universidades y la formación de profesionales e investigadores.

En función de lo anterior aparece desde hace poco tiempo con fuerza el concepto de alfabetización científica que determina las relaciones del campo educativo respecto de la investigación. La misma es reconocida como responsabilidad conjunta de todos los actores sociales pero particularmente de los grupos profesionales, las asociaciones, centros de investigación y centros formativos de nivel superior.

Estar alfabetizado científicamente no implica, según los expertos, transformar a toda la población en científicos profesionales ni conocer la mayor cantidad posible de datos (muchas veces desvinculados de la vida real) sino una comprensión profunda de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea, y el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el “modo de hacer” de la ciencia, entre otras: el pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos y la argumentación, la contrastación y el debate como herramientas para la búsqueda de consensos.

En la enseñanza a nivel universitario presenta desafíos, coincidentes o derivados de las reflexiones sobre la didáctica de la ciencia. Un primer aspecto esencial es que implica el reconocimiento de que no se trata solo de la enseñanza de contenidos sobre la ciencia y sus procedimientos, sino que subyace a reflexiones epistémicas y de validación que atraviesan los contenidos de toda la formación académica de cualquier disciplina. Por ello uno de los desafíos que presenta implica plantear y repensar la posición docente y profesional en el nivel superior como un desafío colectivo reflexivo y crítico (en el sentido de Bourdieu) sobre los propios campos disciplinares y de prácticas en el nivel superior.

Las discusiones realizadas en los eventos internacionales sobre la didáctica de las ciencias sugieren la necesidad de acordar objetivos y contenidos básicos comunes es decir la necesidad de pensar en un **currículum básico** para todos los estudiantes que integre estrategias que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en los diferentes niveles educativos.

No existen acuerdos respecto de qué implica ese currículum científico básico, qué contenidos incorporaría, ni de qué forma lograrlos. Sin embargo, algunos autores como Marco (2000) señalan ciertos elementos comunes en las propuestas (como alfabetización científica práctica, alfabetización científica cívica, alfabetización científica cultural) que debieran adecuarse a cada nivel educativo.

Algunas de las dificultades descritas en investigaciones como las de A. Viches, D. y Gil, J. Solbes (2001) señalan la dificultad de pensar la didáctica de las ciencias dado el grave fracaso escolar relevado en las materias científicas tradicionales. Sin embargo sostienen que para generar aprendizajes significativos algunas dimensiones propuestas para superarlo, implican entre otras una reflexión sobre las interacciones de la ciencia y la tecnología con el medio natural y social, es decir, las relaciones Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS). La alfabetización científico-tecnológica multi-dimensional implica que: *“debemos ayudar a los estudiantes a desarrollar perspectivas de la ciencia y la tecnología que incluyan la historia de las ideas científicas, la naturaleza de la ciencia y la tecnología y el papel de ambas en la vida personal y social.”*(Vilches, Gil y Solbes, 2001:73) Según estos autores la investigación en didáctica muestra que las clases de ciencias en las que se trabajan los contenidos y relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS) entendidas como parte de una “cultura científica”, aumentan el interés de los estudiantes hacia la ciencia y mejora su actitud hacia su estudio. Entre las recomendaciones respecto de los aspectos a tener en cuenta para la tarea docente en didáctica de las ciencias, proponen: la *consideración del posible interés y relevancia de las situaciones* propuestas; el *estudio cualitativo de las situaciones problemáticas planteadas* y la toma de decisiones; la *revisión de conceptos, ideas previas y emisión de hipótesis*; la *elaboración de estrategias de resolución*; el *manejo de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones*, enfatizando las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad que enmarcan el desarrollo científico, propiciando, a este respecto, la toma fundamentada de decisiones.

El tema requiere de un tratamiento que no puede traducirse en fórmulas sencillas. Revisar los contextos y las problemáticas mundiales es importante, pero fundamentalmente es imprescindible una reflexión sobre los contextos locales y las propias prácticas para tener herramientas adecuadas de intervención profesional. Proporcionar a los estudiantes herramientas científicas implica también brindar herramientas que permitan una cierta comprensión y apreciación global de la ciencia y la tecnología como producto histórico social, es decir que han sido y continúan siendo parte de la cultura.

3- Aportes desde la psicología educacional

¿Desde qué marco conceptual modelamos este abordaje? ¿Cuáles son sus aportes para la comprensión del problema de las tesis?

Desde el siglo XX, la psicología²⁴ estudia los problemas educativos, especialmente aquellos surgidos en el ámbito escolar. La **investigación psicológica** en educación está asociada al surgimiento de la escuela misma. En el contexto de constitución de los estados modernos y la revolución industrial en que surge la escuela, se le asigna la función social de formar ciudadanos y trabajadores. La institución educativa implica un contexto espacio temporal diferente al cotidiano y un uso descontextualizado de los saberes (Rogoff, 2000). Esta institución es caracterizada como un dispositivo represivo y productivo (Alvarez Uria, 1991) de carácter coactivo (Perrenoud, 1990) que legitima ciertas formas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, pone en evidencia a aquellos que “*no entran en el esquema y expectativas*” artificialmente contruidos por la escuela. He ahí sus relaciones fundacionales con la psicología y el surgimiento de la psicología educacional, a la cual se requirió sus aportes para investigar, comprender e intervenir en la problemática de lo que dio en llamarse: el **fracaso escolar**.

La **Psicología Educacional**, desde la que se enmarca esta tesis, tiene su propio campo de saberes y de investigación (Coll, 1993). Implica una mirada que reconoce la complejidad y multidimensionalidad del campo educativo, así como la necesidad de abordajes interdisciplinarios. Con aportes de diversas disciplinas (la didáctica, la pedagogía, las ciencias de la educación, la psicología misma) y diversos grados de articulación sostiene el compromiso de reflexión conjunta con los actores. (Zimmerman, 2000).

La psicología educacional, en tanto disciplina estratégica de carácter mediador, posee entonces un doble estatuto epistemológico: como disciplina educativa y como disciplina psicológica. Esta dualidad deviene de las relaciones históricas que determinaron el campo. Actualmente focaliza en el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el estudio de las dimensiones que inciden directa o indirectamente en los procesos de apropiación de saberes.

Varios aspectos requieren revisar cómo se comprenden dichos procesos. Por un lado, el **aprendizaje escolar** no es el único tipo de aprendizaje existente y tiene - como ya hemos analizado- características específicas que lo diferencia de otros aprendizajes. Por otro lado, la institución escolar tiene **reglas y normas** que han sido ponderadas por la cultura (e

²⁴ La especificidad del estatuto de la psicología y de la psicología educacional - en particular - en la delimitación de sus incumbencias puede revisarse en los desarrollos históricos de las relaciones entre psicología y educación (Guillain, 1990; Varela y Álvarez Uria, 1991; Coll, 1993) que permiten desnaturalizar los modos en que se fue delimitando el campo y pensar las teorías en relación con los contextos de prácticas y producción en los que se generaron y validaron.

implican una cierta construcción de sujeto) y otras, propias de la institución escolar, que – en tanto arbitrarias - requieren de procesos específicos de aprendizaje.

Las miradas sobre los fenómenos educativos requieren por tanto desnaturalizar la institución escolar como espacio de desarrollo e interpelar los llamados determinantes duros: usos de espacios y tiempos, roles, posiciones jerárquicas, prácticas, actores y valoraciones (Teriggi y Baquero, 1996). En este sentido se concibe a las instituciones educativas como un artefacto cultural (Cole, 1999) con una doble artificialidad: como producto histórico social, y como modo de organización de reglas y valoraciones. Tanto en los procesos de aprendizaje como en los de constitución subjetiva se entrecruzan entonces: organismo, historia biológica, psiquismo, vínculos e interacciones sociales, políticos, historia cultural, rasgos institucionales, reglas y normas, etc.

Tal como se señala en los antecedentes **la falta de graduados** es considerada un **indicador de fracaso académico** preocupante. La universidad comparte, como vimos anteriormente, varias de las características del dispositivo escolar por ser parte del sistema educativo. La posibilidad de comprender el problema de la baja tasa de graduados desde la psicología educacional nos obliga a contextualizar los procesos de tesis enmarcados dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior. En tal sentido exigen una revisión de las concepciones y teorías sobre el aprendizaje que nos permitan abordarla.

¿Qué alternativas nos permiten abordar y comprender los fenómenos educativos y las interpretaciones posibles del fracaso?

La aplicación de teorías psicológicas al campo educativo implicaron inicialmente poder explicar porqué algunos niños no se adecuaban a “lo esperable” en la escuela. La psicología es convocada, en el surgimiento de la escuela moderna, para explicar el fracaso escolar. Pero los primeros abordajes psicológicos estaban sostenidos en un desconocimiento de la especificidad y complejidad de este campo, en particular de la escuela como un **artefacto cultural**. La utilización de escalas y test de medición - en un intento de la psicología por legitimarse en el campo científico- se sostuvieron en la idea de evaluar las diferencias respecto de parámetros que pretenden ser objetivos²⁵. Los desajustes encontrados se naturalizan como pertenecientes a la persona y se invisibiliza al sistema y el resto de los actores implicados en esos procesos educativos por ende implica una patologización de las

25 Las tensiones de poder entre los actores que definen tanto el campo de la ciencia, como la validez y los criterios de demarcación de las disciplinas, muestran el perfil tecnocrático, cosificante, ahistórico y responsabilizante que han tomado algunas líneas de investigación que sostienen su cientificidad en la utilización de la estadística como explicación última de los fenómenos educativos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe aclarar que existen diferentes tipos de explicación que persigue la investigación, dentro de ellas si bien la estadística puede tener un lugar este es puramente instrumental, es decir no permite una explicación en si misma puesto que no contiene los principios explicativos que permitan interpretar el fenómeno ello depende de los marcos conceptuales que modelaron el recorte, seleccionaron las variables a indagar y permiten interpretar su significado.

diferencias. Dos supuestos subyacen a las intervenciones que se derivan del uso de estas herramientas. Por un lado, la explicación de cualquier desvío de la norma – construida artificialmente por la escuela – como responsabilidad del niño²⁶. Por otro, la naturalización de los fenómenos escolares. Tal como sostienen Elichiry (2004); Chardón (2000); Terigi y Baquero (1997) este tipo de prácticas, solidarias del modelo médico hegemónico tiene como efecto la patologización, estigmatización y exclusión.

Dos temas se desprenden de este surgimiento que se implican mutuamente. Por un lado la necesidad de pensar en cuál es la **unidad de análisis de los fenómenos educativos** y por otro de las **teorías explicativas sobre la enseñanza y el aprendizaje**.

Los estudios psicológicos iniciales sobre el Desarrollo infantil, al igual que los estudios experimentales (basados inicialmente en los estudios sobre el concepto de reflejo y reflejo condicionado), profundizaron y reforzaron la visión centrada en lo individual que derivaron en prácticas de etiquetamiento, culpabilización, y borramiento de los procesos de determinación y construcción de dichos problemas, naturalizando además la artificialidad del dispositivo escolar.

La Psicología del Aprendizaje muestra diversas acepciones de lo conductual, en algunos casos equiparando los fenómenos de aprendizaje humano y animal. Así explican los fenómenos humanos a partir de pruebas en animales pero no varía la consideración individualizada del problema.

Para Piaget el conocimiento, se constituye siempre a partir de procesos de equilibración y la influencia del factor social es necesaria pero no suficiente. Algunas concepciones de esta teoría interesantes para revisar el tema de la tesis son los conceptos de errores constructivos y errores conceptuales. En el pensamiento piagetiano el concepto de error resulta de actividades inteligentes en las que el sujeto no ha podido considerar todos los aspectos del problema (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1996).

La visión vigotskiana, por su parte, enfatiza el aprendizaje como construcción sociocultural y como tal su interés consiste en tomar como unidad de análisis la actividad instrumental. El mismo autor enfatiza dos conceptos pertinentes para el análisis que intentamos: el concepto de zona de desarrollo próxima y la concepción de andamiaje reformulada por Bruner.

Las nociones centrales de la teoría socio-histórica rusa son retomadas por la psicología cultural norteamericana y por la escuela de pensamiento nórdico escandinava de la teoría de la actividad.

26 Terigi y Baquero dicen que se trata de un sujeto “sospechado de su educabilidad”.

Michel Cole (1999) profundiza teórica y empíricamente los alcances del concepto de zona de desarrollo próximo y el de mediación (propuestos por Vygotsky) al proponer el concepto de artefactos culturales. Afirma que la mediación *"siempre ocurre como parte de una unidad más amplia de estructuración sociocultural referida como contexto, situación, actividad, etc."* (Cole, 1999, 34). Define los artefactos culturales como *"un aspecto del mundo material con un uso acordado colectivamente"* (Cole y Holland, 1995: 476). Los aspectos material e ideal de los artefactos culturales son los que permiten reconocer que están en juego sistemas de significados compartidos, sin olvidar que las interacciones siempre están situadas en tiempo y espacio y que, por esa misma razón, ponen en juego un posicionamiento mutuo de los participantes que implica relaciones de poder. A partir de dichas reflexiones puede *"enfocarse en profundidad en formas circunscritas de actividad habitual y de interpretación colectiva que hacen posible la coordinación de la actividad social, así como un análisis más amplio de formas culturales particulares, su especificidad histórica, los detalles de su circulación y las particularidades de su significado para la subjetividad"* (Cole y Holland, 1995: 481).

La Psicología Cultural norteamericana busca explicar la manera en que se desarrollan los procesos psicoeducativos en diferentes contextos, ya que para esta perspectiva la participación individual y las estructuras socioculturales son inseparables y están mutuamente enraizadas. El contexto es pensado como aquello que entrelaza la actividad humana y en consecuencia no se puede pensar en situaciones libres ni en destrezas descontextualizadas. Coherentemente con este planteo, los procesos psicoeducativos y el desarrollo cognitivo no pueden estudiarse separadamente de los contextos en los que se producen. Cada uno de ellos tiene características específicas que lo distinguen de los otros en los que participan los sujetos. Podemos decir que el sistema cultural incluye simultáneamente instituciones como la escuela y sistemas informales de prácticas en los que también se dan procesos psicoeducativos (Rogoff, 2000).

De esta forma quedan incluidos otros procesos educativos que no dependen del contexto escolar pero que demandaron procesos de aprendizaje. Las nociones de participación y aprendiz son clave, desde esta postura, en tanto caracterizan el papel activo que los sujetos desempeñan como miembros menos experimentados de la comunidad al buscar apoyo por parte de otros más experimentados, que interactúan con ellos con el propósito de que desarrollen una participación que implique el progreso en su destreza y comprensión. La participación se considera "guiada" porque los miembros de la comunidad más expertos ofrecen dirección sobre el significado de la actividad a los nuevos integrantes; como contrapartida a la guía ofrecida por el grupo, los individuos cambian y *"transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación"*, es decir, se apropian en forma participativa y *"a partir del proceso de participación se preparan para su ulterior participación en situaciones semejantes"*. Es decir que las personas pasan

paulatinamente de una participación periférica en la actividad sociocultural, a asumir la responsabilidad de organizar la actividad misma (Rogoff, 2000; Lacasa, 1997).

Por su parte, Engeström, representante de la escuela de pensamiento nórdico escandinava de la teoría actividad, reformula el concepto de actividad por medio de la noción de sistema de actividad. En la teoría de la actividad, los contextos son sistemas de actividad y se caracterizan por definirse como un todo unificado que integra al sujeto, a los objetos y a los instrumentos de mediación. Este autor incluye en el sistema de actividad las nociones de la teoría socio-histórica sobre la acción individual pero agrega nuevos componentes que considera indispensables para visibilizar el carácter socio-cultural de toda actividad humana: la comunidad, las reglas explícitas que restringen las acciones dentro del sistema y la división del trabajo que se refiere a la división de acciones entre los miembros de la comunidad. (Cole, Engestrom, 2001)

Los modelos constructivistas, sociohistóricos y contextualistas permiten comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasando de la mirada individual a contextualizarlos como hechos sociales, específicamente humanos. Así, las interacciones subjetivas que se dan en dichos procesos deben ser leídos respecto del contexto específico en el que se den, en nuestro caso la universidad, y son valoradas de acuerdo a criterios variables cultural, social, histórica, institucional e intersubjetivamente.

El aprendizaje, desde esta perspectiva, es un proceso no necesariamente organizado, voluntario, consciente. Como afirma Castorina *"El aprendizaje es un acto que trasciende los límites de la elaboración cognitiva para figurarse como acto social"* (Castorina, 1984). Implica relaciones diversas entre el sujeto de aprendizaje, el contenido a aprender y el mediador (tríada didáctica); involucra valores, creencias, reglas, saberes y prácticas tanto del aprendiz, como del enseñante, como del contexto específico en el que tienen lugar (triángulo ampliado de Engestrom).

Las intervenciones e investigaciones que se desprenden de estas concepciones, se caracterizan por ser contextualizadas, centran la mirada en los sistemas sociales y no en los individuos; diferenciando los niveles y las dimensiones para comprender la complejidad de las problemáticas en lugar de intentar controlarlas. Esto *"implica dar prioridad a algunos ejes en términos de: plantearse los problemas de los conjuntos sociales, romper con la tradición de prácticas psicoeducativas que disuelven lo social en problemas intrapsíquicos y retomar un campo de práctica ligado al compromiso social que combine investigación científica con coherencia en las acciones."* (Elichiry, 2004, 10).

Los problemas referidos a la falta de entrega de tesis como culminación de la formación superior, entendidos desde esta perspectiva constructivista situada, implican entonces

comprender las tesis dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior. Permiten además focalizar que se trata de fenómenos intersubjetivos que están determinados por el contexto en el que se dan (la universidad, sus reglas y actores) atravesados por valores, y regulaciones en las que participan diversos actores internos a la institución educativa y externos a ella pero todos partícipes y tensionantes del campo en tanto actúan en él y lo constituyen.

Desde esta perspectiva de la psicología educacional, la adquisición de saberes incluye no solo los aspectos cognitivos sino además los afectivos, motivacionales y relacionales. Por tanto, la psicología educacional estudia no sólo la naturaleza de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus características, resultados, direcciones, sino también los factores que lo promueven u obstaculizan en las distintas situaciones. (Coll, 2005).

Por último todo aprendizaje implica la idea de un cambio conceptual. *"Las corrientes de investigación cognitivas actuales asumen que para enseñar algún dominio de conocimiento, hay que modificar las "misconceptions" de los alumnos, y para esto, no sólo es necesario conocerlas sino también acudir a sus orígenes, más aún cuando sobreviven a los procesos de enseñanza que las contradicen."* (Fainstein, y Luini 2000).

La idea de cambio requiere pensar las condiciones y circunstancias en que dicho cambio se da. Bruner (2004) explica los cambios a través de la interiorización de elementos preexistentes, por lo que el desarrollo intelectual se encuentra ligado a los contenidos culturales que proporcionan el conjunto de instrumentos de producción y reproducción del que disponemos a la hora de aprender.

Tal como plantea Ausubel (1983) el "aprendizaje significativo" implica un conjunto de procesos psicológicos que resultan en la construcción de una representación mental del objeto de estudio. El individuo que aprende posee estructuras conceptuales organizadas jerárquicamente, que buscan ajustarse a los datos que se están procesando. Es decir, los datos activan estas estructuras y, a la vez, ellas actúan como marco para la comprensión de los datos. Este tipo de procesamiento es el que pone de manifiesto la eficacia de la presentación previa de un concepto, ya que la comprensión se produce a partir de los conocimientos e ideas previas que el individuo posee y de su organización jerárquica de estructuras cognitivas, lo cual influye no solo en la incorporación del nuevo conocimiento sino en su posterior recuerdo. Es así que, según Ausubel, la tarea docente debe incluir la planificación de actividades que permitan conectar activamente la estructura conceptual de una disciplina con los saberes previos del alumno.

Podemos distinguir que en el bagaje de concepciones de los alumnos pueden coexistir diversos conocimientos que provienen de diferentes fuentes y formas de procesamiento.

Pozo (2009) distingue tres tipos de concepciones: espontáneas; transmitidas o inducidas y analógicas. Esta tipología podría colaborar al entendimiento de los orígenes de las estrategias utilizados por los tesisistas para resolver las dificultades en el armado de sus tesis.

La realización de las tesis implica entonces procesos de aprendizaje que requieren pensar en los procesos cognitivos que permiten, a través de las diferentes estructuras y concepciones (enseñadas dentro o fuera de la institución escolar), lograr aprendizajes significativos. En el caso particular de las tesis, su evaluación no solo requiere comprender cómo se realizan, qué mediaciones y espacios de aprendizaje son habilitados para ello y por quiénes, sino además comprender que la realización de las mismas y su significado subjetivo están atravesados por las relaciones de saber y poder respecto no solo de la evaluación final, sino de las múltiples interacciones situadas implicadas en la universidad y su evaluación.

Esta mirada se enmarca entonces desde una perspectiva que, sin desconocer los aspectos subjetivos, integra la historia y el contexto como determinantes de los significados que adquieren los procesos del campo educativo. Las tesis como evaluación final del proceso de formación en posgrado, está situada en una compleja red de relaciones y tensiones - de poder y saber – entramadas entre los diferentes actores sociales.

¿Qué procesos intersubjetivos se juegan en la universidad? ¿qué de ellos se juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad?

La evaluación en la universidad requiere reconocer las tensiones político económicas que subyacen al nivel. Diversos autores, muestran las relaciones implícitas y explícitas de los objetivos y fines de la educación superior en cuanto al sostén productivo y económico de los Estados modernos a partir de producir profesionales y técnicos que respondan a sus necesidades de desarrollo (Mollis, 2008; Dirie, 2005).

En el nivel superior, se conocen situaciones de evaluación y exámenes de profesores desde las universidades medievales, sin embargo *“la evaluación como invento social, es simultánea y consustancial con la invención de los procesos educativos institucionalizados (...) Educación y evaluación se requieren recíprocamente”* (Carlino y Mollis, 1997: 34)

La evaluación en la universidad debe ser entendida entonces como una herramienta de poder y control que permite la acreditación y promoción (en nuestro caso: graduación).

La formación y evaluación en el posgrado también implica tensiones político económicas derivadas de su función social e incluye actores con posiciones diferentes. Nos referimos

particularmente a los actores encargados del *control de calidad* de la educación y de la producción de investigación científica (agencias internacionales, organismos gubernamentales, organismos internacionales) implicados tanto en los intereses globalizados de desarrollo de los posgrados como en evaluar la calidad de los “productos” de la educación: los profesionales académicos y las investigaciones tesis.

¿Cuáles son las tensiones²⁷ que se juegan respecto de estos cambios paradigmáticos de la pertenencia al campo de la ciencia, y en qué impacta en la formación de posgrado? ¿Quiénes son los actores que participan de las decisiones sobre cómo y qué aprenden los estudiantes en los posgrados?

Arie Rip (1996) resalta que desde los años 90 los ideales de la ciencia y la imagen de los científicos proyectados sobre los Consejos Científicos, oscurecen un juicio realista sobre su labor. Con la expresión "República de la Ciencia", acuñada por Polanyi en 1962, se abordaba una propuesta política y económica basada en la idea de una comunidad científica internacional que trasciende las comunidades disciplinarias y las fronteras y en cuyo tejido se involucran las comunidades científicas nacionales. Si bien política científica y ciencia no son lo mismo, mantienen íntimas relaciones que varían a lo largo de la historia y determinan la producción científica (Albornoz, M.; 2001).

Algunas pautas y estándares de ciencia y técnica internacionales se expresan a través de publicaciones como el manual Frascati²⁸, o los documentos de la UNESCO donde se definen de las actividades de ciencia, técnica, investigación y desarrollo así como los parámetros de “calidad” esperables respecto tanto de la enseñanza como de la producción científica. En ellos se explicitan expresamente las relaciones de la ciencia y la investigación con la formación de profesionales y la formación en el nivel superior.

Las ACT (actividades de ciencia y técnica) son retomadas de la definición dada por la UNESCO en 1978 como: “...*las actividades sistemáticas estrechamente relacionadas con la producción, promoción, difusión y aplicación de los conocimientos científicos y técnicos en todos los campos de la ciencia y la tecnología. Incluyen actividades tales como la*

²⁷ Si bien no nos explayaremos en este punto, creemos necesario despejar la relación entre los cambios en la concepción de la ciencia y la investigación y sus implicaciones en la formación profesional.

²⁸ Para comprender la definición de investigación (I+D) del manual Frascati y sus implicancias es necesario plantear que este manual ha sido creado en 1993 por y para expertos de los países miembros de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) y concebido como documento técnico de consulta por lo cual es necesario reconocer algunos de sus presupuestos entre otros que concibe a la I+D relacionada con otras actividades ligadas a ellas pero diferenciables y por ello las ve incluidas en dos títulos: las Actividades científicas y tecnológicas (ACT) y el Proceso de elaboración científico tecnológica.

investigación científica y el desarrollo experimental (I+D), la enseñanza y la formación científica y técnica (STET) y los servicios científicos y técnicos (SCT)...”.

Por otro lado en el manual Frascati las STET son todas las “*actividades de enseñanza superior y formación especializadas no universitarias, de enseñanza superior y formación que conduzcan a la obtención de un título universitario, de formación y perfeccionamiento postuniversitario y de formación organizada y permanente de científicos e ingenieros. Estas actividades corresponden en general a los grados 5, 6 y 7 de la ISCED (Norma Internacional de Clasificación de la Educación).*”

Por su parte Gibbons y cols. plantean (1997) que actualmente hay un cambio en los modos de la ciencia. El trabajo de Gibbons y cols. intenta identificar y analizar los atributos que permiten sostener que se está produciendo un cambio en la forma de producción de conocimiento, que persisten en el tiempo y constituyen una nueva tendencia que coexiste momentáneamente con la anterior. Las diferencias entre el modo 1 y 2 de la ciencia se refieren a un cambio en la forma de producción del conocimiento que incluye no solo diferencias respecto de qué conocimiento, sino también a cómo se produce, el contexto en que se produce, la forma de organización, el sistema de recompensas y mecanismos de control de calidad. El modo 1 representa a la forma de producción de conocimiento tradicional, disciplinar, autárquica, rígida. El modo 2 es un nuevo modo que está surgiendo en el que, entre otras características, surge en el contexto de aplicación, los problemas no se encuadran en una estructura disciplinar sino transdisciplinar, es heterárquico, flexible, más reflexivo, incluye a diferentes actores y define los problemas en el contexto de manera compleja.

Para Gibbons las instituciones profesionales así como los centros de investigación y formación tienen, respecto de este movimiento, capacidad de cambio tanto en su forma como en su función, pero también presentan resistencias sobre todo porque el modo 2 atenta contra diferentes tradiciones como las incumbencias profesionales, la competencia tituladora de los centros de formación, los intereses económicos y políticos.

Las decisiones de gobierno y gestión tanto a nivel macro como micro institucionales, nacionales e internacionales, juegan un papel crucial respecto de la financiación en cada una de las áreas implicadas en la producción y formación científica. Estas nuevas formas coexistentes también desafían y marcan tensiones en las formas de control de calidad de dichos productos de la ciencia, puesto que también asumen formas híbridas según el análisis de Gibbons que muestran los intereses y temores de los diferentes actores. En el caso de la educación superior, se puede analizar la influencia de estos contenidos en el currículum formal o real e indagar la distancia o concordancia entre los saberes y prácticas explícitos e implícitos durante la formación y respecto de los propósitos o fundamentos del

plan de estudio (por ejemplo: si existe enseñanza relacionada con este tipo de producción, si se trabaja con contenidos que permitan pensar los problemas sociales locales, qué formas de investigación se propician, cuál es el lugar a los equipos y formas interdisciplinarias de elaboración, etc.)

Frente a estos cambios en las formas de producción las instituciones académicas y científicas y sus actores se ven en la disyuntiva entre la necesidad de cambio y la resistencia. Dadas las características tradicionales de las áreas de educación e investigación, el cambio no se puede realizar con adaptaciones pequeñas, sino que impacta en la forma y función de las instituciones, de sus formas de producción, decisiones y relaciones. El mismo no solo afecta los parámetros referidos a investigación en la universidad (subsidios, puntajes, incentivos, evaluación, relación con la sociedad, organismos, instituciones, relaciones entre universidades e investigadores, áreas prioritarias, etc.), sino también en las decisiones respecto de los contenidos curriculares de los planes de estudio, perfiles, contenidos y modalidades de enseñanza (relación entre teoría y práctica, las relaciones entre materias, las formas de evaluación y acreditación, la relación universidad sociedad, las relaciones entre los centros de producción de conocimiento, los centros de formación y diferentes organizaciones de la sociedad civil, política o grupos sociales, las decisiones respecto de subsidios, becas, los temas de interés, las temáticas y problemáticas de investigación a financiar, etc.)

Por lo anterior los cambios en los modos de la ciencia, la política científica, las líneas y estándares de investigación impactan directamente en la formación universitaria y las exigencias tanto de crear carreras, como en profundizar los posgrados, el tipo de formaciones, su planificación y requerimientos de evaluación.

Al analizar la evolución de la política de ciencia, tecnología e innovación y su relación con la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, entendemos que *“La política de ciencia y tecnología en Latinoamérica se vio influenciada por factores exógenos determinados por la activa intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, OEA, IDRC) que constituyeron lo que podría llamarse “el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo”. Sus objetivos se dirigían a promover el desarrollo de estructuras institucionales científicas y tecnológicas y a generar nuevos conocimientos, o a aplicar las existentes para el análisis de problemas económicos y sociales.”*(Salazar, 2005:4)²⁹

Es imperioso revisar entonces los diferentes contextos en los que se juega la ética de la producción de conocimientos científicos. J. Echeverría plantea cuatro contextos de reflexión

²⁹ H. Jaramillo Salazar es economista y trabaja sobre la relación ciencia, educación, política, ecónomía.

e incumbencia en la producción de la ciencia: el Educativo o de formación (que puede analizarse en los planes de estudio, docencia, selección de contenidos, evaluación, etc.); el de Producción de conocimientos, innovación e investigación (que incluye la definición de temáticas, prioridades, métodos, resultados, difusión); el de Evaluación, aplicación de técnicas y modelos (que refiere la utilización de modelos de trabajo, planes, protocolos, test, apertura o cierre de instituciones, modelos asistenciales, la evaluación de costos, de resultados, de eficacia, de eficiencia, etc.). Sin embargo E. Díaz plantea además que es indispensable pensar en el *contexto de las prácticas*, es decir los condicionamientos éticos que se juegan en la creación de equipos, condiciones de trabajo, participación en niveles de planificación, decisión y ejecución de todos los actores, determinación de implicancias. Refuerza además que implica la crítica contra la neutralidad ética de la modernidad resaltando su implicancia en el lenguaje y en los valores, es decir, en las condiciones histórico sociales en las que surge la ciencia y sus modos de producción (Díaz, E.; 2000)

Los cambios analizados por Gibbons y cols.(1997) incluyen la revisión de la tendencia general a la masificación, diversificación y crecimiento de gastos en investigación y desarrollo. Estos datos pueden analizarse en los indicadores educativos sobre las universidades y centros de investigación³⁰. Plantean estos debates y polémicas entre las cuales destacan la necesidad de revisar aquellas que son foco de esta tesis: la masificación o la explosión de posgrados, la falta de graduados, las consecuencias educativas respecto a modalidades pedagógicas, la función docente, la imposibilidad de conseguir financiamiento para dar respuesta a las necesidades sociales y para mantener el ritmo de crecimiento, los “cotos” de financiación de investigaciones.

La formación de recursos humanos ha quedado en el foco de los debates sobre el desarrollo, el crecimiento y la equidad en todo el mundo³¹. Los estudios sobre capital humano, social y simbólico muestran el enorme interés volcado en las últimas décadas a esta área. En casi todas las áreas y campos disciplinares se pueden encontrar estudios y recomendaciones sobre las necesidades tanto cuali como cuantitativas de formación y capacitación de recursos humanos.

Sin embargo diversos estudios plantean la necesidad de que dicha formación vaya acompañada de espacios de inserción adecuados, interacción con otros sectores y actores sociales, en espacios sostenibles en el tiempo. Se ha denominado en consecuencia “*capital social de la investigación y el desarrollo tecnológico*” a la valoración de los recursos humanos, la infraestructura institucional académica, científica y tecnológica, las redes de información y la vinculación con la sociedad. Los analizadores utilizados para valorar dicho capital incluyen la capacidad colectiva y asociativa de los grupos e instituciones de

³⁰ Se retomará en el análisis del sistema de educación argentino (capítulo 4)

³¹ Se amplían estas afirmaciones en el capítulo sobre el Análisis del sistema de educación superior.

producción aplicación de conocimientos, la estabilidad a largo plazo que permita la ampliación y consolidación de la comunidad académica y científica y su capacidad de formar recursos adecuados y pertinentes a las demandas y requerimientos sociales contextuales. De allí que muchos estudios se focalicen en el análisis de la consolidación de instituciones de conocimiento, y de los grupos de investigación y refieran la gran preocupación por estos nuevos escenarios.

¿Qué significa evaluar en nivel superior? Otros actores que tensionan

En los últimos tiempos nuevas concepciones sobre las relaciones entre la evaluación de la institución universidad y la calidad "de los productos", acentúan una visión discutida pero que cobra fuerza en el nivel superior respecto de las relaciones entre universidad y empresa (López Crespo, 1997) y que tiene implicancias en la determinación de quiénes deciden lo que es la calidad y lo que es el "producto". En el nivel superior hablar de evaluación requiere diferenciar la evaluación académica o evaluación **en** el posgrado de la evaluación institucional o evaluación **del** posgrado. La primera se refiere a la evaluación de los aprendizajes durante el posgrado, la segunda incluye a la primera entre los indicadores tomados para el análisis de la calidad educativa o evaluación del posgrado. La evaluación del posgrado se enmarca entonces en la evaluación de la calidad. Este término expresa las tensiones de poder que subyacen a dicha evaluación, puesto que el término calidad, tal como señala Díaz Barriga (1992) es un neologismo en el área que ha sido tomado de la lógica industrial donde la evaluación de la calidad implica la evaluación de la calidad de los productos fabricado.

Las tesis se constituyen no solo en la herramienta de evaluación del candidato alumno a recibir su titulación, sino también en uno de los indicadores de calidad educativa para evaluar a los posgrados y por lo tanto en una preocupación individual, pero también institucional. Las necesidades de formación y posformación requeridas por este contexto hacen que toda la comunidad educativa deba realizar este tipo de trabajos con diversos requisitos institucionales, pero con el fin común de acceder a las titulaciones. Es por ello que en este trabajo consideramos la mutua implicación entre ambas evaluaciones dado que la evaluación de la calidad del desarrollo curricular determina los objetivos que dan lugar a la evaluación de los aprendizajes. Si bien consideramos las tesis en particular desde el primer sentido, ella queda ligada al segundo proceso en tanto lo determina académica y políticamente. Es necesario además aclarar que ambas implican la recolección de información, un juicio de valor, la toma de decisiones, criterios explícitos e implícitos y una acción que se soporta en el ejercicio de poder y control de la institución educativa atravesada por los diversos determinantes analizados.

Por último el campo educativo ha sido abordado por diferentes disciplinas, su abordaje requiere perspectivas integradas. La psicología educacional, desde la cual focalizo mi trabajo, reconoce el carácter interdisciplinario del campo educativo y la necesidad de miradas complementarias. La función social y políticamente atribuida a las instituciones educativas hace que autores como Bourdieu, Passeron, Foucault y Perrenoud, desde el campo de la sociología hayan dedicado varios de sus escritos, análisis y producciones al tema de la institución educativa y la evaluación. Se ellos surgen entonces algunas claves para comprender entonces porqué la evaluación queda asociada al tema de la calificación y por ende a la problemática del éxito y fracaso social surgen de sus análisis.

La evaluación puede ser entendida como la forma en la que las instituciones educativas cumplen su función social y política. Desde la teoría de la reproducción propuesta por Bourdieu y Passeron, puede ser entendida como la herramienta que permite sostener los mecanismos de reproducción social en la escuela. Así la evaluación en lugar de asociarse a las situaciones de aprendizaje, se asocia a la calificación y deviene en un elemento de exclusión. El aporte de la psicología educacional es entonces desnaturalizar su pretendida objetividad y neutralidad revisando los aspectos subjetivos que se juegan en quienes están implicados en las situaciones de evaluación de las tesis como fenómeno psicoeducativo. Por ende el análisis implica no centrarse en la evaluación desde una perspectiva administrativa o técnica sino centrarse en el paradigma crítico que entiende la evaluación como un proceso intersubjetivo situado *“que incluye la interacción de factores políticos culturales axiológicos y de representaciones sociales”* (Elichiry, 1997)

La universidad como institución educativa muestra diversas formas en las que los juegos de poder se expresan.³² Las evaluaciones, en tanto instancias de acreditación, implican la emisión de juicios de valor que permiten o no el acceso, permanencia o egreso de los sujetos educativos. La evaluación no solo permite acreditar los conocimientos al interior de la institución educativa sino hacia el exterior de la misma permitiendo la inserción en la lógica productiva social. Así, las tesis, en tanto forma de evaluación y acreditación en los posgrados, pueden ser analizadas como una forma de control social y de ejercicio de poder. En ella además se cruzan regulaciones, intereses y recomendaciones tanto estatales como globalizadas a través de los acuerdos internacionales de formación en educación superior, sobre qué tipo de profesionales y con qué capacidades se promueven desarrollar, sobre todo cuando se piensan en el marco de las macropolíticas de desarrollo regional expresadas en los diferentes documentos internacionales, los procesos de acreditación y calificación profesional y diversas micropolíticas de promoción o de coersión para las titulaciones (generando sistemas de premio castigo en los diferentes niveles desde los

³² Foucault permite reconsiderar la complejidad del campo de las ciencias sociales. A través de sus estudios genealógicos muestra las diferentes formas en que el poder incide y determina el campo social. Su mirada ayuda a comprender las micro y macropolíticas que se articulan en las instituciones y los campos de saber-poder.

personales hasta los gubernamentales). El caso de las tesis se presenta además paradigmático porque en él se cruzan aspectos regulativos de la evaluación de la formación pero además aspectos regulados de la investigación científica y de los campos disciplinares.

“Esta posición con respecto a la Evaluación supone un reconocimiento del estatuto político de la misma, en tanto el “objeto” a evaluar es producto de decisiones políticas, esto es, en tanto toda evaluación supone la producción de un conocimiento sobre dicho “objeto” y también en cuanto involucra un juicio de valor sobre el mismo. Desde esta perspectiva, hablar de la naturaleza política de la evaluación es situar su comprensión en el marco de las relaciones de poder que estructuran el campo educativo, ya que conocimiento y poder están siempre mutuamente implicados. En términos foucaultianos, el poder produce discursos, y así instituye campos de conocimiento, al mismo tiempo, todo campo de conocimiento presupone y constituye relaciones de poder, lo que equivale a decir que las formas discursivas de un campo de conocimiento constituyen un modo de reproducción de estas relaciones de dominación” (Zion, 2001: 7).

En el caso que nos ocupa, *“la evaluación educativa es, de alguna manera, uno de esos pilares que inadvertidamente sostienen la compleja arquitectura de intereses, legitimaciones, esperanzas, fracasos, logros, justicias e, incluso, injusticias que forma la acción social, la interacción y estructura de nuestras sociedades, y su retórica de progreso”*(J. F. Ángulo Rasco, 1990).

¿Que implica pensar la evaluación y qué particularidades adquiere en el nivel superior?

La evaluación es parte fundamental de la educación formal. Implica y valora procesos de diferentes niveles que involucran a todos los actores participantes (docentes, estudiantes, institución, gestión) por ello es considerada multidimensional y compleja. Esta complejidad incluye pensar la evaluación como una práctica de control social propia del dispositivo escolar que por ende, tiene reglas artificialmente creadas en dicho contexto que han sido naturalizadas y legitimadas socialmente. En el caso de las tesis este proceso de planificación en función de la enseñanza queda diversificado en diferentes actores e implica una cierta tramitación entre quienes enseñan, quienes planifican la enseñanza y el curriculum de esa formación, y quienes evalúan, así como un acuerdo con los organismos de control externo.

Díaz Barriga (2008) sostiene que **la evaluación es un campo de inversiones** y señala la importancia de revisar las prácticas de evaluación dado que se ha producido una inversión en su estudio como instrumento que debe brindar un producto. Esta inversión lo convierte en un problema técnico en lugar de un problema conceptual e implica considerar la

evaluación como instrumento de tal modo que convierte- invierte los problemas sociales y los transforma en pedagógicos³³.

Dicha transformación conduce a entender la evaluación como instrumento para brindar información sobre los aprendizajes de los alumnos, en lugar de una instancia de reflexión sobre el funcionamiento de las propuestas y prácticas de enseñanza respecto de las condiciones y diferencias socioeducativas (Camilioni, 1998). De este modo vuelve la mirada a los problemas entendidos individualmente.

Edith Litwin (1998) denuncia desde esta perspectiva otra inversión: la que cambia el interés por aprender en interés por aprobar. La evaluación queda así al servicio de la certificación de los alumnos en lugar de centrarse en su aprendizaje. En el caso de los posgrados esta certificación de los tesisistas también encubre la evaluación del posgrado y su certificación por lo cual implica también el interés por que aprueben.

Siguiendo la línea de análisis anterior vislumbramos otra inversión, la que se refiere a enseñar los contenidos propuestos por la de enseñar los contenidos que se van a evaluar (incluso al extremo de entrenamiento), en algunos casos legitimados por los contextos sociales de los alumnos y/o de las prácticas docentes que los desvinculan de una reflexión crítica sobre su función emancipante (en el sentido de Freire).

Coincidimos con Perrenoud entonces en que *“En todo caso, la evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico y, más generalmente, en la selección y la orientación escolares. Sirve a la vez para controlar el trabajo de los alumnos y para administrar flujos”* (Perrenoud, 2008:13)

Camillioni (2005) y Litwin (1998) señalan la necesidad de comprender la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solo como su culminación. Por ende debe ser entendida dentro de la planificación (permitiendo una autoevaluación del proceso de enseñanza, proveyendo de un conjunto de informaciones que permitan orientar o reorientar la enseñanza, pero también el aprendizaje aportando información sobre el proceso tanto a los alumnos como a las autoridades).

Desde esta perspectiva, la evaluación permite entre otros aspectos, evaluar en los estudiantes por ejemplo sus aprendizajes, sus dificultades y la capacidad de dar cuenta de ambos; respecto de los docentes su calidad de enseñanza y su aptitud para implementar instrumentos que permitan valorarla de manera confiable, respecto de la institución permite revisar las relaciones entre los planes y programas planificados y los logros obtenidos. Es

³³ También analizado por la Dra. Nora Elichiry (2007) “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos”. En Elichiry, E. comp. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires. Manantial

así que la evaluación permite a su vez indagar diversos aspectos de la calidad de la enseñanza, y los logros, a nivel individual, grupal e institucional.

Una complejidad extra recentra la mirada necesaria para abordar los problemas de las tesis: si bien las tesis son una instancia de evaluación no se corresponden con la planificación de ningún docente particular dentro de sus prácticas de enseñanza, sino que es la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del posgrado completo. Por ende está asociada a la planificación del posgrado mismo, lo que implica una decisión estructural que invisibiliza e invierte su función y sostiene aún más la naturalización de dicha práctica como instancia de acreditación del aprendizaje del alumno.

“Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender” (Camilloni, 1998:13)

Sin embargo generalmente su estudio se centra en los procesos de acreditación o certificación que centraliza el análisis en los aprendizajes consolidados que pasan la evaluación.

Desde la perspectiva de la psicología educacional en que se enmarca esta tesis, evaluar no puede ser entendido *solo* como un ejercicio de valoración. La evaluación da indicios que permiten conocer y comprender los procesos de aprendizaje y las intervenciones pedagógicas. *“Desde esta concepción evaluar implica tomar en consideración los esquemas interpretativos y teorizaciones de quienes interactúan. En este sentido evaluar no implica medir, ni juzgar ni “dar cuenta de” sino que, evaluar significa... comprender”* (Elichiry, 1997)

De este modo se vuelve importante comprender el proceso de evaluación como práctica educativa que permite valorar el proceso de construcción de significados y atribución de sentidos que realizan los alumnos (Coll, 1993; Bendersky, 2010)

Así, tal como afirma Pedro Lafourcade (2002) son escasos los análisis sobre la información disponible sobre las **evaluaciones en nivel superior**, así como de su posibilidad de considerarlas dentro de la espiral de complejidad que representa el continuo avance por la carrera y la mayoría de las veces el análisis no sobrepasa el ámbito de las decisiones personales.

Si las tesis son consideradas como instancia de evaluación final y de acreditación de la titulación de posgrado entonces sería de interés pensar en las tesis como **sistema de evaluación coherente, válido y consistente** con el contenido de la propuesta curricular y con las metas y fines de la propuesta institucional.

Retomando los conceptos vertidos por Lafourcade, se podrían considerar los múltiples productos emergentes de las diversas facetas de la formación que se acuerda promover y revisar su lugar en los procesos de evaluación.

Para ello es necesario considerar las evaluaciones en el nivel superior en la complejidad y multidimensionalidad de los procesos, actores y supuestos que subyacen a ella. Podemos distinguir **evaluaciones de procesos y de productos**, aunque muchas veces la primera queda invisibilizada por la segunda (probablemente por la visión utilitarista mercantilista que subyace en el alcance de los logros). Esta invisibilización soslaya muchos procesos de aprendizajes involucrados en aprendizajes significativos para el estudiante que se vuelven instrumentales para lograr los productos pero no son evaluados en sí mismos y muchas veces son supuestos tanto para los docentes como para los estudiantes. En el caso de las tesis por ejemplo podríamos sospechar que los contenidos de investigación, búsqueda bibliográfica, lectura y escritura académica se comportan de este modo.

Por otro lado considerar la evaluación solo como producto trastoca e invierte el sentido mismo de la evaluación y su fin respecto del proceso de enseñanza. Entre los procesos evaluativos en el nivel superior esta tesis focaliza en una de las herramientas complejas utilizadas en la posformación habitualmente como herramienta cúlmine de todo el proceso: las tesis.

El caso de las tesis no escapa a estos problemas. Los tesistas deben conocer y saber aplicar diversos aspectos de la cultura universitaria y la nueva cultura tecnológico informática: lecto-escritura académica, el uso de nuevas tecnologías y los recursos informáticos, la investigación y la metodología de investigación, entre otros, necesarios para transitar y culminar sus procesos de tesis. Ellos son parte del capital cultural que se requiere para transitar la universidad. Estos conocimientos se vuelven herramientas (en el sentido vigotskiano) que median los aprendizajes y la implementación de las tesis (entendidas como un sistema de actividad). El sistema de actividad se sostiene en una red de relaciones interpersonales que conforman esa comunidad de saberes y prácticas, y están situados en la universidad (con sus características históricas y sus determinantes actuales) y atravesados por los saberes y prácticas de las comunidades de las que forman parte cada uno de ellos.

Es necesario entonces una reflexión crítica sobre los procesos involucrados en las tesis que nos permitan además revisar su función en los procesos de aprendizaje y su adecuación con los fines de la enseñanza y la educación así como las capacidades y aprendizajes adquiridos por el estudiante respecto de los planes y programas que supone valorar, en el caso de las tesis para acreditar su titulación.

¿De qué manera abordar entonces el problema de las tesis? Síntesis de la perspectiva

Las tesis en el nivel superior se han convertido en los últimos años en la instancia de **evaluación** final por excelencia del nivel de posgrado, en particular de las maestrías y doctorados. Por ser una evaluación exigen, como ya hemos visto, una reflexión sobre sus fundamentos, objetivos, y logros respecto de la enseñanza y el aprendizaje para poder retroalimentar las decisiones que el proceso de formación requiere. *"Los contenidos a ser enseñados reflejan al igual que las metodologías utilizadas, una forma de concebir el mundo. Según como imaginemos ese mundo, vamos a ponderar determinados conocimientos, actitudes y valores"* (Elichiry; 2000)

Foucault (1989) revisa la función del sistema escolar y señala su función normativa, calificadora, clasificadora y de control. Al analizar las prácticas evaluativas del sistema escolar señala además su analogía con el sistema judicial y el sistema de premios y castigos y se pregunta: *"¿por qué razón para enseñar algo a alguien ha de castigarse o recompensarse?"* (Foucault, 1989:34).

La evaluación educativa implica, como ya hemos visto, la aplicación de **juicios de valor** aplicados como forma de control y clasificación, basados en ciertos parámetros de excelencia contruidos por el sistema educativo en función de ciertas atribuciones social y culturalmente determinadas y legitimadas. Por tanto no son condiciones naturales sino construcciones situadas (en el marco del sistema educativo, y las expectativas y exigencias asignadas socialmente a ese nivel). El **éxito o fracaso** implica entonces un posicionamiento respecto de esos parámetros de excelencia contruidos, que deben quedar explícitos en el curriculum (como documento formal) y en los documentos que regulan el pasaje de uno a otro nivel educativo con sus respectivas secuenciaciones.

En el caso de las tesis dichas expectativas explícitas constan en la Ley de educación superior (donde se define el tipo de evaluación y alcance para cada uno de los posgrados analizada más adelante), así como en los planes de los posgrados y en los programas de los seminarios de tesis³⁴. Pero también, por tratarse de una investigación, algunos lineamientos debieran corresponderse con lo trabajado en los programas de las materias

³⁴ Ver análisis en los capítulos tres y cinco.

relacionadas con la investigación y están tensionados por los actores sociales que regulan los aspectos de la investigación.

Dada la **diversidad de actores** que participan en la delimitación de las expectativas a alcanzar en las tesis: docentes de tesis, directores del plan de carrera, docentes de metodología, tesistas y directores de tesis es necesario para comprender *“las tesis como problema actual”* analizar entonces las posibles tensiones coincidencias y disidencias que sobre los criterios de evaluación puedan plantearse.

Los juicios de excelencia con los que se evalúa están además atravesados por otras prácticas no siempre explícitas, de orden cualitativo y descriptas como el oficio de alumno que implican aprender ciertas **“reglas de juego”** (Perrenoud, 1990). Este oficio de alumno tiene características particulares, que requiere aprendizajes y adecuaciones específicas en cada nivel del sistema, por lo que no es lo mismo lo que se espera de un alumno en la escuela primaria y en la secundaria, en el grado y el posgrado. Las características del nivel de posgrado (estudiantes ya formados, a veces con varios años de trayectoria profesional, seminarios breves, corta duración del contacto con los docentes, diferentes niveles de contactos con el resto de los alumnos y entre los docentes) hacen sospechar qué tan claro es para los estudiantes la especificidad del oficio de alumno en este nivel y por tanto nos preguntamos en qué sostienen sus formas de accionar.

Por un lado el oficio de alumno en los procesos de evaluación permite anticipar a los alumnos, en función de ciertas características generales del nivel, qué se espera de ellos como estudiante de primer grado, o de quinto año de la facultad o como estudiante de posgrado, y por otro particulares referidas a quien va a realizar la evaluación que en general en el resto del sistema escolar es el docente que es quién ejecuta (adecuando con criterios personales) dichos juicios de excelencia.

Nuevamente en el nivel de posgrado y respecto de la evaluación de las tesis implica pensar quién, o mejor dicho quiénes, son los que realizan esa evaluación y la complejidad de los actores presentes. Las tesis son evaluadas por más de una persona que no siempre fueron docentes, que no siempre participaron o conocen el cruce de todos los **criterios** de excelencia que explícita o implícitamente en ese posgrado se han manejado y a los que parecen convocarse a evaluar naturalizando que manejan entre ellos criterios de excelencia compartidos.

Foucault agrega en su análisis que las prácticas evaluativas acompañan todo el proceso de enseñanza indicando los parámetros de normalidad y su incidencia en los sujetos educativos. *“Los parámetros de normalidad son estipulados de manera tal que el examen no se limita a certificar en aprendizaje sino que opera como uno de los factores permanentes de producción de subjetividad.”* (Foucault, 1989:189)

El sistema escolar entonces se basa en un sistema asimétrico que implica relaciones de poder y control que **afectan la subjetividad** más allá del contexto de la evaluación y tienen un poder “expansivo” sobre otros campos presentes y futuros. (Bertoni, Poggi, Teobaldo, 1999). Este punto es central en el caso de las tesis para pensar las implicancias del proceso de realización de las tesis en los estudiantes y los atravesamientos subjetivos implícitos y explícitos en ellas.

CAPITULO III

EL MARCO METODOLÓGICO

Antecedentes de la elección metodológica

La investigación en educación y evaluación en el nivel superior ha tenido un auge en los últimos años (Camillioni, 2005). Sin embargo los autores remarcen la incipiente investigación actual en el tema en particular en el posgrado (Krotsch, 2003). Las formas de abordar el campo presenta dos grandes posicionamientos en la investigación educativa: los abordajes cuantitativos y los cualitativos. Las investigaciones que trabajan desde la primera perspectiva pretenden describir los fenómenos en tanto afectación de las poblaciones educativas. Desde diversas disciplinas pretenden dar cuenta de los fenómenos educativos tanto a nivel de los análisis a nivel micro como macro. Se basan en una serie de indicadores casi siempre consensuados internacionalmente referidos tanto a las instituciones como a sus actores: docentes y estudiantes (como indicadores de ingreso, egreso, distribución porcentual por sector, tasa neta de escolarización, tasa de abandono interanual, etc.) que pretenden dar cuenta de manera objetiva del éxito y el fracaso escolar (para abordar los fenómenos de abandono, repitencia, desgranamiento, etc.).

Las investigaciones con perspectiva cualitativa pretenden comprender desde la perspectiva de los actores implicados los fenómenos educativos. Intentan captar la perspectiva de los actores sociales, la comprensión del significado que adquiere en los diferentes contextos (Weber, Dilthey). Desde esta perspectiva se exploran y describen los significados que adquieren las acciones en los diferentes contextos entendiendo que el lenguaje es la vía de acceso a la subjetividad. En Latinoamérica existe además una fuerte influencia desde los estudios etnográficos con diferentes niveles de abordajes y grados de articulación teórico metodológica Rockwell, Mercado; 1986).

Como ya hemos anticipado las dicotomías subjetivo, objetivo, intenso extenso, explicar o comprender, generalizable o no, en que se basan las críticas de ambos modelos encubren discusiones teóricas que no se refieren al uso de técnicas que permitan extraer uno u otros datos sino a la base epistémica sobre cómo consideran al hecho social y en nuestro caso al hecho educativo.

“...El panorama reciente de los debates acerca de la articulación entre la investigación y la política educativa ha estado fuertemente orientado a delimitar conocimiento que se considera útil para su posterior aplicación en las distintas instancias del sistema. Estas discusiones, sin embargo, no solo abarcan el proceso de selección y traducción del saber

existente, sino que avanzan en la esfera de las decisiones acerca de la definición del conocimiento válido en términos epistemológicos y metodológicos” (Pini, M. y Landau, M., 2006:9)

Los debates acerca de la ciencia y la validez de las ciencias sociales han tenido históricamente efectos en la investigación educativa. En los siglos XIX y XX la corriente filosófica hegemónica del positivismo sostuvo la objetividad de los datos vaciándolos de cualquier carga valorativa desconsiderando las valoraciones por subjetivas y carentes de fundamento cognitivo (House, 2001). Los cuestionamientos a la naturalización de los hechos sociales sostenidos en dicha posición desde las teorías críticas sociológicas y pedagógicas, el posmodernismo y el constructivismo, entre otros permitieron pensar los posicionamientos que desde mediados del siglo XX sostienen la necesidad de comprender los hechos desde la misma subjetividad del investigador. (Bourdieu, Passeron, 1973; Popkewitz, T., 1988; Vasilachis de Gialdino, 1993)

Tal como señala Minayo siguiendo a Hughes (1983) en las Ciencias Sociales contemporáneas los métodos cuantitativos se asocian al positivismo clásico, pero su objetivo es sacar indicadores, datos y tendencias observables de alta abstracción con aplicabilidad práctica. Las críticas pues no son realizadas a las herramientas y técnicas utilizadas sino al *“reduccionismo en la evaluación de la realidad social”* (Minayo, C., 2009: 46). Adorno y Horkheimer (1979) incluso hablan de la fetichización del método positivista al reducir la objetividad al método y no llegar al contenido.

Sin embargo sostenemos la necesidad y potencialidad de combinar las perspectivas dado que: *“El conocimiento científico se produce por la búsqueda de articulación entre la teoría y la realidad empírica (...) Al planear su propuesta de investigación, el investigador trabaja con el reconocimiento, la conveniencia y la utilidad de los métodos disponibles, frente al tipo de información necesaria para que se cumplan los objetivos del trabajo” (...)* propiedades numéricas y cualidades intrínsecas son atributos de todos los fenómenos como señala Kant (1980). Sin embargo, históricamente predominaron los estudios de orden cuantitativo en lo social, ocultando cuestiones de significado y de intencionalidad.” (Minayo, C, 2009)

En función de lo ya expuesto aunque sus lógicas son diferentes se puede considerar su integración respetando las particularidades, marcos, formas de recolección, análisis y potencialidad explicativa de cada uno, no desde la simple mezcla o alternancia de ambos sino a través de la combinación metodológica que se obtiene triangulando los métodos y técnicas (Denzin y Lincoln, 1984; Samaja, 1993; Vieytes, 2004) respetando sus límites y alcances y utilizando los criterios de rigor metodológicos para valorar la validez y confiabilidad de los datos y análisis producidos. La naturaleza del problema y las preguntas

que guían la investigación y modelización del objeto de estudio guían la estrategia metodológica que queda dialógicamente co-construida en las interacciones recursivas entre la teoría y la realidad.

Sobre el tipo de estudio y diseño de esta tesis

En función de los presupuestos anteriores se trabajó con un diseño exploratorio descriptivo (Sabino 1986) con estrategias de abordaje extraídas de la tradición en investigación educativa y etnográfica (Rockwell, Sirvent, Woods, Wittrock) que ponen énfasis en las indagaciones cualitativas en profundidad y contextúan desde los datos cuantitativos generales. Las características del diseño implican intentar comprender la complejidad de la realidad desde la perspectiva de los actores y procesos involucrados triangulando fuentes e instrumentos (Cook T.D. y Reichardt: CH. S (1986); Denzin N.; Lincoln Y. (1994))

La investigación cualitativa requiere de un proceso iterativo (Forni et al. 1992) y recursivo que pretende captar la complejidad de la realidad y a partir de ella, construir las categorías y recurrir a los marcos interpretativos y parámetros explicativos necesarios para describirla y explicarla (Strauss, A., & Corbin, J. 1990) Hammersley, M., & Atkinson, P (1994) y Hernández Pina, F. (1995) condiciones ambas necesarias de la producción de conocimientos científicos (Samaja, 1993).

La presente tesis se enmarca en esa tradición recuperando de la praxis misma (como docente, investigadora y tesista) los elementos de delimitación teórica, empírica y contextual del problema y los reposiciona y somete críticamente a partir de los datos relevados en la realidad, los resultados de otras investigaciones, y las revisiones teóricas actualizadas que permitan abordar los problemas planteados. El trabajo desde esta perspectiva implica al investigador y lo considera una herramienta más de la misma, incluyendo una reflexión sobre el propio proceso de tesis, concepto de *reflexividad* en el sentido dado por Bourdieu-Wacquant (2005), para potenciar el trabajo que requiere un posicionamiento crítico en las ciencias sociales, siguiendo además, tal como señala P. Carlino la tradición anglosajona de tesis en ciencias sociales que incorpora como parte de la tesis reflexiones respecto de cómo el tesista se vincula con el tema.

Se utilizó un abordaje predominantemente cualitativo en cuanto el foco está situado en la exploración³⁵ de la comprensión de las dificultades y estrategias para realizar los procesos de tesis en los posgrados. Pero además se trabajó con aspectos cuantitativos

³⁵ No en el sentido de la sociología tradicional de testear los instrumentos bajo la secuencia exploración- validación, sino en el de indagar los aspectos significativos de un campo y generar conocimientos sobre el mismo. La dimensión generativa se diferencia de la verificativa pues “se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia”. (Goetz y LeCompte, 1988:30)

específicamente indicados en la investigación educativa para describir y contextualizar los fenómenos educativos respecto de indicadores consensuados para indagar las problemáticas planteadas. “Puesto que la educación se relaciona principalmente con el crecimiento físico, social, intelectual y emocional del individuo, los estudios descriptivos continúan ocupando un lugar central en las metodologías usadas por el investigador educativo” (Cohen y Manion, 1990: 110)

La característica central de los diseños cualitativos en educación es *“la interpretación de sentido y los significados que los actores atribuyen a las prácticas educativas, en un contexto de interacción sujeto- sujeto, con un compromiso importante del investigador con la transformación y el desarrollo de la reflexividad.”* (Bravín y Pievi, 2008: 176)

La recolección, el procesamiento y el análisis requieren de un trabajo artesanal puesto que: *“(...) El enfoque interpretativo propone al investigador como el principal instrumento de investigación. Serán el juicio y la competencia profesional del investigador/a, los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios (...)”* (Pérez Gómez, 1994)

No se pretende por tanto crear ningún tipo de experimentación ni manipulación de variables para mostrar causalidad. Los datos recogidos para esta investigación provienen de diversas fuentes: se trabaja con fuentes secundarias (como documentos, informes, leyes y bases de datos oficiales) y desde la investigación empírica con fuentes primarias (como alumnos, docentes, directivos).

La investigación con datos de fuentes secundarias³⁶

Las investigaciones con datos secundarios de este tipo son muy importantes según los expertos, por la economía de esfuerzos que permiten respecto del trabajo de campo y la posibilidad de acceder a una gran cantidad de datos. Sin embargo requieren de un cuidado especial puesto que la recolección de datos se ha realizado por fuera de los objetivos y marco conceptual del investigador y por tanto los resultados análisis y conclusiones que de ellos puedan extraerse deben ser revisados a la luz de esas diferencias. Por otro lado hay que revisar la validez y confiabilidad tanto de las fuentes utilizadas como de los procedimientos utilizados para recolectarlas para garantizar la fiabilidad de los mismos y no reproducir los sesgos o errores de la recolección primaria en los datos y conclusiones de

³⁶ Distintos autores distinguen entre datos secundarios, fuentes secundarias, análisis secundario e investigación secundaria suelen utilizarse de manera confusa, lo importante es despejar y dar cuenta si los datos han sido obtenidos directamente por el investigador o por otros. (Gonzalez Rodríguez, B., 1997).

nuestra investigación. Por último dada la abundante información disponible requieren de una capacidad del investigador de recortar muy bien cuál es el eje problema que requiere despejar y poder identificar la información relevante y la capacidad de síntesis de la misma (Marabotto, M. y Grau, J., 1995) En el caso de este trabajo se han utilizado las bases de datos oficiales que recolectan información directa de las instituciones educativas. Las mismas están conformadas por el sistema de recopilación estadística del Ministerio de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias a través de sus organismos encargados de la recolección de datos sobre el sistema educativo: la DINIECE y el CIIE. La información recogida de esas fuentes consistió en Bases de datos numéricos (principalmente los Anuarios), Documentos especiales (investigaciones sobre universidad), y Bases de datos bibliográficos; documentos de discusión, síntesis de actualizaciones temáticas, leyes y decretos e Informes técnicos (principalmente los referidos a indicadores del sistema, y a la situación de la educación universitaria). También se han consultado los informes de organismos internacionales que se han dedicado específicamente al tema de la universidad y la evaluación de los posgrados: UNESCO y OEI. En ellos se han consultado los informes regionales sobre educación y posgrado y los acuerdos internacionales sobre el tema.

El trabajo con datos secundarios está primordialmente recomendado cuando las hipótesis se refieren a poblaciones extensas y datos que ya han ocurrido para los cuales hay registros en los que puede analizarse la validez, completud y confiabilidad. En nuestro caso los utilizaremos para la indagación de los datos sobre los posgrados, los estudiantes y graduados en estudios de posgrado en Argentina, su comparación con datos de la región y el análisis de la evolución histórica de los cambios. La existencia de los organismos de estadísticas del sistema educativo así como la creación de los mecanismos de evaluación (en particular la CONEAU como organismo de evaluación y acreditación de los posgrados en Argentina) permite la utilización de estos datos.

Respecto de la interpretación y análisis de los datos la dificultad central señalada por los metodólogos de este tipo de trabajo es la de cotejar las hipótesis alternativas que se presenten a la interpretación de los datos (Sirvent, 2003; Vieytes 2004).

Además siguiendo los planteos de Bourdieu *“Basta haber intentado una vez someter al análisis secundario un material recogido en función de otra problemática, por aparentemente neutral que se muestre, para saber que los datos más ricos no podrían nunca responder completa y adecuadamente a los interrogantes por los cuales no han sido contruidos. No se trata de impugnar por principio la validez de la utilización de un material de segunda mano sino de recordar las condiciones epistemológicas de ese trabajo de reproducción, que se refiere siempre a hechos contruidos (bien o mal) y no a datos.”* (Bourdieu, P. El oficio del sociólogo citado en Vieytes, 2004: 286)

Para ello se han utilizado diferentes fuentes e instrumentos que permitan sostener los análisis realizados. Por un lado se cruzó la información de más de una fuente (anuarios, informes, estadísticos). Por otro se analizó el contexto de producción de esos datos y los fines y usos para los que ha sido concebido. Por último se trianguló con datos cualitativos que aporten a la comprensión del significado de los datos cuantitativos o posibles explicaciones alternas a los mismos.

Para abordar el objetivo A y orientar las pruebas de la primera hipótesis se trabajó entonces con las siguientes fuentes secundarias: bases de datos del Ministerio de Educación, CONEAU, documentos curriculares y planes de carreras para recolectar información de caracterización del sistema educativo de posgrado y su oferta (sector, tipo, magnitud), y los datos sobre acreditación, evaluación e indicadores de logros o fracaso (ingresantes, graduados).

El trabajo de recolección en dichas fuentes se basó en la recolección y confección de planillas de registro de la información así como el procesamiento en cuadros síntesis de la información existente en las bases de datos de los organismos oficiales según los indicadores de caracterización educativa. Los datos recabados corresponden al total de los posgrados y estudiantes informados en el sistema educativo en las estadísticas oficiales. El análisis se llevó a cabo con los datos totales de los posgrados referenciados en los anuarios de estadísticas del Ministerio de Educación y la CONEAU. Fundamentalmente se realizaron análisis comparativos entre los datos de inicio de sistematización de información educativa sobre posgrados 1998 y el último disponible en el sistema del año 2008.

Se revisaron los indicadores³⁷ propuestos internacionalmente en los informes sobre el tema y los propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina respecto de ingreso, permanencia y egreso o logro académico, referenciados para contextualizar fracaso escolar-académico desde la perspectiva educativa cuantitativa.

Dado que la información es secundaria y no se puede acceder a las bases de datos originales la información ha sido reconstruida y analizada mediante estadísticos descriptivos básicos que permitan contrastar la hipótesis y cumplir con los objetivos del grupo A.

El apartado correspondiente sobre el nivel de educación superior se basa en un análisis descriptivo³⁸ acotado a los ejes de análisis propuestos en los objetivos de la tesis respecto del estado actual del sistema. Se trabaja con la población total de alumnos y graduados de

37 Para ampliar este punto ver apartado sobre indicadores en este mismo capítulo más adelante.

38 Dado que solo se cuenta con datos procesados y no están accesibles las bases de datos originales, no se pueden extraer datos longitudinales del sistema y no pretendemos establecer análisis multivariado, ni correlacional de estos datos.

posgrados en Argentina existentes en la base de datos hasta el 2008 en un análisis transversal de los datos y un análisis comparativo a nivel regional y con los primeros datos registrados en sistema (1998).

Los ejes centrales de análisis son:

- La organización y reglamentación del Sistema de Educación Superior (contextuación histórica y conformación actual).
- Evaluación del sistema de educación superior nacional y posicionamiento regional.
- Referentes contextuales del surgimiento de los posgrados y legislación.
- Datos actuales sobre los posgrados:
 - Datos e indicadores de evolución de oferta, titulaciones, tipo de instituciones y sectores;
 - Datos indicadores sobre los estudiantes evolución de matrícula, ingreso, egreso y proporción por área, tipo de institución, sectores)

El trabajo con fuentes primarias y el trabajo de campo

Por las características del diseño la investigación se desarrolló alternando a partir de la recolección de los datos recogidos de las fuentes primarias, la revisión de referentes, marcos teóricos y empíricos que permitieran analizar y contextualizar la interpretación de los mismos (Forni, Gallart; 1992). A partir de ellos se generaron las líneas de búsqueda de los datos necesarios para poder realizarla, considerando que mi objeto de estudio, el proceso de realización de las tesis, es un proceso de evaluación que supone la realización de un proceso de investigación.

Para abordar el objetivo b y orientar la recolección de datos para trabajar el supuesto³⁹ de investigación de esta tesis respecto de las dificultades y estrategias en el proceso de tesis (segunda parte de la hipótesis), se utilizaron diversas herramientas y fuentes.

La estrategia metodológica inicial construida a fin de despejar estos interrogantes se basaba en tomar sistemáticamente por escrito algunas preguntas que venía utilizando en diferentes ámbitos de trabajo con tesistas, investigadores y becarios de investigación (cursos de metodología, asesoramientos y talleres de tesis desde 1997). Las **preguntas disparadoras** referidas a los dos grandes ejes de indagación eran: ¿Cuáles son los principales problemas

³⁹ Respecto de los supuestos M. C de Souza Minayo aclara que *"en el abordaje cualitativo las hipótesis pierden su dinámica formal comprobatoria para servir de camino y de señalización en la confrontación con la realidad empírica. Se acostumbra hasta usar el término supuesto para hablar de algunos parámetros básicos que permiten encaminar la investigación empírica cualitativa, sustituyéndose así el término hipótesis para connotaciones muy formales del abordaje cuantitativo"* (Souza Minayo, 1997)

que tiene o ha tenido en el proceso de tesis? ¿Qué estrategias ha utilizado para tratar de solucionarlos y cómo le han resultado?

Estas preguntas se tomaron a tesistas de posgrado voluntarios que estuvieran en proceso de tesis. Se proponía a los mismos la tarea refiriendo los objetivos del trabajo de tesis y el anonimato de los resultados y realizando un consentimiento informado validado por su aceptación de responder las preguntas por escrito. Una vez respondidas las preguntas por escrito eran seguidas de una conversación conjunta con el grupo de tesistas presentes en que se profundizaba lo que habían señalado por escrito permitiendo una profundización de la comprensión de los textos escritos. Al mismo tiempo permitía un intercambio que profundizaba la función de compartir experiencias, valoraciones e ideas asociadas al proceso de tesis. El intercambio se registraba por escrito y luego se completaba la información de cada grupo dado que era una observación participante. Este tipo de observaciones tiene la ventaja de que, permite que, en la medida que el observador se va integrando, los otros actores mantengan su cotidianeidad sin “armar una escena” para un observador que en un comienzo era totalmente extraño (Sabino, 1987; Ramos y Gogna, 1997). Dado que se realizaba en las clases iniciales del taller generaba además un clima de trabajo muy propicio para comenzar un taller de tesis, como espacio de construcción a partir de reconocer las preguntas y problemas y de compartir con otros colaborativamente. Al triangularse con las preguntas escritas individuales permitió alternar entre las miradas individual y grupal en la construcción y valoración de sentidos.

En algunos casos donde los alumnos ya venían de experiencias de cursadas anteriores de materias como seminario de tesis o metodología de investigación se agregó una pregunta referida a dichas experiencias y su utilidad en el proceso de tesis. Una técnica que se tomó complementaria en los grupos fue la de listado de libre enumeración a partir de la palabra tesis. Esta técnica implica pedir a los participantes que digan *“todo lo que viene a la mente”* frente a palabras disparadoras. Esta técnica *“permite la individuación y definición de un dominio cultural, se plantea a partir del insight ético-émico, es recomendable como primer paso en aquellas investigaciones que involucren la definición de nuevos dominios culturales, y puede ser administrado de una manera fácil y natural”* (Durand, T. 1997). Resultó una técnica práctica, rápida y muy rica en la información recolectada.

Así mismo se consideraron inicialmente para ajustar la búsqueda entrevistas abiertas y en algunos casos informales, con tesistas, docentes, tutores y directores de carreras respecto a los problemas que identificaban en los proceso de tesis. Estas entrevistas iniciales tuvieron como objetivo tal como es su función orientar las formas de pregunta, los ejes y particularidades posibles del tema y la relevancia, fuentes y el lenguaje o nominaciones a utilizar (Taylor y Bogdan, 1987 ;Pawlowicz y Bottinelli, 2003). Otra fuente inicial considerada

fueron los **mails** y llamados telefónicos catalogados por los mismos tesisistas como “llamados o mails desesperados”.

El análisis de esos materiales se realizó en sucesivas lecturas que orientaran las diferentes líneas de interpretación posibles. Dado que toda evaluación requiere de los conocimientos no solo sobre los contenidos sino además sobre la forma de poder resolverla se identificaron los problemas y estrategias referidos al conocimiento sobre el proceso la investigación.

Por lo anterior se sistematizaron y revisaron los problemas y estrategias referenciados por los estudiantes en función de las invariantes estructurales del proceso de investigación propuestas por Juan Samaja (1993), presentes en todo proceso de investigación a saber:

- a- el modelado y recorte del objeto o producto de la investigación;
- b- el método o cursos de acción seguidos para abordarlo; y
- c- las condiciones de realización o medios del proceso.

Toda evaluación supone garantizar la confiabilidad (en tanto que permita extraer resultados comparables) y validez (en tanto mide lo que realmente pretende medir). Así mismo debe permitir evaluar los conceptos, actitudes, valores y habilidades trabajados en la formación en un contexto de aplicación o transferencia significativo. Los alumnos deben poseer por ende herramientas y experiencias anteriores que le permitan saber cómo resolver la instancia de evaluación, por ende se espera que no sea una instancia novedosa.

A partir de esa primera recolección se comenzaron a sistematizar las categorías emergentes de los resultados (Samaja, 1993) en función de las líneas de análisis propuestas considerando las tesis como proceso de investigación. Surge a partir de ello la necesidad de considerar las tesis dentro del proceso formativo como instancia de evaluación y acreditación y por ende que debe requerir a nivel curricular espacios formativos contemplados en la formación del posgrado.

En función de lo anterior y basados en que las tesis son la forma de acreditación y evaluación de la culminación formativa, se define la profundización de este eje de análisis por un lado teóricamente y en cuanto a los antecedentes anteriores, y por otro a partir de la búsqueda de datos que permitan precisar cuáles son los espacios de enseñanza y aprendizaje planificados desde los posgrados para enseñar, aprender y producir las tesis.

En ese sentido a partir de las respuestas iniciales nos preguntamos: ¿qué, cómo, dónde, cuándo y con quiénes realizaron los aprendizajes necesarios para llevar a cabo la investigación- tesis?

La revisión sobre el marco conceptual de la psicología educacional, el aprendizaje, la evaluación y las teorías sobre la enseñanza de investigación contextualizaron la inclusión de preguntas que indagaban: los saberes y prácticas, aprendizajes formales e informales, específicos del posgrado como de otras instancias de educación formal, participación en investigación, conocimiento de reglas explícitas e implícitas respecto de la tesis en las instituciones, aspectos relacionados con el currículum oculto y el oficio de alumno.

A partir de la profundización sobre el desarrollo conceptual antes realizado respecto de la Educación Superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación y, centrándonos en la revisión de los conceptos de éxito y fracaso escolar (Perrenoud, 1990; Elichiry, 2004), surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿Qué espacios formativos proveen los posgrados respecto de las tesis?, ¿Cuál es su peso relativo dentro de la formación y qué ofertan? ¿Qué supuestos sobre las tesis y su función como herramienta de evaluación en el proceso de formación de posgrado subyacen en las propuestas curriculares?

En función de ello y a partir de la profundización teórica se elaboró un guión de preguntas para trabajar en profundidad que permitiera recoger información sobre estos ejes. (Ver guión en anexos) Los guiones de pregunta constituyen los esquemas anticipados reflexivamente contruidos generalmente para las entrevistas en profundidad o entrevistas focalizadas. En nuestro caso lo utilizamos presencialmente y en intercambio de mails. La función del guión es a partir de los datos emergentes o las hipótesis de trabajo surgidas de indagaciones anteriores testear los sentidos posibles y profundizar en el conocimiento y significado de los focos o ejes planteados y anticipados en el guión. El esquema aumenta el alcance de los datos y sistematiza la recolección de ellos un poco más para cada sujeto. Se pueden anticipar y cerrar brechas lógicas en la información sin perder la familiaridad de la situación (Taylor y Bogdan, 1987).

El procesamiento, sistematización y análisis de dicha información se realizó por ende en sucesivas aproximaciones intercalando recolecciones empíricas y trabajo analítico con los materiales con reflexión conceptual, con estrategia mixta: procedimientos manuales como (completamiento de las entrevistas, lectura y marcación de ejes, lectura de emergentes, primera de identificación de ejes centrales comunes, etc.) y procedimientos informáticos (procesadores de texto y trabajo con sistemas operativos) que permitieron sistematizar la información posible para realizar cuadros de organización y presentación, a la vez que decidir las nuevas fuentes, herramientas y ejes de indagación.

En estos diseños una de las tareas fundamentales del análisis de datos es "*descubrir las clases significativas de cosas, personas y eventos y de las propiedades que los*

caracterizan" (Schatsman y Strauss, en Strauss, A. y Corbin, J. 1990). Lo que también se denomina análisis de datos centrado en el valor, en los que *"la búsqueda de sistemas de clasificaciones es la tarea primordial"*. (Samaja, J. 1993) Se genera teoría en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica en un proceso cíclico, iterativo y abierto. (Gallart 1992; Patton 1990)

"El desafío metodológico implica la construcción de indicadores, de categorías y de sistemas de relaciones que permitan leer razonar [...] no solo los planos sometidos a regularidades sino otros, que son claramente identificables como no modelables" (Millan, R. 1997 cita extraída del portal de "Las tres t" en Internet).

Lo anterior no implica una falta de orientación en la recolección y análisis sino por el contrario. Los diseños cualitativos parten de problemas, supuestos y objetivos que orientan y guían el proceso de investigación. El riguroso trabajo de análisis de datos deriva en la creación de hipótesis y problemas que dan cuenta de la exploración realizada acerca de los sentidos con los que se construye intersubjetivamente la realidad social. (Souza Minayo, 1997).

Dado que se trata de información cualitativa los datos serán evaluados en función de los criterios de rigor explicitados para los estudios cualitativos y sistematizados por Sandelowsky (Gogna y Ramos; 1997). Uno de las discusiones más fuerte en torno a los métodos cualitativos es la cuestión respecto de su rigurosidad. En apariencia el método cuantitativo es más riguroso por su inmodificabilidad, la búsqueda de respuesta con parámetros fijos, comunes y que no varían. El problema es pues la cuestión de la validación.

Cook y Reichardt (1986), plantean como uno de los obstáculos para la coordinación de métodos el tema de la evaluación y la aceptación de paradigmas ya que no todos en la comunidad científica están abiertos a estilos diferentes. Según Sandelowski (Gogna y Ramos 1997) los métodos cualitativos utilizan cuatro **criterios de rigor**: credibilidad, adecuación, auditabilidad y confirmabilidad. Destacan que la flexibilidad de estos métodos no implica falta de rigurosidad y seriedad en la validación, puesto que sus reglas de validación son diferentes a las de los cuantitativos, ya que surgen de las particularidades de estos métodos.

a) Criterio de credibilidad: Se logra por la triangulación de fuentes, técnicas y de investigadores. También da credibilidad a los métodos cualitativos, que los fenómenos se explican desde la perspectiva de los propios actores. Esto es, retomar los sentidos y significados, que los mismos actores sociales le dan a las experiencias, le da credibilidad. Por ejemplo, el respeto por lo que dice textualmente un entrevistado cuando uno hace una entrevista, y copiar lo que se dice textualmente, esto es un criterio de credibilidad. Respecto

de la credibilidad otorgada por la triangulación entre técnicas, por ejemplo, pueden entrecruzarse los resultados de la entrevista, con lo que están observando (en la entrevista); esto le da riqueza y mayor certeza, porque permite identificar puntos de acuerdo, contradicciones e información diversa que solo surge al triangular. Otro ejemplo podría darse al realizar la misma pregunta en un grupo e individualmente; o preguntarle a la misma persona un año después; o preguntar lo mismo pero con diferente formulación (como se hace en los test), para ver si sigue dando el mismo valor, y luego analizar cómo varía cualitativamente. Otros aspectos importantes en la evaluación de la credibilidad son: la experiencia, la calidad del marco teórico del investigador, y el equipo (competencia, formación, posicionamientos éticos, marco teórico).

b) Adecuación: También enunciada como coherencia interna, es la evaluación de la correspondencia existente entre recursos, resultados, datos, a nivel lógico entre las distintas fases: objetivos, matrices de datos, instrumentos, resultados, etc. Se trata de buscar un “ajuste” entre los datos, los resultados y el escenario de la investigación.

c) Auditabilidad: Es la triangulación con otros investigadores. Implica que otro investigador pueda seguir paso a paso el proceso que uno está llevando a cabo y llegar a los mismos resultados. Mostrar y discutir el trabajo durante el proceso de una investigación cualitativa, con otros investigadores del tema es muy útil y le da validez. Si un grupo de investigación le muestra a otro investigador lo que está trabajando y este puede seguir el proceso que están llevando a cabo y llegar a los mismos resultados; les permite repensar el diseño o diversos aspectos del proceso a partir de las críticas y sugerencias aportadas. Al respecto, Murphy (1983) señala que auditar es una de las maneras de protegerse de los sesgos en la investigación cualitativa. Dice que *“el ojo fresco de un colega neutral puede identificar problemas con los datos o interpretaciones que alguien metido hasta las orejas en el análisis no llega a ver”*. (Murphy, 1983)

d) Confirmabilidad: Es lo que permite evitar los sesgos en relación con el trabajo de campo. Por ejemplo, en la herramienta de medición; en las muestras. En métodos cualitativos podría relacionarse con la utilización de preguntas mal formuladas o direccionadas. El sesgo se puede producir también, si esta mal seleccionada una muestra, por ejemplo en una muestra cualitativa en la que interesa saber opiniones de personas sobre un tema determinado, elegir a todos los que son amigos, o pertenecen a un determinado subgrupo, o cualquier aspecto que impida o perjudique conocer las diferentes opciones. En el trabajo de campo, por ende, se deben cuidar y explicitar muy bien los criterios de la muestra y la forma de recolectar la información, revisando con actitud crítica y reflexiva sobre posibles sesgos. Es necesario tener en cuenta todas las variables que tienen que ver con uno mismo, o con el equipo de investigación (por ejemplo estar cansado al tomar una entrevista) dado que hay una implicación personal del investigador y se considera una herramienta de la

investigación. También es importante que nuestras intenciones sean claras para la población de estudio, y no sobrestimar ni subestimar nuestra presencia. Otra forma de confirmar es auditar, no solo con otros investigadores, sino también con la población de estudio, esto es un recurso utilizado sobre todo en las investigaciones participativas.

En función de interpretar el significado de los datos recolectados cuali y cuantitativos, diferenciar los aspectos del campo y las perspectivas de los actores, se realizaron procedimientos de triangulación de fuentes e instrumentos⁴⁰ (Denzin y Lincoln; 1984), seleccionados en función de los emergentes de la indagación en terreno. La triangulación es especialmente indicada cuando se trata de fenómenos complejos, como es el caso de la investigación educativa, el intento de evitar los sesgos por relevar solo una perspectiva, y cuando se intenta encontrar regularidades. (Bravin y Pievi, 2008)

Para poder triangular y contextualizar la información sobre los espacios de formación, los criterios de evaluación y las dificultades y estrategias para realizar la tesis se incluyeron:

- A través de una adaptación del guión de entrevista a los estudiantes la perspectiva de docentes y directores de tesis. (Ver guión en Anexo 5)
- La revisión de los reglamentos y programas de las materias de seminario de tesis de los estudiantes con los que se trabajó y otros conseguidos por método de bola de nieve.
- Una revisión general del peso y lugar asignado en los posgrados a la formación en investigación y tesis relevada a través de los planes disponibles en la página oficial de CONEAU. Para ello se revisaron y describieron cualitativamente 100 planes seleccionados aleatoriamente de los tres tipos de posgrados, de instituciones públicas y privadas de diferentes áreas.
- Algunas de las experiencias relevadas en los relatos de los archivos informáticos de las tres t.

Algunos de los tesistas, directores y docentes entrevistados ofrecieron materiales propios como: una grilla personalizada de seguimiento, 2 informes de cursada, 3 evaluaciones de tesis, los prólogos y agradecimientos de sus propias tesis.

Otra de las fuentes utilizadas fueron los registros de observaciones participantes (Taylor y Bogdan, 1984; Gotthelf, 1996) realizadas en talleres de tesis en los que junto con otros profesionales trabajamos con tesistas en el proceso de realización de su proyecto de tesis durante la cursada de su posgrado y de talleres extracurriculares para estudiantes que hubieran terminado sus trabajos de todos los seminarios pero adeudaran las tesis. Los

⁴⁰ En la selección de los casos también se consideraron siguiendo a Denzin combinatoria de tiempo (tesistas que hace mucho adeudaran sus tesis, que estuvieran comenzando), espacio (nacionales y extranjeros), combinación de niveles (se preguntó individualmente y grupalmente, a los tesistas, a los docentes y directivos).

mismos pertenecen a instituciones públicas y privadas, de los tres tipos de posgrado. Los resultados de estas experiencias tienen diferentes tipos de registros: a- cuadernos que llevamos con los colegas con las dificultades y propuestas trabajadas con los alumnos al supervisarlos individualmente; b- mails de intercambio con alumnos o docentes, c- informes sobre los grupos, d- los procesos de corrección de algunos tesis, dado que la modalidad didáctica implica trabajar con los alumnos solicitándoles que guarden las correcciones anteriores de sus escritos para poder revisar las modificaciones y cambios que van realizando a sus procesos de tesis.

Por último mi propia experiencia como directora y tesista documentada en diversos escritos.

Respecto de las Muestras:

Se realizó un relevamiento de las regulaciones del sistema y de los datos de todas las instituciones de educación superior que dictan posgrados que poseen el requisito de trabajos finales de tesis para su acreditación. Se indagaron los datos ya existentes sobre el nivel para caracterizar el objeto y su contexto.

Dada la amplitud del universo, y en función de los objetivos y características del diseño cualitativo la muestra de estudiantes se determina como intencional, se utilizaron estrategias mixtas de muestreo (casual, por bola de nieve y por cuotas).

El rastreo inicial de problemas y estrategias se hizo sobre tesis y docentes de grado y posgrado. Dicho análisis permitió identificar algunas diferencias entre los procesos de grado y posgrado sobre el alcance de las tesis no en el sentido de ser una instancia de evaluación pero sí en cuanto al requerimiento de investigación. Los datos anteriores exigieron profundizar en uno de esos grupos para revisar las problemáticas específicas. Para este análisis entonces se recortó solo en alumnos de posgrados nacionales que se dictan en ciudad de Buenos Aires y Conurbano en el área que CONEAU recorta como Ciencias Sociales. Es necesario aclarar que los alumnos pueden ser de diferentes países. Dadas las diferencias culturales y sociales así como las tradiciones en las formaciones y trayectorias escolares detectadas en los procesos las entrevistas y cuestionarios en profundidad se indagaron en todos pero se focalizó en estudiantes argentinos (que terminaron o no las tesis de posgrado) y docentes de posgrados en Ciencias Sociales de Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense.

Los criterios de selección fueron que sean estudiantes, que hayan cursado carreras de posgrado en Argentina, en el campo de las ciencias sociales y humanas, cuyo requisito de titulación sea la aprobación de una tesis.

A partir de la indagación de los estudios ya realizados en educación superior y posgrados, se decide recortar la muestra en estudiantes de ciencias sociales y humanas, pues los estudios anteriores muestran que la evolución de los posgrados se desarrolla en concordancia con las tradiciones problemas y modalidades de desarrollo de los campos disciplinares y señalan a las ciencias sociales y humanas como uno de los campos con menor tradición académica y de investigación. También se tomó una muestra de tesistas que cursan sus estudios en otros países de la región y en grado con el fin de triangular especificidades.

Los principales ejes de análisis se centraron en: su situación respecto de la acreditación final; las dificultades que encontró-encuentra en el proceso (tipos, orígenes, descripción, consecuencias); las estrategias de resolución intentadas (tipo, duración, fuente, aplicación, efectividad, causas, origen). En la profundización se indagó además sobre: los espacios de aprendizaje formal e informal, valoración, mediadores, saberes, prácticas, experiencia.

Respecto de las unidades académicas, consideradas como unidades de análisis de contexto se indagaron en cuanto a los indicadores de sistema educativo: cantidad de alumnos, cantidad de egresados y graduados, tipo de institución, sector, tipo de posgrados, tipo de enseñanza.

Respecto de los planes y documentos: se indagaron los espacios académicos destinados a la enseñanza y el aprendizaje que colaboren en el proceso de tesis: materias del área, espacios de supervisión y tutorio de tesis que implementan, reglamentación que poseen, entre los centrales.

Sobre los Indicadores del Sistema Educativo

El Ministerio de Educación utiliza una serie de indicadores para explicitar el estado del sistema educativo. La mayoría de ellos son internacionalmente consensuados y definidos estadísticamente para todo el sistema escolar. Existe para el sistema educativo un “Sistema Nacional de Indicadores Educativos” para ofrecer información sintética y relevante sobre el mismo y como base de las decisiones y las políticas educativas (Pini y Landau, 2006).

Tal como se señala en el documento sobre 40 indicadores del sistema educativo⁴¹ *“El análisis de los distintos indicadores que definen los fenómenos que se manifiestan en el*

⁴¹ El documento del DINIECE, es un informe del 2005, llamado “Una mirada sobre la escuela II, 40 indicadores sobre el sistema educativo,” El trabajo fue coordinado por Marcela Jáuregui y realizado por Carlos Roggi y Mirta Judengloben para el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

sistema educativo y su entorno demográfico y socioeconómico, se constituye en un producto específico y necesario dentro del sistema de información nacional” (DINIECE, 2005:7).

Entre los sistemas de medición existentes existen ciertos indicadores utilizados para la descripción y caracterización de los procesos y del sistema que pueden utilizarse.

Los autores del documento citado resaltan que *“respondiendo a la organización y selección de indicadores establecida en el “Sistema Nacional (...) vuelven a considerar a aquellos que especialmente inducen a una sintética mirada sobre la organización escolar en términos de los **recursos** puestos en juego para su mejor funcionamiento, la dinámica de los **procesos** educativos que se desarrollan en su interior y los **resultados** obtenidos por los actores involucrados, instancias que a su vez impactan y modifican al contexto que entorna esos procesos” (DINIECE, 2005:7)*

En el documento se describen los indicadores propuestos para su utilización en el sistema de educación argentino. Los mismos se dividen en:

a- Indicadores de contexto: Demográfico y Económico

- El Crecimiento Poblacional y la Demanda Educativa:
- Tasa Anual Media de Crecimiento Poblacional
- Distribución Porcentual de la Población por Grupos de Edad
- Porcentaje de la Población Urbana
- Tasa de Demanda Educativa
- Índice de Dependencia Demográfica

b- Indicadores de Recursos: Humanos; Organizacionales y Financieros:

- Los Docentes: Docentes en Establecimientos Educativos y en Unidades de Gestión; Docentes de Educación Formal; Docentes de Educación Común; Docentes de Educación Común en Actividad Frente a Alumnos; Por Nivel de enseñanza y Sector de Gestión; Docentes según Género, por Grupos de Edad y según Años de Antigüedad; Formación Alcanzada según Grupos de Edad y Género; Docentes por Grupos de Edad y Género según Formación Alcanzada ; Formación Pedagógica.
- Distribución Porcentual de los Alumnos por Sector de Gestión
- Alumnos por sección
- Porcentaje de Unidades Educativas de Personal Reducido de Nivel Primario/EGB 1 y 2 del Sector Estatal; Porcentaje de Secciones Múltiples
- Alumnos de Jornadas Completa/ Extendida

- Gasto Total y Per cápita en Educación, como Porcentaje de PIB/PBG. Total y Per Cápita.
- Gasto Público en Educación, como Porcentaje del Gasto Público Total.

c- Indicadores de Proceso: Acceso y Flujo

- Tasa Neta de Escolarización por nivel de enseñanza y Específica por grupos de Edad
- Esperanza de Vida escolar
- Atraso Escolar
- Tasa de abandono interanual.

d- Indicadores de resultados: Permanencia, Egreso y Logros académicos:

- Años de Permanencia en la Escuela y Egreso
- Tasa de Egreso en Término y con Repetición
- Duración Media de Permanencia de Todos los Miembros de la Cohorte
- Duración Media de Permanencia de los que Abandonan
- Grado/Año de Estudio Promedio Aprobado por los que Abandonan
- Años de Escolaridad por Alumno Promovido
- Años de Estudio Promedio aprobados por cada Alumno de la Cohorte
- Relación Esperada de Entradas/Salidas (Insumo/Producto)
- Años- Alumno Promedio que Toma el Sistema Educativo para Obtener un Egresado
- Porcentaje Promedio de Respuestas Correctas en las Evaluaciones Nacionales de Matemática y Lengua.

e- Indicadores de Impacto: socioeconómico:

- Máximo Nivel de Enseñanza Alcanzado por la Población Adulta
- Escolaridad Media de la Población Adulta, según Niveles de Ingreso

Estos son indicadores generales del sistema de educación por ende no todos ellos son aplicables al nivel superior. Así mismo no siempre existe información disponible sobre todos ellos en todos los niveles del sistema. Es por ello que, siguiendo el esquema propuesto en ese trabajo, se seleccionaron los indicadores analizados como pertinentes para el nivel superior revisando además su viabilidad y accesibilidad, los aspectos metodológicos de los indicadores, los conceptos centrales inherentes a cada análisis y los cuadros o gráficos de lo expresado. No se pretende un análisis exhaustivo de los indicadores del sistema sino describir algunos de los indicadores considerados en los diferentes informes y estudios en el nivel en función de las problemáticas abordadas en esta tesis.

Entre los indicadores utilizados en el sistema superior respecto de la permanencia y el abandono escolar en la educación superior suelen analizarse como fenómenos de deserción y eficiencia terminal (Covo 1988; De los Santos V. 2000; Muñoz Izquierdo 1979) aunque no todos utilizan este último término en el mismo sentido. Tal como señala de los Santos en su análisis sobre educación superior, la eficiencia terminal ha tenido diversas acepciones como: la relación cuantitativa entre alumnos que ingresan y egresan de una cohorte (Huerta y de Allende 1988), otros como el número de egresados en relación con el número del primer ingreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de la carrera (Rangel Guerra, 1979), la capacidad de lograr que quienes inicial un nivel educativo se gradúen satisfactoriamente en el mismo (Muñoz Izquierdo, 1979), la relación entre el producto (número de egresados que concluyen sus estudios) y los insumos utilizados (personal docente y recursos financieros) Galvez Ros 1974, como comparación de la tasa del primer ingreso contra la tasa de egresados en ciertos intervalos de tiempo (Granja 1983), o como la relación comparativa entre el número de alumnos que se inscribe por primera vez en una carrera profesional formando una “ generación o cohorte” y los de la misma cohorte que logran egresar, acreditando todas las asignaturas del currículo en los tiempos estipulados de su plan (Camarena, Chavez, Gómez, 1983).

La deserción implica que el estudiante no se inscribe en las fechas correspondientes ni se reinscribe. En este sentido es parte del indicador llamado retraso progresivo (De Allende y Huerta 1988) y que termina en el abandono (Muñoz Izquierdo, Garciarena, 1979). Deserción, rezago, eficiencia terminal son parte del mismo fenómeno. Por otro lado autores como (Grosset, 1991) proponen incluir la mirada sobre la institución con otros indicadores como eficiencia institucional para contemplar las características educativas que permiten contener o alejar a los estudiantes. En este sentido, es posible postular la necesidad de una línea de investigación basada en el análisis de los procesos y condiciones a través de los cuales *“los cambios en las condiciones materiales de las escuelas influyen en el rendimiento escolar”* (Tedesco, 1987:12).

Otros autores incluyen el cruce con indicadores sobre aspectos de la planificación escolar que contengan y orienten al estudiante como las tutorías para ver su efecto en la retención estudiantil (Grosset, 1991)

Los estudios sobre la selectividad del sistema escolar y la asociación del éxito y el fracaso con la multiplicidad de factores socioculturales, familiares, de las condiciones materiales de vida y del origen social de los alumnos (Tedesco, 1987) Muestran que *“estos indicadores parecen no ser más que la expresión cuantitativa final de del proceso de selectividad de las instituciones de educación”* (de los Santos, 2000:4)

Los resultados muestran que los indicadores deben acompañarse de un proceso de análisis y de una descripción operativa de los mismos para que cobren el sentido necesario de interpretación y contextualización de los datos para explicitar la validez y confiabilidad de los datos resultantes de su aplicación. Tal como ya hemos explicitado conceptualmente volvemos a llamar la atención sobre los supuestos epistémicos y metodológicos en juego y el peligro de la naturalización de su significado respecto de la interpretación del fracaso escolar y académico. Juan Samaja advierte sobre el lugar de los indicadores en la producción de conocimiento como el garante de la confiabilidad del dato, pero al permitir el salto abductivo entre la base empírica y las reglas con las que se opera requiere una descripción de las dimensiones a las cuales fue aplicado que permitan analizar la validez de su selección respecto del abordaje del problema y los marcos conceptuales empleados para interpretarla (Samaja, 1993).

En este sentido hacemos una síntesis de cómo son producidos los datos del sistema y cuáles son los parámetros que se consideran a fin de contextualizar el alcance de los datos que de ellos surjan. La información oficial sobre educación en nuestro país es sistematizada a través de dos instancias diferenciadas. La información del sistema desde el nivel inicial hasta el nivel superior no universitario es recolectada y publicada por la Dirección Nacional de información y evaluación educativa DINIECE, mientras que las del nivel universitario es presentada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (SPU) a través del CIIE Centro de investigación e innovación educativa que es el encargado actual de recabar y sistematizar la información del nivel superior y diseñar indicadores. Respecto de los indicadores existen varios documentos técnicos que explicitan los diferentes tipos utilizados y sus concernidos. Si bien respecto de los indicadores utilizados en el nivel la página del CIIE explicita que está en construcción, en los dos documentos que figuran como estudios especiales se toman algunos ejes de análisis indicadores y tasas para el nivel superior aunque no diferencian ninguno específico para posgrado. Respecto de la CONEAU presenta como organismo de evaluación criterios cuali y cuantitativos para la evaluación DE la universidad incluyen parámetros que consideran distintos aspectos del sistema que implica de diversas formas a los indicadores educativos (tal como referenciamos en el marco teórico si bien no es objeto de esta tesis ambas evaluaciones se implican).

La explicitación de los datos disponibles y las fuentes utilizadas será enunciada en la presentación de cada análisis para que permita comprender el alcance y valoración de los datos e interpretaciones construidas. Los datos son relevados entonces de las páginas oficiales y la información brindada por el Ministerio de Educación, la DINIECE, la CONEAU y el CIIE⁴²

⁴² El análisis de fuentes secundarias se extrajo de la última información estadística y documentos disponibles en la página la Secretaría de Políticas Públicas y las publicaciones elaboradas por la

Respecto de los indicadores a considerar en esta tesis se han realizado a partir de los informes existentes y de la actualización de datos en el sistema, caracterizaciones de los principales indicadores de recursos contextualizados históricamente en relación con el problema a abordar (legislación, surgimiento, expansión, características institucionales, cuerpos docentes) y específicos del nivel superior referidos a la oferta y demanda: áreas disciplinarias, distribución en las regiones, sectores público o privado, tipo de título.

Los indicadores seleccionados a los fines de esta tesis que se recortan de los disponibles para el sistema educativo y los posibles de aplicar en nivel superior y posgrado en relación con los datos específicos⁴³ disponibles en relación al objeto de estudio de esta tesis sobre estudiantes y graduados, toma como base los datos existentes al 2008 en el Ministerio de Educación y la CONEAU. Los indicadores a considerar son: la Distribución Porcentual de los Alumnos por Sector de Gestión (pública- privada incluyendo internacional y extranjera), Alumnos por sección (traducida en alumnos por tipo de posgrado); Porcentaje de Unidades Educativas de cada tipo de posgrado y en función del tipo de institución, Cantidad de alumnos en cada una de esas intersecciones. Si bien consideramos que algunos indicadores de procesos como los relacionados con acceso y flujo (atraso escolar, tasa neta de escolarización por nivel, esperanza de vida escolar, tasa de abandono interanual) serían pertinentes para el análisis, los datos existentes en el sistema no permiten este análisis pues no encontramos datos que permitan extraer esa sistematización para el nivel de educación superior. Si bien consideramos que algunos indicadores como los relacionados con **acceso y flujo** serían pertinentes los datos relevados del sistema no permiten extraer dicha información para educación superior.

Se focalizó por ende en la revisión y aplicabilidad de los indicadores de resultados referidos a la permanencia, egreso y logros académicos propuestos por la DINIECE y los propuestos por la CONEAU como criterios de evaluación para alumnos referidos a ingreso, egreso o graduación.

La DINIECE propone dentro de este tipo de indicadores analizar: Años de Permanencia en la Escuela y Egreso; Tasa de Egreso en Término; Duración Media de Permanencia de Todos los Miembros de la Cohorte; Duración Media de Permanencia de los que Abandonan; Grado/Año de Estudio Promedio Aprobado por los que Abandonan; Años de Escolaridad por

Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE). Entre otros el Anuario de Estadísticas universitarias 2008, y las publicaciones: "Universidad, sociedad y producción" de Juan Carlos Pugliese 2004 y la Revista Universidad nº10 dedicada a Posgrados, en particular el apartado redactado por Osvaldo Barsky sobre la Evolución de los posgrados en Argentina. Toda la información está disponible en: http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/publicaciones.html

⁴³ Si bien no hallamos una sistematización de indicadores para el posgrado, para el análisis revisamos los indicadores utilizados en el sistema de educación (40 indicadores) revisados en función del nivel de posgrado y los trabajados en los informes revisados.

Alumno Promovido; Años de Estudio Promedio aprobados por cada Alumno de la Cohorte; Relación Esperada de Entradas/Salidas (Insumo/Producto); Años- Alumno Promedio que Toma el Sistema Educativo para Obtener un Egresado.

La CONEAU propone evaluar indicadores que se refieren al contexto institucional (autonomía, pertinencia y objetivos de la carrera, gobierno, gestión y administración, presupuesto, vinculación interinstitucional y con el medio); al currículum (selección y organización de contenidos, estrategias de evaluación, coherencia y articulación de planes de estudio, análisis de programas, evaluación permanente del currículum); para alumnos y graduados (ingreso, permanencia, graduación, becas y bienestar estudiantil, políticas de formación extracurricular, seguimiento de graduados, perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes); del cuerpo académico (formación académica, trayectoria científica y profesional, formación y trayectoria docente, mecanismos de designación y promoción, evaluación de desempeño, actividades de investigación, extensión servicios y transferencia) y Equipamiento infraestructura y biblioteca (aulas, laboratorios, espacios, biblioteca, centros de documentación, recursos tecnológicos y didácticos).

Así mismo se caracterizan los datos relevados de algunos de los indicadores referidos por la CONEAU pero mediante estrategias cualitativas, en particular los referidos al: currículum (estrategias de evaluación, selección y organización de espacios y contenidos referidos a la investigación y la tesis, y de alumnos y graduados (seguimiento, formación extracurricular), cuerpo académico (formación, trayectoria científica y profesional, actividades de investigación, designación), uso de recursos (bibliotecas, centros de documentación, recursos tecnológicos y didácticos).

De todas las propuestas analíticas y en función de los datos disponibles en las fuentes (secundarias) se trabajó con la caracterización de los siguientes datos e indicadores posibles de sistematizar en el nivel posgrado y pertinentes para esta tesis: los que ordenan la oferta (evolución, tipo de titulaciones, tipo de instituciones, sectores) y la demanda de posgrados (evolución de la matrícula, cantidad de estudiantes, cantidad de graduados, tipos de posgrados y áreas elegidas, proporción de graduados respecto de estudiantes, y los cruces de datos posibles de realizar con información secundaria).

CAPITULO IV

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO⁴⁴

La organización y reglamentación del Sistema de Educación en Argentina

El Sistema de Educación de Argentina se rige por un sistema federal de gobierno y una organización descentralizada, tal como se explicita en los documentos del Ministerio de Educación y el DINIECE.⁴⁵ Las responsabilidades atinentes a su gobierno y administración se encuentran distribuidas entre los distintos niveles de gestión gubernamental: el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios o Secretarías de Educación Provinciales y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Gráfico N° 1). En este contexto, la política educativa nacional es objeto de concertación entre otros actores del ámbito, con el Consejo Federal de Cultura y Educación.

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 se establece que: *“El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación”*.

La normativa vigente desde 2006 es la Ley de Educación Nacional.⁴⁶ En ella se establece una escolaridad obligatoria desde la edad de 5 años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria. Fija la estructura académica del sistema educativo en cuatro niveles: la Educación Inicial; la Educación Primaria; la Educación Secundaria; la Educación Superior y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Según se explicita en el artículo 17 las modalidades se refieren a

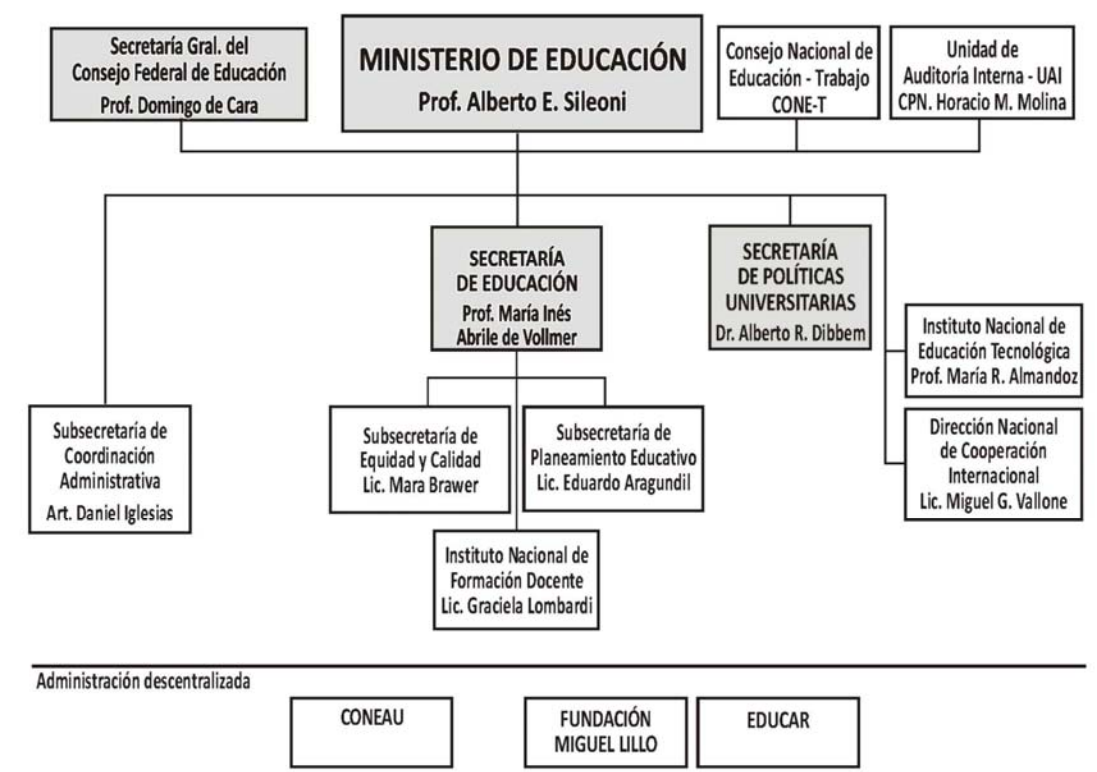
⁴⁴ En uno de los anexos se ha incorporado una descripción sobre las fuentes de información consultadas. La misma se construyó cotejando su validez y pertinencia con expertos en el tema, e indagando las referencias del sistema educativo, el sistema de producción de investigaciones y publicaciones educativas y las referencias cruzadas entre fuentes nacionales, regionales y de organismos internacionales que trabajan en el área.

⁴⁵ La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), es la unidad del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina responsable del desarrollo y la sustentabilidad del Sistema Nacional de Información Educativa, de la implementación de acciones de evaluación del sistema educativo nacional y de la producción de investigaciones que aporten a la formulación de políticas educativas, tanto para los procesos de planificación, como de gestión y evaluación. Pueden consultarse la página del mismo así como materiales y publicaciones que constan en su página web, entre otros el Anuario 2006 del DINIECE disponible en: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=27&Itemid=145

⁴⁶ La Ley de Educación anterior era la Ley Federal de Educación 24.195, promulgada en el año 1993. La Ley actual es la Ley de Educación Nacional, N° 26.206 que fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006.

opciones organizativas y/o curriculares de educación común, dentro de uno o más niveles educativos que den respuesta a requerimientos específicos de capacitación y particularidades de carácter permanente o temporal, personal o contextual con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Gráfico N° 1: Organigrama del Ministerio de Educación y responsables actuales de cada área.



Fuente: Ministerio de Educación⁴⁷

El Sistema de Educación Superior. Composición y regulaciones generales.⁴⁸ Breves notas sobre la historia del nivel superior y de posgrado en Argentina

El sistema de educación superior en Argentina data de 1613 con la creación del primer colegio jesuítico en Córdoba en 1613, basado en los principios de la contrarreforma. Fue creado según los parámetros de las universidades españolas, manejada primero por jesuitas y luego por franciscanos. Hacia comienzos del siglo XIX se consolida el modelo de

⁴⁷ Datos relevados de la página web del Ministerio de Educación, fecha de consulta 1 de agosto de 2010.

⁴⁸ Queremos aclarar que algunos estudios internacionales muestran diferencias con los datos aquí expuestos respecto de la composición y regulaciones del sistema de posgrado esto se debe en primera instancia a las fechas en que fueron realizados dichos informes y a los cambios de normativa educativa. Los datos en este trabajo consignados responden a la información actual relevada de la página oficial del Ministerio de Educación y la Secretaría de Políticas Públicas, encargada de brindar la información oficial al respecto.

confederación de facultades también llamado napoleónico⁴⁹, hacia fin de siglo se extiende la creación de universidades en el país⁵⁰ y en 1885 se sanciona la primera ley universitaria conocida como Ley Avellaneda.

El surgimiento de la Educación Superior Universitaria está orientado a un perfil profesionalista, de acumulación de conocimientos, inicialmente no aunado a la producción de conocimiento científico, ligado al poder político y con miembros de la elite de las clases dirigentes. Los cambios políticos y sociales del siglo XX, y la participación de sectores medios y populares cambian esta tendencia de elites hacia una democratización de la educación superior marcada en la Reforma Universitaria de 1918 que mueve las estructuras tradicionales generando cambios en los planteles docentes, de gestión y curriculares, y cambia a una tradición más “humboldtiana” que desde antes de la reforma venía gestándose con espacios y equipos de investigación. En ese marco se crean los primeros doctorados en el país (con influencia extranjera).

Las guerras mundiales y los golpes de estado en nuestro país a partir de 1930 marcan importantes retrocesos en estas tendencias y fluctuaciones en la autonomía universitaria signada por las intervenciones políticas así como por las tendencias desarrollistas posteriores. La democratización en el acceso y la creciente politización en docentes y estudiantes generaron severas represiones y persecuciones durante los períodos críticos. Sin embargo durante ese siglo en diferentes períodos se pueden revisar importantísimos avances en el desarrollo de la educación superior y la investigación. Señala Fernández Lamarra (2004) que por ejemplo del 45 al 55 se puede ver una expansión y transformación importante tendiente a la masificación de la educación superior y la oferta de carreras relacionadas con la tecnología y el desarrollo industrial. También datan de mediados de ese siglo el desarrollo de diversas instituciones de impulso a estas actividades: la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA); el Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA); y el de Tecnología Industrial (INTI) e incluso la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

Respecto del desarrollo de la educación superior privada, en la década del 60 y luego en los 90 hubo una expansión de dicho sector, a la vez que siguieron creándose universidades nacionales. La regulación de la oferta queda finalmente acotada con la creación de la CONEAU como organismo evaluador y acreditador de todas las instancias e instituciones de Educación Superior, a partir de la implementación de la Ley 24521, en 1995 y de sus decretos. La creación de la CONEAU y de organismos e instancias de participación (como las asociaciones de decanos y disciplinares) generan diversos mecanismos de regulación

⁴⁹ De esta época data la creación de la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, en 1821.

⁵⁰ Universidad de La Plata, Universidad del Litoral (antes Universidad de Santa Fe).

que promueven una lógica de competitividad basada en la discusión de criterios de calidad y eficiencia que siguen las tendencias internacionales y regionales⁵¹.

El desarrollo científico tecnológico, por su parte, también tiene un desarrollo heterogéneo e incontinuo marcado por los contextos históricos sociales antes enunciados. Las relaciones entre el sistema educativo y científico están marcadas por esta visión dominante del modelo universitario profesionalista, las escisiones entre centros de formación y centros de aplicación, la escasez en muchos períodos de fondos y políticas variadas.⁵² Según el análisis de Jeppesen y cols. (2004) en los últimos 15 años numerosas políticas pretenden variar esta situación, aunque no es posible evaluar su impacto aún. Es en este contexto donde se desarrollan las ofertas de posgrados en nuestro país.

Conformación actual y caracterización del sistema de educación superior en Argentina.

La Educación Superior se enmarca legalmente en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058.

La Ley Nacional de Educación enuncia, siguiendo las bases del Artículo 14 de la Constitución Nacional, que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Dedicar el capítulo V a la Educación Superior y en su artículo 36 responsabiliza al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y al Consejo Federal de Educación de las políticas, los mecanismos de regulación, criterios de evaluación y articulación respecto del nivel superior.

Así mismo en la Ley se crea en el capítulo III artículo 98 el Consejo Nacional de Calidad de la Educación como órgano de asesoramiento especializado en evaluación. (Ver más adelante la creación de los órganos de administración y control de las disposiciones)

Según el artículo quinto de la Ley de Educación Superior (N° 24.521), la Educación Superior en Argentina se encuentra constituida por: instituciones de formación superior no universitaria (docente, humanística, social, técnico-profesional o artística); y por instituciones de educación universitaria (universidades e institutos universitarios).

⁵¹ Estas tendencias son analizadas en diversos informes sobre el área generados por el Observatorio creado por UNESCO Documentos disponibles en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio>

⁵² Para ampliar este punto ver más adelante apartado: Algunos datos sobre la contextualización local: Evaluación del sistema de educación superior en Argentina y comparación con otros sistemas latinoamericanos.

El área de educación superior no universitaria es dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, el área de Educación Superior Universitaria depende de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

El sistema universitario argentino está conformado⁵³ por: 40 Universidades Nacionales; 45 Universidades Privadas; 7 Institutos Universitarios Estatales; 12 Institutos Universitarios Privados; 1 Universidad Provincial ; 1 Universidad Extranjera ; 1 Universidad Internacional. El sistema de educación superior argentino es por ende un sistema binario que incluye educación superior universitaria y no universitaria, brindada por el sector estatal y privado. Respecto de su desarrollo los expertos lo caracterizan como un sistema expansivo a partir de mediados del siglo XX⁵⁴, desarticulado y heterogéneo en cuanto a la oferta, instituciones y regulaciones, influido por los aspectos histórico-sociales anteriormente explicitados.

Estudios previos realizados por Diríe y col. (2002) sobre indicadores generales del nivel superior respecto del sistema educativo general se señalan que un 15,6% de los estudiantes del sistema educativo argentino están en el nivel superior. La oferta actual del nivel se da en todas las áreas disciplinares y está presente en todas las regiones del país, aunque en algunas áreas la oferta es exclusiva de las universidades públicas, por ejemplo en las Ciencias Básicas. La mayor absorción de estudiantes en el nivel superior se da en el sector universitario: el 74,5% asiste al sistema universitario (concentrando el 44% las universidades más grandes ubicadas en centros urbanos de alto desarrollo: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba y Nacional de La Plata), el resto al no universitario, distribuyéndose variablemente en las regiones del país. En un análisis longitudinal puede verse de todos modos que esta tendencia (mayor absorción universitaria) si bien se mantiene priorizada, en los últimos tiempos se expande también tanto la matrícula como la oferta en el sector superior no universitario.

Respecto de las áreas de formación seleccionadas por los estudiantes del nivel superior casi dos tercios de la matrícula de educación superior universitaria se inscribe en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas en el sector universitario. El 45,6% estudia carreras de

⁵³ Extraído de la página oficial de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Disponible en la web: <http://www.me.gov.ar/spu/legislacion> fecha de última consulta 1 de agosto de 2010. Es importante aclarar que muchos informes internacionales poseen diferentes datos al respecto pues han sido relevados por diferentes fuentes y en diferentes momentos por lo cual no coinciden exactamente las cifras vertidas en los diferentes informes.

⁵⁴ Esta tendencia en el nivel superior es paralela a la expansión del resto del sistema escolar en América Latina. Los datos recientemente presentados en el Atlas de Educación relevado hasta 2005, muestran gráficamente la evolución en la expansión del nivel primario y secundario, aunque no presenta datos del nivel terciario ni cuaternario. Si bien los dos niveles analizados están en expansión, es marcada la diferencia en cuanto a la finalización y las metas propuestas respecto de la culminación de estudios secundarios. Aunque Argentina presenta cambios importantes en este nivel, varios países de la región están lejos de alcanzar los niveles esperados de expansión. Materiales disponibles en: <http://atlas.siteal.org>

Ciencias Sociales, el 24,1% Ciencias Aplicadas y Tecnológicas, 14,6% Ciencias Humanas, 13,0 Ciencias de las Salud y 2,7% Ciencias Básicas Dirie y cols.(2002)⁵⁵.

Dirié y cols (2005) profundizan en estudios posteriores, la relación entre los estudios universitarios y no universitarios en el nivel superior. Una de las tesis centrales que desarrollan y trabajan en varias presentaciones está relacionada con el desarrollo internacional y regional del sistema productivo y su impacto en la oferta y demanda de carreras del sistema de educación superior. El análisis de la relación entre las estructuras productivas y los comportamientos educativos y culturales, lo realizan a partir de revisar y comparar los indicadores de desarrollo económico y oferta en diferentes regiones o provincias respecto de los indicadores de matriculación o demanda y graduación.

El estudio muestra que si bien hay una oferta sostenida de carreras cortas en el sistema superior universitario, tanto público como privado, tanto antiguas como de reciente creación, hay una mayor expansión de oferta en el sistema no universitario, y contrariamente a lo que ocurre en la educación superior en general, la demanda de carreras cortas está casi monopolizada en el nivel superior no universitario. Los autores reafirman que aunque la educación superior ha tenido un crecimiento desordenado y relativamente desarticulado de las economías de sus áreas apuntan a la misión y propósitos asignados por la Ley de educación superior respecto de formar artistas, profesionales, técnicos que se vinculen a los sistemas culturales y productivos locales. Señalan sin embargo, la baja eficiencia de los institutos, en particular los de gestión privada respecto de la diversificación y excesiva oferta de títulos, cuestionando la relación de sus ofertas curriculares con las demandas concretas del sector productivo y de servicios de la zona.

Por otra parte los estudios anteriores explicitan que en carreras largas de cinco años o más los estudiantes siguen prefiriendo la universidad como posibilidad de mayor ascenso social y que las posibles causas de elección del nivel no universitario en las carreras cortas se podría deber a una falta de información sobre la oferta universitaria, y a considerar a las instituciones no universitarias como menos complejos y con mayores posibilidades de compartir estudio- trabajo. En el análisis dejan abiertas las preguntas sobre los motivos personales, la vocación y la relación con las trayectorias escolares anteriores de quienes se vuelcan a la demanda de carreras cortas.

⁵⁵ Estos datos no discriminan valores de grado y posgrado sino en el nivel. Más adelante se presentan resultados propios sobre el nivel superior.

Algunos datos sobre la contextualización local: Evaluación del sistema de educación superior en Argentina y comparación con otros sistemas latinoamericanos.

En un estudio realizado por la UNESCO publicado en el 2005 se sostiene que aún cuando la educación superior sea gratuita como en la Argentina, sigue siendo un espacio reservado para los sectores socioculturales más favorecidos. En dicho informe se señala que *“en nuestro país, sólo tres de cada diez jóvenes que ingresan a la universidad pertenecen al sector socioeconómico más bajo, y apenas logra egresar el 22%”* (UNESCO; 2005).

En el estudio, realizado en doce países de América Latina, se remarca que la mayor parte de los que acceden a la educación superior pertenece al 40% de los hogares con mayores ingresos familiares (excepto en Uruguay). Algunos de los factores asociados a estos datos son los altos niveles de pobreza y exclusión, la creciente necesidad de trabajar a muy temprana edad y la desigualdad de oportunidades (inclusión y permanencia) en la educación primaria y secundaria. El informe pone en duda a partir de dichos datos el papel de la educación como garantía de la movilidad social ascendente y sostiene que la mayoría de los jóvenes quedan atrapados en su nivel socioeconómico de origen, del que la educación pocas veces puede rescatarlos y propone por ende como prioritario repensar las políticas educativas de la región.

Garantizar el acceso al sistema educativo es una de las políticas prioritarias en casi todos los países latinoamericanos, pero si bien las políticas son necesarias no son suficientes para garantizarlo.

Según el debate planteado en SITEAL al respecto del acceso y la equidad, tal como señala Juan Carlos Tedesco (2010) en las conclusiones, el acceso al sistema educativo no es sinónimo de acceso a oportunidades de aprendizaje socialmente significativo. En este sentido hay otros indicadores del bajo logro como por ejemplo los datos sobre retraso escolar nacionales e internacionales⁵⁶.

A pesar de los datos respecto de la distribución desigual de oportunidades, la educación en Latinoamérica ha vivido un proceso de transformación desde mediados del siglo XX, en el que sólo 5 de cada 100 jóvenes ingresaban a la universidad. En los últimos treinta años se ha producido una masificación, y ese número ha aumentado notablemente, los estudiantes pasaron de 1,6 millones en 1970 a más de 8 millones actuales, que asisten a más de 800 universidades y unos 4000 institutos dependientes.

⁵⁶ En el caso de esta tesis podrían entenderse en igual sentido: el retraso en la presentación de las tesis, la falta de proporción entre estudiantes y graduados y la utilidad de las titulaciones, o incluso la adquisición de aprendizajes sobre investigación.

El cuadro siguiente presentado en el anuario 2008 de estadísticas del Ministerio de Educación SPU muestra los datos más relevantes utilizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y por el Ministerio para este tema (Tabla 1).

Los mismos muestran el crecimiento de las tasas de escolarización del Sistema de Educación Superior en población de 18 a 24 años en Argentina desde el 2001 al 2008.

Tabla 1: Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 20 a 24 años. Años 2001, 2007 y 2008

Rango Utilizado por OCDE	2001	2007	2008
Tasa Neta Universitaria	17,00%	19,60%	20,40%
Tasa Bruta Universitaria	35,00%	48,00%	48,70%
Tasa Bruta de Educación Superior	51,00%	65,50%	66,30%

Tabla 2: Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 18 a 24 años. Años 2001, 2007 y 2008

Rango Utilizado por OCDE	2001	2007	2008
Tasa Neta Universitaria ⁴	16,00%	18,70%	18,40%
Tasa Bruta Universitaria ⁴	25,00%	34,00%	34,50%
Tasa Bruta de Educación Superior ⁴	36,00%	46,40%	46,90%

Notas:

(1) Datos del Censo de Población INDEC 2001

(2) Datos de Estimaciones Poblacionales INDEC 1950- 2015 (Método de multiplicadores de Sprague y Karup King para estimaciones por año calendario). Serie Análisis Demográfico N° 30. INDEC / CELADE, 2004

(3) Para el cálculo de la tasa las universidades que no declararon datos por edad (Cuadro 2.1.5 y 2.2.5) se estimaron con la distribución por grupos según el total de las universidades por gestión.

(4) Los datos correspondientes a la cantidad de estudiantes de la Educación Superior No Universitaria, se obtuvieron del Anuario Estadístico 2008 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Fuente: CIIE-SPU

Respecto de la educación superior los países de la región muestran un desarrollo sostenido en el tiempo aunque desigual (Tablas 3 y 4). En el primer cuadro se puede observar un aumento en la masificación del acceso al nivel superior (Argentina en menos de 10 años casi duplica la matrícula). En el segundo cuadro vemos una expansión matricular desigual a nivel regional y al interior de cada país (su significado interno puede analizarse revisando comparativamente con el primer cuadro).

Tabla 3: Evolución de la matrícula de educación superior diferenciada por país.

Evolución de la matrícula de educación superior 2004			
	1975	1995	2004
ARGENTINA	579.736	1.054.145	2.026.735
BOLIVIA	498.506	154.040	346.056
BRASIL	1.089.808	1.661.034	4.163.733
CHILE	149.647	327.074	567.114
COLOMBIA	176.098	576.540	1.112.574
MEXICO	562.056	1.420.461	2.236
URUGUAY	32.627	74.842	109.817
VENEZUELA	213.542	597.487	1.074.350

Fuente: Suasnábar 2010

Tabla 4: Distribución porcentual de la matrícula de cada país sobre el total de la región.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA	
	2004
BRASIL	28%
MEXICO	17%
ARGENTINA	14%
PERU	6%
CENTROAMERICA	6%
CHILE	4%
BOLIVIA	2%
CARIBE	1%
OTROS	8%

Fuente: Suasnábar 2010

El segundo fenómeno que caracteriza a la educación superior en la región es el aumento de la privatización de la oferta educativa en el nivel superior (Tabla 5). En Argentina dicha influencia no ha impactado con tanta fuerza como en otros países de la región (Tabla 6). La primacía de la matrícula se mantiene en el sector público (Tabla 7) y según el análisis de Jeppesen y cols. (2004) en algunas áreas como las Ciencias Básicas sigue siendo prácticamente exclusiva.

De acuerdo al Informe de la UNESCO *“Hoy en día, el sistema educativo latinoamericano está altamente privatizado: el 60% de las universidades y la mitad de los institutos terciarios del continente son privados. Aunque en este aspecto, la Argentina comparte con Uruguay una particularidad: la existencia de un sistema público sin aranceles, financiado con*

impuestos, que concentra a la mayoría de los estudiantes. De los casi 1,5 millones de estudiantes que hay en Argentina, 1.278.284 asisten a instituciones del sector público, proporción que se mantiene cuando se focaliza en los graduados. En el país egresan por año unos 75.000 profesionales; el 75,4% sale de universidades públicas.”⁵⁷

Tabla 5: Distribución de la matrícula de alumnos del nivel superior según sector (privado o público).

PAISES	% MATRICULA PUBLICA Y PRIVADA. 2004
BRASIL CHILE EL SALVADOR COLOMBIA COSTA RICA NICARAGUA REP. DOMINICANA	Entre el 50% y el 75% de la matrícula se encuentra en el sector privado
ECUADOR MEXICO VENEZUELA PARAGUAY PERU GUATEMALA	Entre el 50% y el 75% de la matrícula se encuentra en el sector público
CUBA URUGUAY BOLIVIA PANAMA HONDURAS ARGENTINA	Entre el 75% y el 100% de la matrícula se encuentra en el sector público

Fuente: Suasnábar 2010

Tabla 6: Cantidad de Centros de formación en Educación Superior en Argentina.

Instituciones de Educación Superior 2004		
Universidades privadas	1.917	
Universidades públicas	1.023	
Total		2.940
Institutos privados	1.768	
Institutos públicos	2.154	
Institutos no identificados	1.894	
Total		5.816
TOTAL de IES	8.756	

Fuente: Suasnábar 2010

⁵⁷ Informe UNESCO sobre Educación superior 2005

Tabla 7: Distribución de Universidades en países de la región según sector.

Instituciones del Sistema Universitario 2008		
PAÍS	Públicas	Privadas
ARGENTINA	48	57
BOLIVIA	15	41
BRASIL	86	190
CHILE	16	48
COLOMBIA	53	112
MEXICO	615	1159
PERU	33	49

Fuente: Elaboración propia en base a Suasnábar 2010 y datos de IESLAC-UNESCO 2008

Es de destacar que, contrariamente a lo que ocurre en otros países de la región a nivel de grado, las universidades públicas argentinas se caracterizan desde sus orígenes por la gratuidad, admisiones irrestrictas o de escasa selectividad y gestión centralizada (escala salarial única, y propuesta de selección docente por concursos) (García de Fanelli, 2002).

Respecto de los indicadores de impacto⁵⁸ al analizar el máximo nivel de enseñanza alcanzado por la población adulta en Argentina⁵⁹, según el informe del DINIECE (2005) en el año 2001 entre los adultos de 25 a 59 años de edad el 10% de los varones y el 15,6% de las mujeres ha completado sus estudios superiores universitarios o no universitarios, lo que implica aumentos porcentuales en el decenio intercensal de 2,4% y 5,5%, respectivamente. Los datos permiten inferir que aunque haya una distribución desigual en las diferentes regiones del país existen niveles de mejora que se manifiestan no solo en la cantidad de personas que acceden al sistema superior sino en el aumento de los adultos con secundario terminado respecto de las cifras anteriores del país. Puede considerarse por ende uno de los países con mayor progreso en ese nivel en la región⁶⁰. En cuanto al acceso al nivel superior es de destacar que si se analiza la distribución de la población por sexo y edad, proporcionalmente el mayor acceso a la educación superior no universitaria se da en las

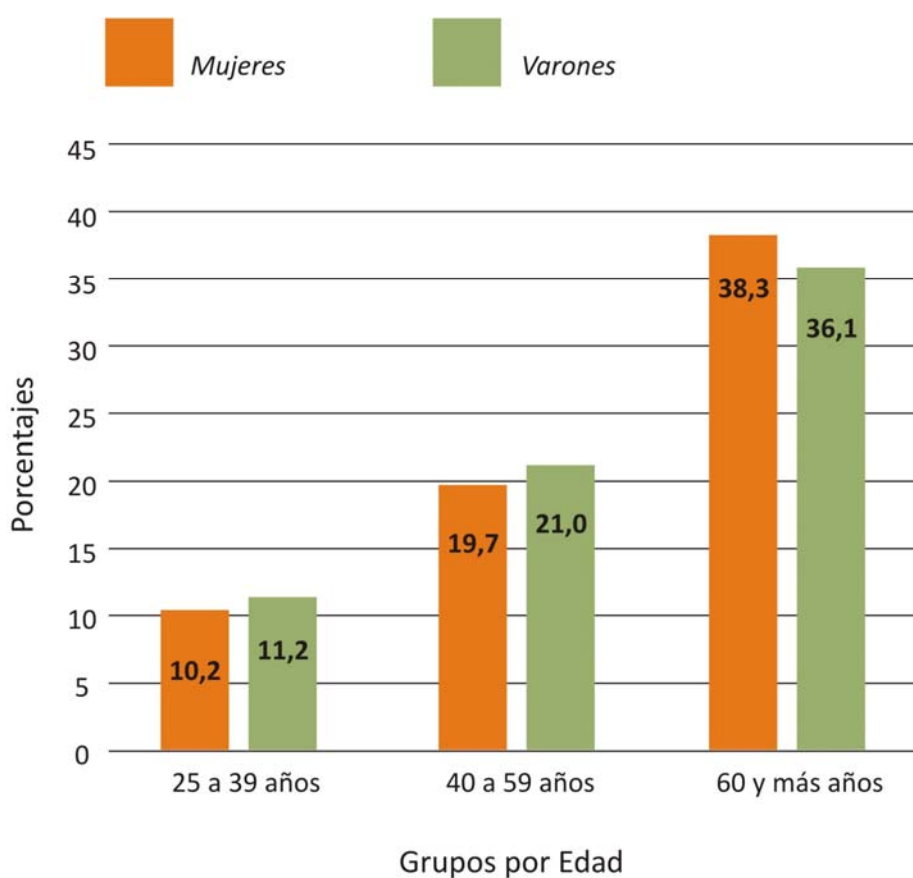
⁵⁸ Se consideran indicadores de impacto al Máximo Nivel de Enseñanza Alcanzado por la Población Adulta del país y a la Escolaridad Media de la Población Adulta, según Niveles de Ingreso. Para ampliar ver en el marco metodológico una descripción de los indicadores utilizados para el análisis educativo.

⁵⁹ Este indicador se define metodológicamente como el cociente entre la población de 25 años de edad y más que alcanzó cada nivel de enseñanza y el total de la población de 25 años y más por cien. Los datos son extraídos del Censo Nacional de Población y Vivienda INDEC.

⁶⁰ Es interesante revisar al respecto los datos suministrados recientemente bajo el nombre de ATLAS de EDUCACIÓN.

mujeres jóvenes adultas. Respecto a la educación superior universitaria el acceso proporcional se distribuye de manera bastante homogénea entre varones y mujeres de entre 25 y 59 años (Tabla 8) Por último la mayor concentración de personas con educación superior completa se da en la mujeres mayores de 60 años (Gráfico 2)

Gráfico 2: Mujeres y Varones con Estudios Superiores Completos, según Grupos de Edad. En porcentajes. 2001.



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población y Vivienda 2001

Tabla 8: Máximo nivel de educación alcanzado por la población adulta argentina, según sexo y grupos de edad. Total País. 2001. En porcentajes.

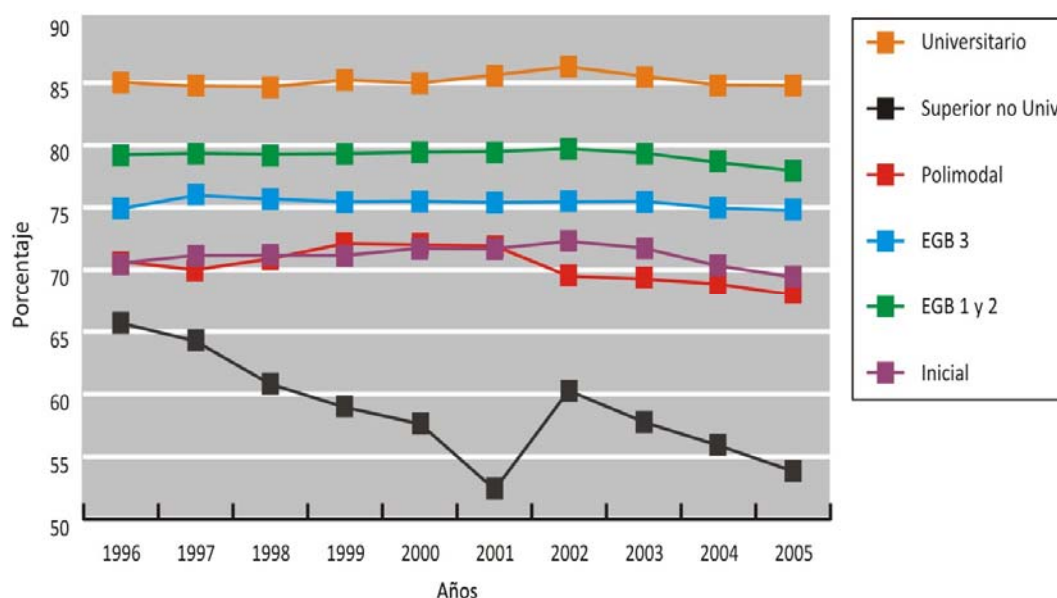
Máximo nivel de Instrucción alcanzado		Sexo y grupos de edad								
		TOTAL			Varones			Mujeres		
		25 A 39	40 A 59	60 y más	25 a 39	40 a 59	60 y más	25 a 39	40 a 59	60 y más
Sin instrucción		2,2	4,2	8,4	2,3	4,2	7,5	2,1	4,2	9
Primario	Incomp.	8,5	16,1	29	8,9	16,8	28,6	8,1	15,5	29,3
	Comp.	25,8	32,4	36,9	27,7	33,1	35,2	23,9	31,8	38,2
Secundario	Incomp.	18,1	13,6	7	19,9	15	8,8	16,5	12,4	5,8
	Comp.	19,4	16,2	10,9	19,6	14,8	10,5	19,2	17,5	11,1
Superior no Univ.	Incomp.	3,8	1,6	0,5	2,9	1,2	0,6	4,6	1,8	0,4
	Comp.	7,4	5,1	2,8	3,8	2,8	1,9	10,8	7,4	3,5
Superior Univ.	Incomp.	8,3	4,1	1,5	8,9	4,7	2,3	7,8	3,5	1
	Comp.	6,6	6,6	3	6	7,3	4,6	7,1	6	1,7
Población		7.289.851	7.462.974	4.871.957	3.575.491	3.615.568	2.054.151	3.714.070	3.847.406	2.817.806

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Nota: La población que declaró que asiste o asistió a niveles educativos y/o años pertenecientes a la estructura educativa correspondiente a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al nivel y/o año equivalente de la vieja estructura educativa. En este sentido cabe aclarar que el nivel primario equivale a los años 1° a 7° de la Educación General Básica y el nivel secundario equivale al 8° y 9° años de la Educación General Básica y a todos los años del nivel Polimodal.

Respecto de la distribución de la población argentina según el sector de gestión, en el año 2005, 11.675.588 alumnos asistieron a Educación Común⁶¹ (94% del total de alumnos del sistema educativo argentino). El 75% de ellos se inscribe en el sector estatal (aunque con variaciones por nivel y región). Este indicador nominado como Distribución porcentual de los alumnos por sector de gestión, indica el cociente entre la cantidad de alumnos matriculados en establecimientos educativos de un sector de gestión dado y el total de alumnos del sistema, por cien, por tanto permite visualizar la distribución de los estudiantes en el sector público o privado. En el nivel de estudios superior ese porcentaje ronda el 77% de los alumnos que ingresan al sistema de educación superior. Los datos resultan según la fuente del promedio entre el 54% que cursan en Educación Superior no universitaria y el 85% en Universitaria, aunque estos porcentajes descienden levemente luego del quinquenio 2000 - 2005. (Gráfico 3)

Gráfico 3: Evolución del Porcentaje de Alumnos de Educación Común en el sector Estatal por Nivel/Ciclo de Enseñanza. Total Argentina. 1996-2005.



Fuente: MECyT. DiNIECE. Relevamientos Anuales 1995-2005. Secretaría de Políticas Universitarias. Estadísticas Universitarias. Anuarios. Nivel Universitario para el año 2005 se repitieron los datos del 2004

⁶¹ Antes del 2006 el Sistema Educativo diferenciaba la Educación Común, de otros tipos de educación como: Educación especial, Educación de adultos y Educación Artística. DINIECE 2005.

Tabla 9: Alumnos del Sector Estatal por Tipo de Educación, según Nivel de Enseñanza. Total Argentina. 2005.

Nivel de Enseñanza	Tipo de Educación								Total	
	Común		Adultos		Especial		Artística			
	Alumnos	% Estatal	Alumnos	% Estatal	Alumnos	% Estatal	Alumnos	% Estatal	Alumnos	% Estatal
Todos los Niveles	11.675.588	74,9	625.495	93,4	78.797	91,8	32.762	75,4	12.412.642	75,9
Inicial	1.342.757	69,4			10.640	77,3			1.353.397	69,5
EGB 1 y 2/ Primario	4.702.931	77,9	133.487	98,5	65.479	83,7			4.901.897	78,5
EGB 3/Medio	2.159.850	74,9	98,763	98			1.233	100	2.259.845	75,9
Polimodal	1.393.727	68	393.245	30,6	2.678	51,9	5.947	100	1.795.597	73
Superior no Univ.	549.013	53,7					25.582	68,5	574.595	54,4
Superior Univ. (*)	1.527.310	84,7							1.527.310	84,7

Fuente: Relevamiento Anual 2005. DiNIECE MECyT. Estadísticas Universitarias. Anuario 99-03 y Anuario 2004. (*) Datos correspondientes a 2004.

Luego de realizar un análisis educativo histórico, contextual y crítico sobre la Educación Superior en Argentina, Mollis (2008) señala que, a pesar de las distorsiones respecto de su misión y función social: *“Argentina es uno de los mejores Sistemas de Educación Superior de América Latina y el Caribe en cuanto a nivel académico y tiene una de las tasas más altas de matrícula (el 54%) en la región.”* (Mollis, 2008: 2)

Las políticas educativas han sufrido un proceso de globalización en los últimos años. Tradicionalmente el eje central de la política de educación superior se inclinó en Latinoamérica hacia el aporte de recursos financieros brindados a las instituciones públicas y luego hacia las privadas. Las reformas neoliberales reemplazan el concepto de Estado por el de Gobierno que *“administra los asuntos públicos como privados y reconoce en el mercado su natural fuente de legitimidad”*. (Mollis, M. 2008:15) Los diagnósticos globales, universales y homogéneos en los que se basan las reformas impulsadas por el Banco Mundial, desconocen las particularidades locales y naturalizan un discurso economicista, ahistórico, fundamentado en la “calidad” desde una perspectiva empresarial y privatizadora, impulsando una idea de educación como servicio.

Algunos autores hablan de la tercera reforma de la educación superior en América Latina. Según Claudio Rama (2006), los nuevos escenarios tecnológicos y económicos, la aceleración de la competitividad productiva, el lugar del saber en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, los procesos de internacionalización de la educación y el avance de la geopolítica global presentan cambios que marcan una transformación en la Educación Superior y exigen un nuevo rol al Estado en la regulación y relocalización de las políticas públicas. La expansión creciente de la matrícula, las ofertas transnacionales y las propuestas virtuales basadas en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la educación (NTCI) requieren revisar las propuestas formativas y sus fundamentos referenciales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Debido al incremento de actores, la diversificación de ofertas e instituciones y las demandas y desafíos planteados es necesario revisar entonces la formación de profesionales y científicos, y las articulaciones entre la formación académica y profesional.

Juan Carlos Tedesco (2003) afirma que en dicho contexto el Estado aparece como *“la instancia principal, sino la única”* que permite regular y orientar las inversiones, recursos y servicios que garanticen la equidad en el acceso al conocimiento y la información, las regulaciones, la fiscalización y la valoración de la calidad.

Marcela Mollis, por su parte, sostiene que en Latinoamérica *“Entre las tendencias de las reformas de la educación superior del último decenio en el mundo, reconocemos una común ausencia del Estado de la regulación de los derechos públicos y el fomento de la regulación*

en aras del interés privado: se privatizan y desregulan las empresas que representan el interés público y se mercantiliza el interés de las clases políticas dirigentes que buscan beneficios privados (Mollis, M. 2006a). Contradictoria fórmula: desregulación y control en ambas esferas con intereses "alterados". El interés privado es defendido por los representantes elegidos por los ciudadanos que gobiernan en nombre del pueblo o de la Nación Argentina, aunque muchos gobiernan por cuenta de sus ambiciones privadas. (...) Hoy, el interés público hacia la educación superior está representado por la elección de los actores, quienes siguen optando mayoritariamente por el sector público educativo. Ya fuera por la gratuidad del sistema de educación superior (universitario y no universitario) ya fuera por la preferencia de ciertas corporaciones del mercado laboral para reclutar egresados de algunas carreras y especialidades de las universidades pública," (Mollis, M. 2008: 17).

Si bien en nuestro país al igual que en Latinoamérica se han expandido las universidades privadas, en Argentina la educación pública superior sigue acaparando la demanda, contrariamente a los casos de México y Brasil.

Esto remarca la enorme responsabilidad asumida por los estados no sólo respecto del compromiso de sostener la educación pública y gratuita sino la responsabilidad y la necesidad además, de dar cuenta de lo que se produzca con los fondos de los impuestos pagados por el pueblo. Por otro lado, la responsabilidad estatal y de las políticas de educación plantean el desafío de regular, promover y controlar, sobre todo en la educación superior, la formación de los futuros profesionales del país tanto en las instituciones públicas como privadas, pero además de generar políticas que reconociendo el contexto crítico, retomen los principios y reformulen estrategias que garanticen los principios de la Constitución Nacional sobre el acceso a la educación como derechos y bienes públicos, gratuitos e inalienables.

Siguiendo la propuesta de Mollis: *"Para sobrevivir y recrear el sentido fundacional, es necesario acordar una descripción de las urgentes prioridades. ¿Por dónde comenzar? Habrá que reconocerse para cambiar. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores que enseñan en los otros niveles del sistema educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la o las misiones institucionales y el valor del conocimiento. Reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa. Proyectar la investigación hacia la satisfacción de las urgencias culturales y sociales locales, promover la formación de líderes políticos con sensibilidad pública y una ética social. Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos, despartidizarlos, habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar **un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local**". (Mollis, M.,2008:19)*

En palabras de Juan Samaja *“la agenda de nuestra Educación Superior debe mantener como sus puntos centrales, en lo tocante a la formación y producción científica, los cuatro grandes objetivos que recorren su origen, desarrollo y culminación como institución perenne de la cultura humana:*

1) Formar a los individuos (en un radio cada vez más amplio, hasta incluir a la totalidad de los habitantes del país), en una percepción de la realidad inspirada en una actitud protagónica, que se nutra de todas las riquezas creadas por la evolución y la historia humanas, promoviendo una formación estética que incluya la ética, la reflexión, la comprobación productiva y la vocación innovadora.

2) Formar Profesionales orgulloso de las tradiciones más actualizadas y consensuadas por la comunidad de pares, y con capacidad para aplicarlas con creatividad en el estricto marco de la ética de su corporación profesional.

3) Formar Docentes Universitarios calificados con los más altos estándares académicos, capaces de expandir las fronteras de los conocimientos en su disciplina, de realizar síntesis de profundo valor reflexivo que mantengan vivos los Ideales Regulativos de la Razón en su campo disciplinario particular, y abierta la reflexión interdisciplinaria y transdisciplinaria.

4) Formar Investigadores experimentales rigurosos, capaces de someter al control de los hechos mediante diseños imaginativos y de sólida estructura lógica a las ideas científico-reflexivas, conforme a su relevancia teórica, social, económico y cultural.

5) Formar innovadores y tecnólogos en todos los rubros: no sólo en las tecnologías materiales, sino también, y de manera muy especial, en las tecnologías sociales.”
(Samaja, J; 2003:14)

Para ello es necesario, además de mejorar las políticas, garantizar el acceso formal y la oferta, garantizar el acceso real, es decir, una adecuada adquisición de saberes que garanticen las obligaciones fundamentales del Estado: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad (conocido como esquema de las cuatro A).

El derecho a la educación es, entonces, el derecho a acceder, permanecer y egresar de una escuela que ofrezca educación de calidad, respetando la diversidad cultural y las necesidades de cada grupo y alumno, sin discriminación de ningún tipo. Es el derecho a adquirir los saberes, valores y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural.

Por ende sostenemos que *“El derecho a la educación es, entonces, el derecho a acceder, permanecer y egresar de una escuela que ofrezca educación de calidad, respetando la diversidad cultural y las necesidades de cada grupo y alumno, sin discriminación de ningún tipo. Es el derecho a adquirir los saberes, valores y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. (...) los diseños de políticas deben acompañar la búsqueda de eficiencia interna (aumento en matrícula, bajas en deserción y repitencia) con estrategias para la mejora del rendimiento académico; políticas que velen por que nuestras jóvenes generaciones en su totalidad aprendan saberes socialmente significativos y, en virtud de eso, se gradúen en tiempo y forma.”* (Gvirtz; S., 2010:2)

El Sistema de Posgrados en Argentina:

Dentro del sistema de educación superior se encuentra el subsistema de posgrados. Si bien tiene un desarrollo reciente adquiere una gran importancia en relación con la articulación de políticas nacionales e internacionales⁶², y supone una compleja red de intereses y compromisos mundiales, regionales, estatales, institucionales y personales y requiere un análisis específico dado el objeto de estudio de esta tesis.

Algunos referentes contextuales para interpretar el desarrollo y evolución del sistema de posgrados en Argentina.

La expansión del sistema de posgrados, tal como señala Pedro Krotsch (2004), se ve influenciada, al igual que el resto del sistema de educación superior, por las tensiones entre los actores involucrados en las políticas educativas. Los avatares históricos político sociales nacionales y las condiciones sociohistóricas internacionales, intervienen en las políticas educativas. Es así que si bien los primeros doctorados en el país datan de principios de siglo XX es a partir de los años 80 que el sistema de posgrados comenzó a regularse en nuestro país, en el marco de las políticas desarrollistas propuestas y sostenidas para toda Latinoamérica.

Entre los antecedentes de estudios anteriores específicamente sobre posgrados encontramos el informe sobre la Situación de los Posgrados en América Latina, realizado por UNESCO IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) del 2004⁶³ donde se retoman los principios de la Declaración

⁶² Entre las que se consideran las previamente analizadas para el nivel superior.

⁶³ El estudio sobre La educación Superior en Argentina 2º Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina fue llevado a cabo por Cynthia Jeppesen, Alejandra Nelson Victoria Guerrini. Bajo el auspicio de UNESCO IESALC en colaboración con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias 2004 disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149465so.pdf>

Mundial y el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de la UNESCO⁶⁴. El capítulo sobre “Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina” fue elaborado y coordinado por Jeppesen, C; Nelson A., y Guerrini V. en el marco de colaboración con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina⁶⁵.

El análisis realizado por Jeppesen y cols. presenta una caracterización del estado del sistema actualizada al año 2004 bajo los siguientes ejes: instituciones que ofrecen estudios de posgrado, actividades científico-tecnológicas, experiencias innovadoras, cuerpo docente, alumnos, graduados. No realiza un análisis sobre la acreditación de los mismos ni correlaciona las diferentes variables aunque analiza la eficiencia, la superposición, presencia o ausencia de cooperación interinstitucional y la maduración de los cuerpos docentes. Según los autores del trabajo, si bien estudian estas variables lo hacen desde un estudio exploratorio descriptivo y proponen que estudios posteriores profundicen algunas de las conclusiones e inferencias extraídas en el informe.

En dicho informe se señala que la Educación Superior en Argentina ha transitado en los últimos treinta años un importante proceso de expansión y crecimiento en cuanto a titulaciones e instituciones y ofertas manteniendo la impronta profesionalista de las universidades argentinas⁶⁶. La diversidad existente hace cuestionar a algunos analistas el uso de la palabra sistema dada su diversidad, heterogeneidad y desarticulación e incluso cuestionan (aunque no coincidimos totalmente con ellos) los límites de análisis de las categorías público y privado.

Este desarrollo en el sistema de posgrado tiene su equivalente en el sistema científico tecnológico donde las políticas no acompañaron siempre los procesos de desarrollo

⁶⁴ En junio de 2001 el IESALC implementó el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe para investigación, intercambio y difusión promoviendo informes, y difundiendo información sobre el nivel y apoyando las acciones en todos los países miembros.

⁶⁵ El Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en colaboración con UNESCO, pactaron varias producciones de expertos: Fernandez Lamarra, Celina Curti, María Angélica Sabatier; Carlos Mundt; Carlos Marqués; María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi; Leandro Sagastizabal; Oscar Cámpoli; Eduardo Mundet; Eduardo Sanchez Martínez, entre otros. Cada experto trabajó sobre diversos temas referidos al sistema de educación superior y a los posgrados específicamente. Muchos de ellos fueron sistematizados en informes posteriores que presentaron y analizaron en diversas producciones. Entre los temas desarrollados se incluyeron: un panorama general de la educación superior en la Argentina, un diagnóstico de situación sobre la evaluación y acreditación, innovaciones y reformas en el sistema, la legislación, la formación docente, los programas de educación virtual, los géneros de educación superior, los nuevos proveedores de educación superior, la situación de la educación superior indígena y la educación superior no universitaria.

⁶⁶ Según el estudio de Paviglianti, N; Nosiglia, M Marquina, M, (1995) esto puede deberse no solo a la imposibilidad de generar propuestas alternativas pero además por una fuerte presión social hacia las formas “tradicionales de la educación superior” como la formación de médicos abogados e ingenieros.

industrial y productivo. Ambos sistemas (educativo y científico tecnológico) se han ido apartando generando espacios entre ellos que los llevan por caminos paralelos pero con pocas interacciones. Uno de los factores determinantes en el análisis de estas tendencias de su desarrollo es la gran influencia del contexto histórico y político en que se desarrolló el sistema desde 1930, en particular las interrupciones de la continuidad institucional por parte de gobiernos de facto o dictatoriales y las dinámicas por ellos producidas (conflictos sociales y políticos) que influenciaron directamente los ámbitos académicos interrumpiendo propuestas innovadoras y desarmando sólidos equipos de investigadores y docentes. Si bien los posgrados comienzan a estructurarse en la región en la década del 50 de manera muy marginal, tienen una marcada aceleración en los 70 y 80 (en nuestro país a mediados de los 80 dadas las condiciones políticas). Primordialmente se potencian los posgrados de tipo académico (es decir con orientación a la investigación) relacionada con la expansión del sistema científico tecnológico, las nuevas disciplinas y el desarrollo institucional de la investigación científica, pero también con la alternativa de arancelamiento (de impacto sobre todo en las Universidades públicas tradicionalmente gratuitas) y con el fenómeno de reciclaje profesional (perfeccionarse para reinsertarse en el mercado laboral). Según los especialistas, a pesar de las reformas de los últimos años, el contexto histórico político del país y la región ha afectado las vinculaciones entre docencia, investigación y desarrollo de campos disciplinares así como de articulación entre los centros de formación profesional, producción de conocimiento, de aplicación e innovación.

Ciencia y política científica no son lo mismo, sin embargo el desarrollo de la última ha influenciado y marcado los rumbos de la ciencia, particularmente desde mitad de siglo, luego de las guerras mundiales, en las cuales los Estados vislumbraron la importancia de controlar la ciencia (Albornoz, M.; 2001).

En las relaciones ciencia y política se pueden diferenciar, según Gibbons (1997) tres períodos: política para la ciencia, política de la ciencia o ciencia en la política, y política para la innovación tecnológica o política en la ciencia. La política científica y tecnología en Latinoamérica fue influenciada por la intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, OEA, IDRC) que constituyeron lo que algunos nominan “el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo” y desarrollaron algunos acuerdos que enmarcaron los desarrollos de investigación, ciencia y tecnología, así como las actividades y el personal encargado de ellas (por ejemplo el manual Frascati)⁶⁷. Dicha influencia tuvo como objetivo promover el desarrollo de estructuras institucionales científicas y tecnológicas, generar nuevos conocimientos, y

⁶⁷ El manual Frascati ha sido creado en 1993 por y para expertos de los países miembros de la OCDE (y concebido como documento técnico de consulta por lo cual es necesario reconocer algunos de sus presupuestos entre otros que concibe a la I+D relacionada con otras actividades ligadas a ellas pero diferenciables y por ello las ve incluidas en dos títulos: las Actividades científicas y tecnológicas (ACT) y el Proceso de elaboración científico tecnológica. OCDE, *Manual de Frascati, Organización para la cooperación y el desarrollo económico*, París, 1993

aplicar los existentes en el análisis y abordaje de problemas económicos y sociales. Al analizar la evolución de la política de ciencia, tecnología e innovación puede vislumbrarse su relación con la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, tal como sostiene el economista H. Jaramillo Salazar. *“La consolidación de la comunidad académica, científica y de desarrollo tecnológico, tal y como se ha planteado, está asociada a la vinculación entre formación de recursos humanos y el fortalecimiento y consolidación de instituciones de conocimiento y los grupos, entendidos éstos como el conjunto de investigadores adscriptos a la planta de una o varias entidades, comprometidas con uno o varios temas de investigación en los cuales han demostrado capacidad de producción de resultados a través de publicaciones, obtención de patentes o comercialización de los productos de investigación. Para su permanencia en el tiempo, los grupos dependen de su capacidad de reproducción y ampliación. Es necesario asociar a los grupos y sus individuos a la construcción de programas de formación de posgrado tanto a nivel de maestría como de doctorado, la formación de jóvenes investigadores e innovadores y su vinculación permanente con el desarrollo científico y tecnológico mundial.”* (Jaramillo Salazar, H; 2005:2)

Por lo anterior, el cambio de escenarios político-económicos, implica analizar en su real dimensión el interjuego y relaciones de fuerza presentes entre todos los actores que participan de la escena social en la cual se instauran las prioridades de los diferentes procesos de producción de conocimientos y formativos.

En este contexto de desarrollo e impulso a la formación, los posgrados fueron sostenidos en la política universitaria argentina desde los ´90, donde cobra una expansión cuantitativa pero también transformaciones cualitativas de importancia, como propuesta de modernización y mejoramiento de la calidad docente (en el posgrado y a través de planes como incentivos a la investigación y Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec) frente a los problemas detectados anteriormente (bajas dedicaciones, ausencia de investigaciones, ausencia de titulación de posgrado). Según el análisis de García de Fanelli, (2002) si bien en algunas áreas de las Ciencias Básicas y de las Ciencias Humanas se desarrollaban fuertes articulaciones ya desde la formación grado entre docencia e investigación, la creación de posgrados pretendía fortalecer ese vínculo en todas las áreas, con una organización marcadamente diferente respecto del grado (Fanelli, 2002). Sin embargo, como marca Jeppesen y cols. (2004) además de la acreditación y el fomento de la formación docente es necesario tener en cuenta el desarrollo integral del sistema y su articulación con las características locales para evitar profundizar las inequidades y segmentaciones existentes.

Se sostiene en nuestro país una marcada diferenciación entre grado y posgrado, dado que contrariamente al grado, los posgrados no mantienen la gratuidad de la enseñanza pública,

sino que son arancelados y de admisión con previa selección (sea por antecedentes, entrevistas o exámenes). En general tienen una gestión descentralizada de las unidades académicas, con salarios variables según valores de mercado y área disciplinar. García de Fanelli (2004) sostiene que algunos de los parámetros habitualmente considerados para el análisis del sistema de educación superior ya no son tan claros, por ejemplo la diferenciación entre la organización del sistema público y privado, porque a nivel de posgrado algunas instituciones públicas se asemejan mucho a la organización privada (García de Fanelli, A, Balán J. 1994).

El desarrollo de los posgrados sigue las dinámicas de la historia, prácticas y tensiones del sistema universitario o de las diferentes instituciones que lo componen (llamadas según algunos autores “conglomerados” de instituciones⁶⁸). Entre las características centrales sostienen que existe un alto grado de superposición de la oferta sin diferenciación clara entre el sistema superior universitario y no universitario, expresando un alto grado de fragmentación y desarticulación. Las diferencias en el desarrollo de los posgrados son relacionadas por los investigadores con: los fenómenos vinculados al desarrollo de los diferentes campos disciplinares y comunidades académicas, la maduración de las instituciones, la importación de modalidades de carreras no tradicionales al contexto nacional, las políticas de promoción e impulso de la planta docente hacia la posgraduación, entre los centrales.

El desarrollo de los posgrados ha sido apoyado por el desarrollo de un marco regulatorio: la Ley 24521 y los decretos que la acompañan, que regulan el carácter universitario de los estudios de posgrado, impulsa al cuerpo docente a la posformación y crea por primera vez, una regulación de los estudios a través de mecanismos de acreditación y evaluación. La resolución 1168/97 acordada por el MECyT y el Consejo de Universidades establece los estándares de evaluación para las carreras y su implementación a través de la CONEAU.⁶⁹ A pesar de la nivelación que promueve la evaluación a través de criterios y valoraciones centralizadas, persisten los problemas de la expansión y escasa consolidación, así como tensiones y problemas propios de la implementación del mismo respecto por ejemplo de la

⁶⁸ Extraído del Informe CONAES, Subcomisión 2, del 2001 citado por Fernández Lamarra

⁶⁹ Es importante resaltar que la CONEAU solo se encarga de evaluación y el resto de las políticas del sector se toman en otras instancias del sistema. Esto no ocurre así en otras instituciones de acreditación y evaluación de la región en que se centralizan en las instituciones de evaluación otras decisiones sobre el sector que permiten unificar criterios, diagnósticos y políticas en el área, como la asignación de incentivos, el apoyo a la cooperación interinstitucional, la fijación de prioridades y la especialización o focalización institucional. Varios de estos aspectos son remarcados como problemas en el sistema de posgrados argentino. Según los especialistas pueden deberse justamente a esta disociación entre los organismos de evaluación y los de planificación y gestión de políticas, tal como lo hemos analizado extensamente durante la maestría en el módulo de Gestión de la Ciencia con el profesor Mario Albornoz. Puede consultarse: www.coneau.gov.ar y <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149465so.pdf>

necesidad de ajustar indicadores de evaluación específicos según diversas áreas o parámetros diferenciales según el desarrollo disciplinar.⁷⁰

El desarrollo de la oferta de posgrado, si bien reciente registró ya en el 2008⁷¹ 2711 carreras: 49% de especialización, 37% de maestría y 14% de doctorado. El 4,5% de la oferta es para las Ciencias Básicas, el 14,2% para Ciencias Humanas, el 20,8% para las Ciencias Aplicadas, el 29,9% para las Ciencias de la Salud y el 30,6 % para las Ciencias Sociales.

Los posgrados incrementaron su oferta pero además pueden analizarse, según los informes al respecto, transformaciones cualitativas en el sistema de posgrados. En este sentido remarcan que hasta la década del '80 la formación de posgrados se caracterizaba por la oferta de doctorados como prototipo de formación académica y especializaciones como prototipo de la formación profesional. La incorporación de las maestrías se dio de manera diferenciada según las tradiciones disciplinares y generaron, en algunos casos, problemas estructurales en cuanto a la diferenciación horizontal y vertical, que explicaría la alta heterogeneidad actual del sistema compuesto por especializaciones, maestrías y doctorados.

Los hitos de crecimiento más relevantes señalados en el informe de Jeppesen (2004) son:

- Respecto de los tipos de posgrado: el crecimiento de especializaciones médicas en todos los períodos y de las Ciencias Aplicadas y Sociales a partir de los 90'; los doctorados mantienen constante su desarrollo hasta los '90 que se incrementan los de las Ciencias Aplicadas y las Ciencias Humanas; las maestrías se duplican en 1990 principalmente por las del área de Ciencias sociales y Aplicadas y se cuadruplican en 1992 en todas las áreas excepto en Ciencias Básicas.
- Respecto de la diversificación de ofertas públicas y privadas, antes 1995 la oferta pública cuadruplicaba a la privada, a partir de allí la relación se vuelve y mantiene uno a uno, aunque no es parejo en todas las áreas dado que en Ciencias Básicas es exclusivamente de oferta pública.

⁷⁰ Ya en un estudio realizado por García Fanelli en 1996 se caracterizaba el sistema de posgrado como de una expansión indiscriminada de la oferta, carreras largas y programas y planes predominantemente tradicionales y poco adaptados a las transformaciones científico tecnológicas, poca transparencia en la calidad de la oferta, bajo número de graduados, prolongación de estudios. Estudios posteriores reiteran estas tendencias.

⁷¹ Datos extraídos de CONEAU.

- Respecto de las regiones, si bien desde 1995 todas las regiones desarrollan posgrados, el desarrollo se concentra en las regiones metropolitana y bonaerense, al igual que la cantidad de instituciones.
- Las instituciones de oferta de posgrado son predominantemente las Universidades (todas ofrecen algún tipo de oferta en el área actualmente observándose ocasionalmente superposición de ofertas similares en distintas instituciones y poca cooperación interinstitucional) y excepcionalmente para las especializaciones instituciones profesionales o científicas autorizadas
- Cualitativamente la diferencia se centra en que hasta los '80 estaba focalizado polarmente en especializaciones de perfil profesional y doctorados de perfil académico. A partir de los '80 el desarrollo está marcado por las maestrías originariamente de carácter interdisciplinario y con perfiles variables entre lo profesional, lo académico y mixto. Este auge de especializaciones y maestrías (sobre todo de estas últimas) es considerado modernizador aunque tardío e indicaría, según el análisis de Fanelli (2002) un carácter profesionalizante de las instituciones universitarias y particular por sus características diferentes de implementación en otros lugares (según su longitud y articulación en el sistema).
- El desarrollo de las maestrías fue además de tardío diferencial según las áreas disciplinares: en Ciencias Básicas, donde predominaba la oferta de doctorados, cubren la formación profesional. En Ciencias de la Salud, donde predominaban las especializaciones, se expanden los doctorados académicos y las maestrías interdisciplinarias y de salud pública con impronta profesional. En las Ciencias Aplicadas, Bioquímica se asemeja al desarrollo de Ciencias Básicas y las especializaciones son más tardías y similares al desarrollo médico. La incorporación de maestrías se da con perfiles tanto profesionales (Ingeniería y Arquitectura por ejemplo) como académicos (Computación, Ingeniería, Agronomía). En Ciencias Humanas también estaban desarrollados los doctorados (sobre todo Filosofía o Historia), las maestrías son de corte interdisciplinario (lingüística, letras) o académico (Ciencias de la Educación), e incorporaron tanto especializaciones como maestrías (Psicología). En las Ciencias Sociales no había hasta los '80 consolidación de ningún tipo, por ende el desarrollo es muy variado. Había maestrías (como Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Comunicación, Demografía, con perfiles mixtos) y en algunos casos las especializaciones (como Derecho, Ciencias Contables orientadas hacia lo profesional).
- Otros problemas detectados en el informe: son problemas de articulación (dentro del nivel de posgrado y con el grado como superposición de contenidos de grado y posgrado o entre diferentes unidades académicas de una misma institución sobre todo

debido a la formación de grado larga, modelo anglosajón), y falta de diferenciación vertical y horizontal (prioridades académicas o profesionales).

Regulaciones del sistema de posgrado

Si bien existían reglamentos institucionales anteriores, a mediados de los ´80 se realizan los primeros intentos de reglamentación de posgrados como sistema de posgrados coordinando el esfuerzo de varias universidades públicas (Jeppesen, 2004).

En 1985 fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1967/85 el Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN). Este organismo tuvo a su cargo el registro y evaluación de los posgrados de las universidades nacionales así como la detección de áreas críticas con el fin de racionalizar la oferta y aprovechar los recursos para cubrir las necesidades regionales o nacionales. Consideraban primordial que no se desarrollaran posgrados que beneficiaran sectores de actividad que circunscriben a grupos sociales de poca magnitud, empresas o actividades poco significativas que no fueran críticas en términos de impacto social. Por lo anterior consideraban como criterios de evaluación la calidad intrínseca y la oportunidad o conveniencia regional para llevarlo a cabo. Dado que la decisión final estaba a cargo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) donde participaban por consenso las universidades públicas, no lograron (desde el análisis de Jeppesen) una buena capacidad operativa. Sin embargo lograron acordar la definición de las características de las diferentes titulaciones (especialización, maestría y doctorado).

En 1992 se creó la Secretaría de Políticas Públicas (SPU) dependiente del MECyT. Desde 1993 funcionaba para todo el sistema de educación superior el Consejo Nacional de Educación Superior (decreto 1075/9) para asesorar al MECyT sobre orientación y necesidades en el nivel de educación superior del sistema de educación. Este organismo proporcionó varias indicaciones que enmarcaron las definiciones del sistema de posgrado y sentaron las bases de lo retomado en la CAP y la Ley de Educación Superior posteriormente. El Consejo Nacional de Educación Superior se expidió sobre la definición de la calidad en el nivel superior y la necesidad de evaluarla de manera externa, contextual, formal y oficialmente (Dictamen I 29-11-93), así como de acreditarla mediante las agencias de gobierno (Dictamen II- 4 94). Respecto de los posgrados, en el Dictamen V (4 95) diferencia los posgrados respecto de otras actividades de postítulos (diplomaturas, actualizaciones, programas, etc.) y sienta las bases de la definición y alcance de las especializaciones, maestrías y doctorados, fijando además criterios sobre investigación y sedes retomados posteriormente en la Ley. Sin embargo, tal como señala Jeppesen y cols.

(2004), se diferencia en dos puntos con el sistema actual: a) se consideraban los posgrados como niveles que requerían su cursado gradual y consecutivo, (ahora se puede cursar cualquier posgrado con el título de grado), b) la aceptación de las maestrías profesionales y no solo de las académicas.

En los documentos del dictamen mencionado expresa los alcances de las diferentes titulaciones:

- Especialidades: *“cursos con adecuados sistemas de evaluación, prácticas y aplicación de destrezas profesionales que impliquen una calificación específica en los conocimientos organizados temática o disciplinarmente”*
- Maestrías: *“Además de los requisitos anteriores, se exigirá en las de tipo académico, una tesis que demuestre el conocimiento del estado del arte y la capacidad en el manejo conceptual y metodológico del tema elegido; y en las de tipo profesional, una obra o aplicación práctica que ponga de manifiesto la destreza específicamente adquirida”.*
- Doctorados: *“sin perjuicio de los recaudos precedentes, el aspecto esencial a evaluar será la presentación de una tesis que suponga un aspecto significativo al acrecentamiento del conocimiento o de las artes. Las tesis de maestría y doctorado serán expuestas ante un tribunal ad hoc y contarán con un director que autorizará su presentación”.*

En 1995 se crean el Fondo de Mejoramiento para Calidad Universitaria (FOMECA) y la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) como primera encargada de la evaluación y acreditación de posgrados en nuestro país. La CAP creada por resolución N° 3223 del Ministerio de Educación y Cultura trabajó entre abril del 1995 a marzo de 1996 mientras se implementaba lo previsto en la Ley de Educación Superior respecto de la acreditación y evaluación. Propuso un sistema de acreditación por pares y sentó las bases para la creación posterior de la CONEAU. Durante su implementación se llamó a una acreditación voluntaria de posgrados académicos y se hicieron 298 presentaciones.

En 1995 se termina de organizar el sistema con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521.

La Ley de Educación Superior vigente actualmente, se sancionó mientras todavía estaba en vigencia la Ley Federal de Educación (1993-2006) pero es incorporada y referenciada en la

nueva Ley Nacional de Educación sancionada en diciembre de 2006 y vigente actualmente⁷².

El Art. 39 de dicha Ley acota la actividad de posgrado a las universidades o centros de investigación de prestigio, restringe para los grados de maestría y doctorado la emisión a las instituciones universitarias y exige que estas deben ser acreditadas por la CONEAU o entidades de evaluación acreditadas por el Ministerio de Educación (aunque por ahora ella es la única acreditada a tal efecto). Si bien inicialmente en la ley se restringe para el acceso la titulación de grado universitaria, posteriormente en el 2003, fomentando la articulación en el sistema, la Ley 25754/03 permite el acceso a los posgrados a las personas con titulaciones del sistema de educación superior no universitaria.

En el Art. 46 explicita que todos los posgrados (tanto en funcionamiento como sus proyectos) deben pasar por el proceso de acreditación que debe realizarse según los estándares del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología consultando con el Consejo de Universidades (integrado por instituciones universitarias públicas y privadas). Más tarde se incluyen y aclaran los requerimientos según los tipos de modalidades de dictado presencial, semipresencial o a distancia (estas últimas explicitadas en el Decreto 1047/99).

En base a los resultados de las consultas al consejo, en 1997 la resolución 1168/97 estableció dichos criterios para la modalidad presencial y en 2001 la resolución 236/01 resuelve el reconocimiento provisorio de las modalidades a distancia o no presenciales definidas en el alcance de la resolución 1716/98 explicitando que el reconocimiento no es trasladable a la misma carrera con ambas modalidades. Por lo tanto tiene un alcance jurídico dado que la CONEAU se crea como organismo de acreditación de posgrado y el MECyT reconoce oficialmente la validez nacional de los títulos (estipulado especialmente en el artículo 5 del Decreto reglamentario 499/95). La resolución 532/02 establece que las instituciones deben presentar al MECyT sus proyectos y ellos lo elevan a la CONEAU para que se expida. La acreditación es así mismo un proceso, para las carreras de posgrado la acreditación se otorga primero por 3 años y luego por 6 si cuenta con graduados.

Así mismo la CONEAU ha incluido una categorización respecto de la calidad con las letras A, B y C, que incluyen de excelente a bueno y pueden incluir una letra minúscula n cuando no han completado aún ningún ciclo.

⁷² Los textos completos de la Ley Nacional de Educación y de la Ley de Educación superior pueden verse en el Anexo 1 de la tesis

La ley también se expide sobre la formación de los docentes de posgrado. En su artículo 36 fomenta la posgraduación gradual de su planta docente, indicando que los docentes deben tener al menos la titulación del nivel en que imparten sus clases. Dadas las características del sistema educativo veremos más adelante que esto es una deuda del sistema actual debido a la reciente evolución y los distintos grados de desarrollo de los campos disciplinares, lo cual incide en un alto porcentaje de profesores invitados o visitantes y una baja permanencia de planta estable o de la institución con las consecuentes resonancias en la producción de investigaciones y tesis.

La Ley asigna un papel central a la evaluación y acreditación de posgrados quizás basado en los signos evidentes de expansión del sistema al momento de construir la ley⁷³. Sin embargo desde su análisis señala que la evaluación de la calidad fue el único elemento de política sostenido en el tiempo y que no fue acompañado por la coordinación de los diversos componentes del sistema de ciencia y tecnología, ni por otras medidas que hubieran favorecido el área de posgrado como la aplicación de incentivos concretos al desarrollo de una masa crítica en las áreas atrasadas al desarrollo científico y tecnológico, a la complementación entre instituciones y la especialización de las instituciones según sus áreas fuertes de desarrollo.

Queda así conformada la legislación actual para el nivel de posgrado. En el siguiente cuadro de elaboración propia en base a los datos relevados del Ministerio de Educación, el Sistema de políticas Universitarias y los textos de las leyes se presenta de manera sintética la totalidad de regulaciones vigentes para el nivel superior junto con una breve descripción del objeto de la regulación en cada una de ellas.⁷⁴

La legislación que regula la Educación Superior a nivel nacional está compuesta por leyes decretos y resoluciones ministeriales. En los cuadros que siguen presentamos un esquema del número de las regulaciones, la fecha y los contenidos centrales de las mismas a modo de síntesis (Tabla 10).

⁷³ Según el análisis de Jeppesen y cols. (2004) pueden verse algunas de las implicancias del impacto de esta política en un estudio realizado por el MECyT llamado PRES Programa de Reforma de la Educación Superior, financiado por el Banco Mundial que tuvo entre sus componentes la creación de la CONEAU y el programa FOMEC Fondo de Mejoramiento de la Calidad.

⁷⁴ Más adelante se retoman y analizan algunas de estas regulaciones en función de las problemáticas identificadas en esta tesis.

Tabla 10: Síntesis de las regulaciones vigentes para Argentina en el nivel superior y sus contenidos (Año 2010).

Tipo de regulación		Número	Fecha	Contenido
Ley		26.206	2006	Ley Nacional de Educación. Regula el sistema de educación argentino en todos los niveles y sectores así como los organismos de gestión y evaluación correspondientes.
Ley		24.521	1995	Ley de Educación Superior. Contiene las normativas generales sobre la Educación Superior en Argentina tanto para el sistema universitario como no universitario.
	Decreto	499/5	1995	Normas reglamentarias del Consejo de Universidades y otras disposiciones.
	Decreto	173/96	1996	Normas reglamentarias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (texto ordenado con las modificaciones introducidas por el Decreto N° 705/97).
	Decreto	576/96	1996	Normas reglamentarias de las Instituciones Universitarias Privadas.
	Decreto	1232/2001	2001	Colegios Universitarios.
	Decreto	1047/99	1999	De la solicitud al MCyE para tratar las ofertas de grado y posgrado fuera del ámbito del CPRES al que pertenece la Institución Universitaria.
Ley		25.165		Ley de Pasantías
	Decreto	276/99	1999	De la solicitud de reconocimiento legal de la personería jurídica de las instituciones universitarias extranjeras que instrumenten ofertas educativas de ese nivel en el país.
	Decreto	81/98	1998	De las instituciones Universitarias que puedan adoptar como modalidad exclusiva o complementaria como educación a distancia.
	Decreto	1296/93	1993	Del reconocimiento oficial de títulos otorgados por Universidades del Vaticano en la Santa Sede y en Roma.
	Decreto	487/2000	2000	Decreto de necesidad y urgencia sobre modificación del presupuesto de la administración nacional.
	Decreto	428/2000	2000	Pasantías educativas.
	Decreto	1232/2001	2001	Colegios Universitarios.

Tabla de elaboración propia en base a los datos existentes en el Ministerio de Educación y SPU

Tabla 11: Regulaciones específicas de Posgrado y síntesis de sus contenidos centrales.

Disposiciones específicas para el Posgrado			
Resolución Ministerial	1670/96	1996	Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado.
Resolución Ministerial	1168/97	1997	De acreditación de carreras de posgrado.
Resolución Ministerial	206/97	1997	De instituciones legalmente habilitadas para funcionar como universitarias
Resolución Ministerial	2093/97	1997	Regula los requerimientos para obtener la habilitación como institución universitaria, podrán continuar con sus actividades de posgrado hasta la conclusión de esos trámites
Resolución Ministerial	2156/98	1998	Regula la creación del Registro de Instituciones de Posgrado.
Resolución Ministerial	2477/98	1998	Trata sobre el reconocimiento oficial de los títulos de posgrado no convocados por la CONEAU.
Resolución Ministerial	35/99	1999	Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado pendientes de acreditación por la CONEAU.
Resolución Ministerial	51/00	2000	De la derogación de las Res. Min. Nº 2477/98 y 35/99 por actos cumplidos y caducidad.
Resolución Ministerial	217/01	2001	Regula la aplicación de la Res. Min. Nº 2477/98 y 35/99 a los casos que a la publicación de la Res. Min. Nº 51/00, hubieran concluido el trámite de evaluación en el Ministerio.
Resolución Ministerial	236/01	2001	Trata el reconocimiento oficial de los títulos de posgrado de carreras de modalidad educativa "no presencial" o "a distancia".

Tabla de elaboración propia en base a los datos existentes en el Ministerio de Educación y SPU (actualización fecha agosto 2010)

Los datos actuales sobre el sistema de posgrado

La información disponible en el primer relevamiento del MECyT fue realizado en 1995 y proviene de diversas fuentes. Actualmente hay un grado mayor de sistematización en el relevamiento, sin embargo sigue siendo arduo, tal como señalan los diferentes analistas del área recolectar información fiable, más allá de la oferta de posgrados, dado el constante movimiento y expansión del nivel. La Ley exige que cada posgrado sistematice e informe sobre los indicadores y datos centrales de análisis educativo y se han creado instancias específicas para el nivel superior. Sin embargo, no encontramos relevamientos puntuales del nivel de posgrado, sino que se informa junto con la información del nivel superior. La información para realizar cualquier análisis del área requiere pues ser recabada en

diferentes fuentes y en algunos casos triangular la existente en diferentes fuentes o de diferentes actores⁷⁵.

En función del primer objetivo de este trabajo (Objetivo a) y sus correspondientes objetivos particulares (Objetivos a.1 y a.2) se analizan en lo que sigue los datos actuales relevados de la información brindada por el Ministerio de Educación, la CONEAU y el CIIE⁷⁶. Se profundizan con ellos algunas de las descripciones sobre el desarrollo de los posgrados presentadas y analizadas en los estudios anteriores que permitan extraer conclusiones sobre el estado actual de los posgrados (Primer objetivo de esta tesis)⁷⁷.

Respecto de los indicadores a considerar, en los apartados anteriores y en otros posteriores se han realizado a partir de los informes existentes y de la actualización de datos en el sistema, caracterizaciones de los principales indicadores de recursos contextualizados históricamente en relación con el problema a abordar (legislación, surgimiento, expansión, características institucionales, cuerpos docentes) y específicos del nivel superior referidos a la oferta y demanda: áreas disciplinarias, distribución en las regiones, sectores público o privado, tipo de título.

En este apartado caracterizaremos los indicadores de recursos específicos⁷⁸ propuestos para el análisis de la tesis sobre estudiantes y graduados, tomando como base los datos existentes al 2008 en el Ministerio de Educación y la CONEAU. Se pretende describir el estado de: la Distribución Porcentual de los Alumnos por Sector de Gestión (pública- privada incluyendo internacional y extranjera), Alumnos por sección (traducida en alumnos por tipo de posgrado); Porcentaje de Unidades Educativas de cada tipo de posgrado y en función del tipo de institución, Cantidad de alumnos en cada una de esas intersecciones. Si bien consideramos que algunos indicadores de procesos como los relacionados con acceso y flujo (atraso escolar, tasa neta de escolarización por nivel, esperanza de vida escolar, tasa de abandono interanual) serían pertinentes para el análisis, los datos existentes en el

⁷⁵ Ver justificación en apartado metodológico.

⁷⁶ El análisis de fuentes secundarias se extrajo de la última información estadística y documentos disponibles en la página la Secretaría de Políticas Públicas y las publicaciones elaboradas por la Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE). Entre otros el Anuario de Estadísticas universitarias 2008, y las publicaciones: "Universidad, sociedad y producción" de Juan Carlos Pugliese 2004 y la Revista Universidad N°10 dedicada a Posgrados, en particular el apartado redactado por Osvaldo Barsky sobre la Evolución de los posgrados en Argentina. Toda la información está disponible en: http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/publicaciones.html

⁷⁷ Los primeros análisis encontrados datan de 1986 y se articulan con las regulaciones y decisiones que se fueron tomando en el sistema de educación superior y de posgrado en el país. Los últimos análisis encontrados constan del 2008 en una publicación de Mollis en el que retoma las estadísticas macro de desarrollo hasta 2005 de informes sistemáticos de información. Es por ello que consideramos de relevancia sistematizar los datos existentes hasta la actualidad teniendo en cuenta las últimas estadísticas del nivel que son del año 2008.

⁷⁸ Si bien no hallamos una sistematización de indicadores para el posgrado, para el análisis revisamos los indicadores utilizados en el sistema de educación (40 indicadores), en función del nivel de posgrado y los trabajados en los informes consultados.

sistema no permiten este análisis pues no existe esa sistematización para el nivel de educación superior.

Se focalizó por ende en la revisión y aplicabilidad de los indicadores de resultados referidos a la permanencia, egreso y logros académicos propuestos por la DINIECE⁷⁹ y los propuestos por la CONEAU⁸⁰ como criterios de evaluación para alumnos referidos a ingreso, egreso o graduación. En apartados próximos se caracterizan los datos relevados de algunos otros indicadores referidos por la CONEAU pero mediante estrategias cualitativas, en particular los referidos al: currículum (estrategias de evaluación, selección y organización de espacios y contenidos referidos a la investigación y la tesis), datos de alumnos y graduados (seguimiento, formación extracurricular), referencias sobre el cuerpo académico (formación, trayectoria científica y profesional, actividades de investigación, designación), espacios y recursos (bibliotecas, centros de documentación, recursos tecnológicos y didácticos).

De todas las propuestas analíticas y en función de los datos disponibles en las fuentes (secundarias) se trabajó con la caracterización de los siguientes datos e indicadores posibles de sistematizar en el nivel posgrado y pertinentes para esta tesis: los que ordenan la oferta (evolución, tipo de titulaciones, tipo de instituciones, sectores) y la demanda de posgrados (evolución de la matrícula, cantidad de estudiantes, cantidad de graduados, tipos de posgrados y áreas elegidas, proporción de graduados respecto de estudiantes, y los cruces de datos posibles de realizar con información secundaria).

⁷⁹ La DINIECE propone dentro de este tipo de indicadores analizar: Años de Permanencia en la Escuela y Egreso; Tasa de Egreso en Término; Duración Media de Permanencia de Todos los Miembros de la Cohorte; Duración Media de Permanencia de los que Abandonan; Grado/Año de Estudio Promedio Aprobado por los que Abandonan; Años de Escolaridad por Alumno Promovido; Años de Estudio Promedio aprobados por cada Alumno de la Cohorte; Relación Esperada de Entradas/Salidas (Insumo/Producto); Años- Alumno Promedio que Toma el Sistema Educativo para Obtener un Egresado

⁸⁰ La CONEAU propone evaluar indicadores que se refieren al contexto institucional (autonomía, pertinencia y objetivos de la carrera, gobierno, gestión y administración, presupuesto, vinculación interinstitucional y con el medio); al currículum (selección y organización de contenidos, estrategias de evaluación, coherencia y articulación de planes de estudio, análisis de programas, evaluación permanente del currículum); para alumnos y graduados (ingreso, permanencia, graduación, becas y bienestar estudiantil, políticas de formación extracurricular, seguimiento de graduados, perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes); del cuerpo académico (formación académica, trayectoria científica y profesional, formación y trayectoria docente, mecanismos de designación y promoción, evaluación de desempeño, actividades de investigación, extensión servicios y transferencia) y Equipamiento infraestructura y biblioteca (aulas, laboratorios, espacios, biblioteca, centros de documentación, recursos tecnológicos y didácticos). Para ampliar información revisar los informes anuales de la CONEAU disponibles en su página web.

Por lo anterior este apartado se basa en un análisis descriptivo⁸¹ acotado a los ejes de análisis propuestos en los objetivos de la tesis respecto del estado actual del sistema. Por lo anterior se trabaja con la población total alumnos y graduados de posgrados en Argentina existentes en la base de datos hasta el 2008 en un análisis transversal de los datos.

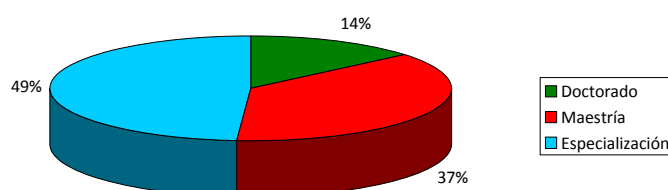
La oferta

Respecto del sistema universitario es importante destacar que **la tasa promedio de crecimiento anual de ingresantes** del sistema de educación universitaria en el período 1998-2008 fue de 1.9 (0.9 es para el sector de gestión pública, mientras que la tasa decrecimiento para el sector privado es de 5.6) con lo cual se refuerza la tendencia que sostiene el crecimiento y expansión del sector privado en el nivel superior. Sin embargo, hay que destacar que la proporción de inscriptos sigue siendo superior en el sector público, manteniendo la tradición en Argentina de la demanda por el sector estatal. En 1998 el porcentaje de inscriptos en el sistema público respecto del total de inscriptos era de 82%, mientras que para el año 2008 fue de 74.3%. (Fuente DIE- SPU, 2008)

Respecto de los **egresados** universitarios la **tasa promedio de crecimiento anual** 1998-2008 total fue de 6.6 (para el sector estatal de 6.1 y para el privado de 7.9). También aquí, aunque descende 2 puntos se sostiene la diferencia proporcional de graduados totales del sistema público y privado. En 1998 del total de graduados el 72.5% lo hacían en el sector estatal y en el 2008 el 69 %. (Fuente DIE- SPU, 2008)

El desarrollo de la oferta de posgrado nos muestra: 2150 carreras: 49%de especialización, 37% maestría y 14 %doctorado. (Gráfico 4)

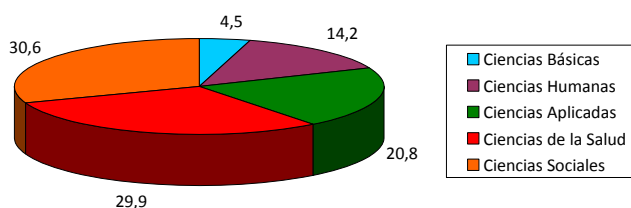
Gráfico 4: Distribución de la oferta de posgrados en Argentina. 2008.



El 4,5% de la oferta es en las Ciencias Básicas, el 14,2% en Ciencias Humanas, el 20, 8% en las Ciencias Aplicadas, el 29,9 en las Ciencias de la Salud y el 30,6 % en las Ciencias Sociales.(Gráfico 5)

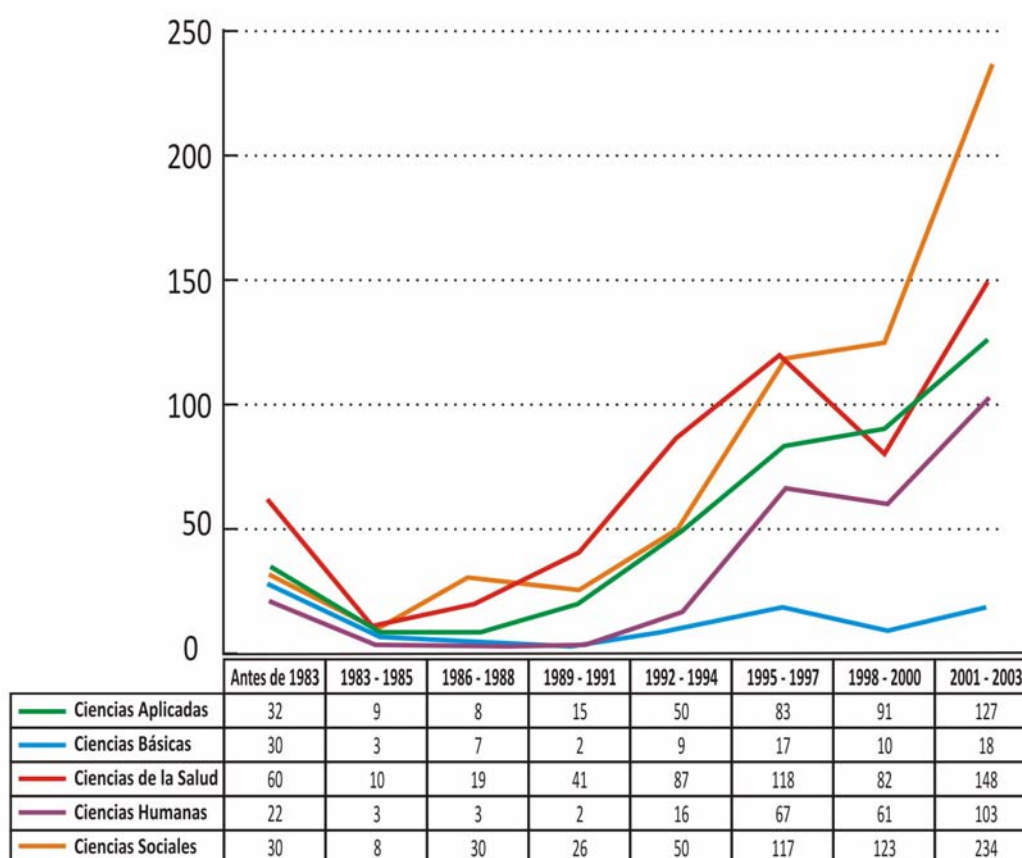
⁸¹ Dado que solo se cuenta con datos procesados y no están accesibles las bases de datos originales, no se pueden extraer datos longitudinales del sistema y no pretendemos establecer análisis multivariado, ni correlacional de estos datos.

Gráfico 5: Distribución de la oferta de posgrados en Argentina según el área disciplinar. 2008



Desde una mirada evolutiva de los posgrados vemos que la oferta mantiene ciclos que pueden ser leídos, al igual que los diferentes desarrollos del sistema de educación superior presentados en informes anteriores, desde los avatares de los contextos histórico sociales y económicos del país. Por ejemplo: la disminución drástica antes de 1984 durante el período del gobierno de facto; caída de la oferta entre 1989-1990 y durante la crisis económico social del 2000. La tendencia general y expansiva de la oferta muestra un gran impulso sostenido en todas las áreas disciplinares a fines de la década del 90, siendo las Ciencias Sociales las que presentan la mayor expansión sostenida (Gráfico 6).

Gráfico 6: Evolución de oferta de carreras de posgrado por área disciplinaria (n=1975). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina IESALC / UNESCO

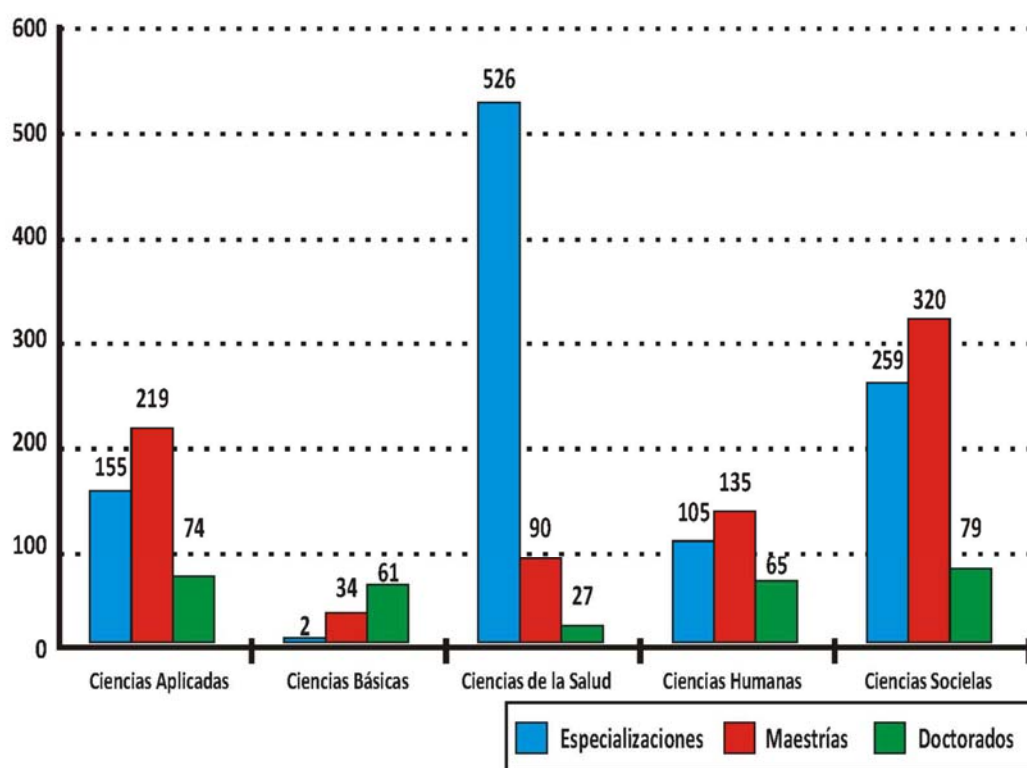


Fuente: CONEAU (2003)

Los datos muestran que esa explosión se dio de manera diferenciada en cada área disciplinar respecto de la oferta de titulación ofrecida que coincide con tradiciones pero también con experiencias de esos campos y perfiles más o menos profesionalistas o académicos (Gráfico 7 y Tabla 12).

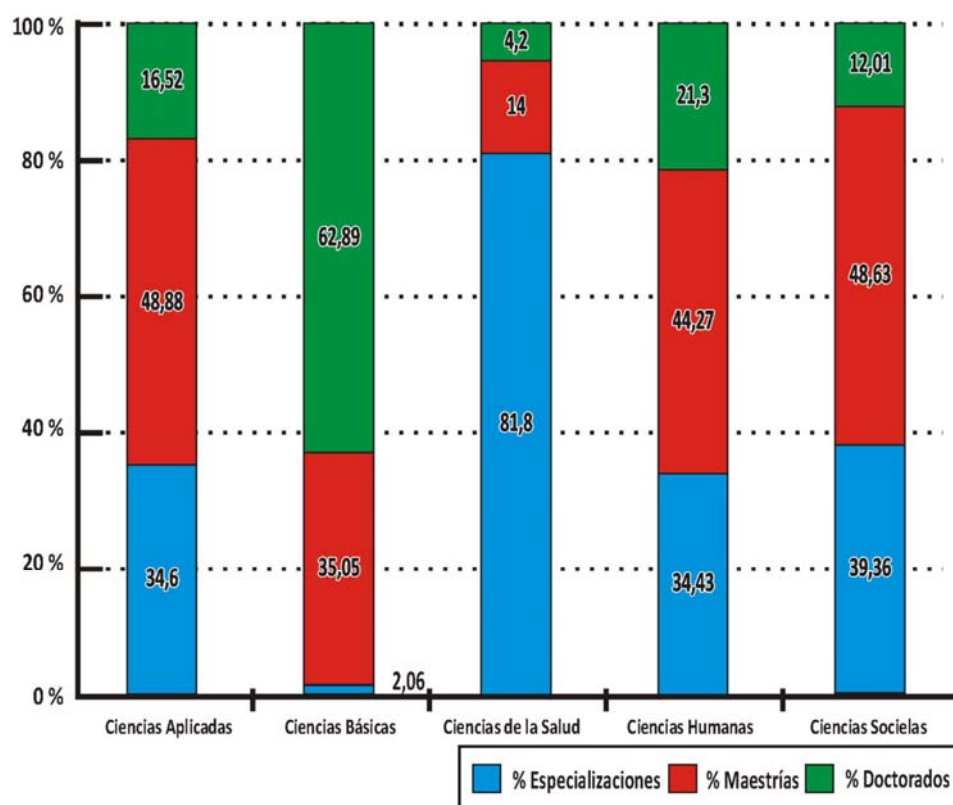
Así vemos que en este período en el área de las Ciencias Básicas aparece una explosión de doctorados proporcionalmente mayor a ninguna otra titulación del área (62,89%) y sin comparación con la oferta de doctorados en ninguna otra área. Similar es el caso de las Ciencias Salud pero respecto de la titulación más baja: las especializaciones. La explosión de la oferta se da sobre todo en la titulación de especializaciones concentrando el 81,30 % de la oferta del área. En las áreas de las Ciencias Aplicadas, Humanas y Sociales la proporción de la oferta de titulaciones se mantiene similar: entre 34 y 39% ofertan especializaciones, entre 44 y 48% maestrías y entre 12 y 21% de doctorados (Gráfico 8).

Gráfico 7: Tipos de carreras de posgrado ofertados en Argentina según áreas disciplinares (n=2151).



Fuente: CONEAU (2003)

Gráfico 8: Tipos de posgrado ofertados en Argentina según áreas disciplinares (%n=2151).



Fuente: CONEAU (2003)

Tabla 12: Evolución de las carreras de posgrado ofertadas en Argentina según tipo, área y sector (n=1975 carreras)

Año	Tipo	Sector	Ciencias Aplicadas	Ciencias Básicas	Ciencias de la Salud	Ciencias Humanas	Ciencias Sociales
Antes de 1983	Especializaciones	Público	10	0	47	1	1
Antes de 1983	Especializaciones	Privado	1	0	6	0	3
Antes de 1983	Maestrías	Público	6	2	0	2	3
Antes de 1983	Maestrías	Privado	0	0	1	0	5
Antes de 1983	Doctorados	Público	15	28	4	13	7
Antes de 1983	Doctorados	Privado	0	0	2	6	11
1983 - 1985	Especializaciones	Público	2	0	8	0	3
1983 - 1985	Especializaciones	Privado	0	0	2	0	1
1983 - 1985	Maestrías	Público	6	1	0	0	2
1983 - 1985	Maestrías	Privado	0	0	0	0	2
1983 - 1985	Doctorados	Público	1	2	0	3	0
1983 - 1985	Doctorados	Privado	0	0	0	0	0
1986 - 1988	Especializaciones	Público	1	0	17	2	20
1986 - 1988	Especializaciones	Privado	0	0	1	0	2
1986 - 1988	Maestrías	Público	4	2	1	1	8
1986 - 1988	Maestrías	Privado	0	0	0	0	0
1986 - 1988	Doctorados	Público	3	5	0	0	0
1986 - 1988	Doctorados	Privado	0	0	0	0	0
1989 - 1991	Especializaciones	Público	1	0	36	1	9
1989 - 1991	Especializaciones	Privado	0	0	1	0	4
1989 - 1991	Maestrías	Público	9	2	1	1	5
1989 - 1991	Maestrías	Privado	0	0	0	0	8
1989 - 1991	Doctorados	Público	9	0	3	0	0
1989 - 1991	Doctorados	Privado	0	0	0	0	0
1992 - 1994	Especializaciones	Público	17	1	61	2	18
1992 - 1994	Especializaciones	Privado	3	0	14	4	4
1992 - 1994	Maestrías	Público	15	3	8	8	18
1992 - 1994	Maestrías	Privado	6	0	2	1	9
1992 - 1994	Doctorados	Público	8	5	2	0	0
1992 - 1994	Doctorados	Privado	1	0	0	1	1
1995 - 1997	Especializaciones	Público	13	0	84	16	32
1995 - 1997	Especializaciones	Privado	2	0	17	3	19
1995 - 1997	Maestrías	Público	49	10	12	34	40
1995 - 1997	Maestrías	Privado	6	0	3	6	22
1995 - 1997	Doctorados	Público	12	7	1	4	0
1995 - 1997	Doctorados	Privado	1	0	1	4	4
1998 - 2000	Especializaciones	Público	20	1	24	11	19
1998 - 2000	Especializaciones	Privado	13	0	24	8	14
1998 - 2000	Maestrías	Público	35	8	12	22	36
1998 - 2000	Maestrías	Privado	11	0	16	10	35
1998 - 2000	Doctorados	Público	11	1	3	5	11
1998 - 2000	Doctorados	Privado	1	0	3	5	8
2001 - 2003	Especializaciones	Público	49	0	62	28	70
2001 - 2003	Especializaciones	Privado	10	0	53	17	28
2001 - 2003	Maestrías	Público	45	6	16	22	52
2001 - 2003	Maestrías	Privado	13	0	12	14	54
2001 - 2003	Doctorados	Público	9	11	5	9	22
2001 - 2003	Doctorados	Privado	1	1	0	13	8

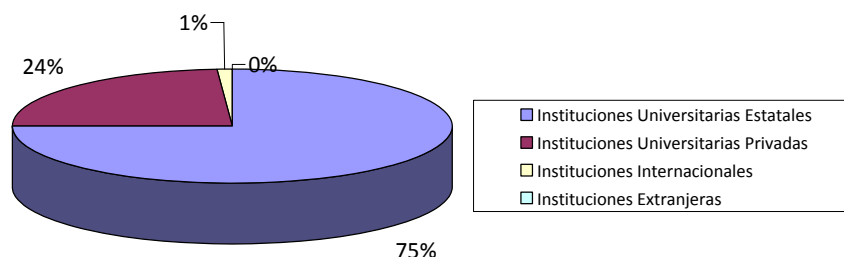
Fuente: CONEAU (2003)

La demanda

Distribución de los estudiantes, inscriptos y graduados en los posgrados argentinos y comparación con los datos iniciales del sistema:

El nivel de posgrado cuenta actualmente con un total de 80160 estudiantes, 60115 pertenecen a instituciones universitarias estatales, 19196 al privado, 820 al internacional y 29 al extranjero.

Gráfico 9: Distribución de los Estudiantes en Argentina según los tipos de Instituciones en Educación Superior.



Tal como se señalaba en los informes anteriores en el cuadro que sigue puede verse que la expansión del sistema universitario es notoria ya que de una matrícula de 1100000 en 1997 asciende a 1600522 estudiantes en 2008. En la tabla 13 se comparan los primeros datos sistematizados en 1997 sobre el sistema de posgrados con los últimos disponibles del 2008. Se comparan indicadores básicos utilizados en el Sistema Educativo Argentino como matrícula total universitaria, cantidad de alumnos del sistema de posgrado, proporción de matrícula total de posgrado. Puede observarse en el cuadro la gran expansión que se da en el posgrado viéndose multiplicada en el sector estatal en 2.5 y en el sector privado en 2.3 veces la cantidad de alumnos que ingresan al sistema, y pasando de una proporción de 3% de alumnos de posgrado (respecto del total de alumnos de nivel universitario) a 5% (Tabla 13). Estos datos coinciden con las tendencias relevadas en estudios anteriores (como los de Diríé 2001, Jeppesen 2004 y Mollis 2008) acerca de la expansión del nivel y la proporción tradicional de elección del sistema público. Aunque no refuerza que el mayor crecimiento esté en lo privado, quedaría pendiente confirmar qué sucede en los cortes medios para

poder analizar la evaluación de la tendencia a una privatización de la oferta de posgrados que refieren los estudios en otros países.

Tabla 13: Comparación de indicadores básicos del Sistema Educativo Universitario Argentino de 1997 respecto de los datos de 2008.

	1997	2008
Matrícula total universitaria	1100000	1600522
Cantidad de alumnos del sistema de posgrado	Total: 31857	Total: 80160
	Estatad: 23698 Privada: 8159	Estatad: 60115 Privada: 19196 Internacional: 820 Extranjera: 29
Proporción de alumnos de carreras de posgrado respecto de la matrícula total de la Universidad.	3%	5%

Tabla de elaboración propia en base a las Fuentes SPU- DIE

Respecto de la distribución total de los estudiantes según el tipo de título en la Tabla 17 se ve que los estudiantes eligen con leve preferencia los cursos de especialización por sobre las maestrías (35.649 contra 31.769). Sin embargo la proporción se diferencia ampliamente cuando vemos los datos de doctorado elegido por solo 12.715 estudiantes. Es interesante marcar que si bien en el sector público esta tendencia general se mantiene, al diferenciar estas elecciones según el sector de gestión, aunque las preferencias por el sector público son predominantes en una proporción de 3 a 1, puede verse una relación decreciente en las elecciones en el sector público entre las especializaciones (más demandadas) y los doctorados (menos requeridos), aunque no se manifiesta así en el sector privado y en los posgrados internacionales donde las maestrías son más demandadas (Tabla 14 y Gráfico 10).

Gráfico 10: Estudiantes de carreras de posgrado en Argentina de gestión. Año 2008.

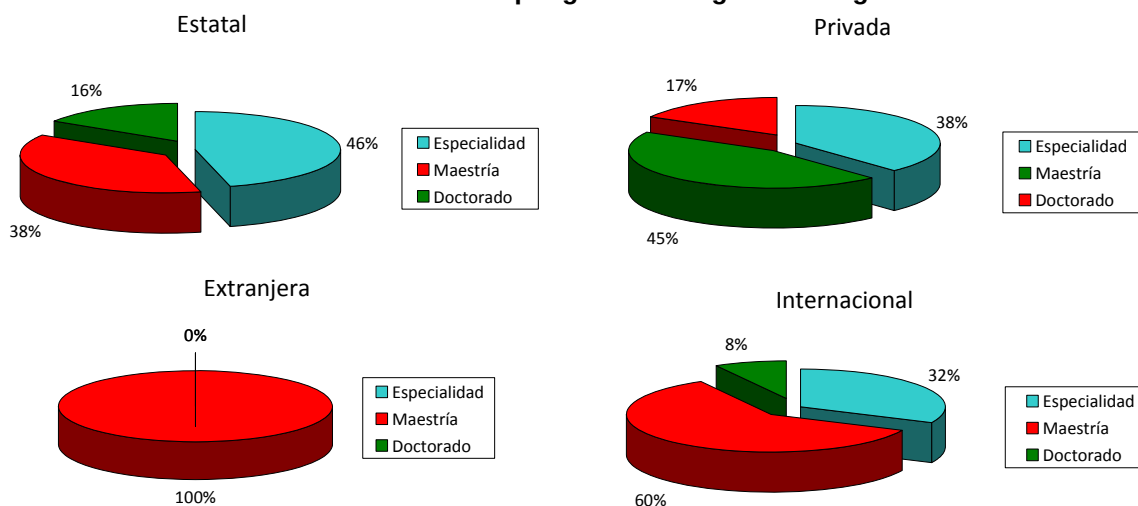


Tabla 14: Estudiantes de carreras de posgrado por sector de gestión según tipo de título e institución ⁽¹⁾, Año 2008

	Tipo de Institución	Estudiantes				
		Total	Estatad	Privado	Internacional	Extranjera
Tipo de título	Total	80160	60115	19196	820	29
Doctorado	Total	12715	9475	3178	62	-
	Instituto Universitario	182	-	120	62	-
	Universidad	12533	9475	3058	-	-
Maestría	Total	31796	22580	8689	498	29
	Instituto Universitario ⁽²⁾	1203	417	288	498	-
	Universidad	30593	22163	8401	-	29
Especialidad	Total	35649	28060	7329	260	-
	Instituto Universitario	1224	437	527	260	-
	Universidad	34425	27623	6802	-	-

Notas: (1) FLACSO ha sido clasificada en esta categoría según Ley N° 24521 Educación Superior art. 27. Fuente: OIC-SPU

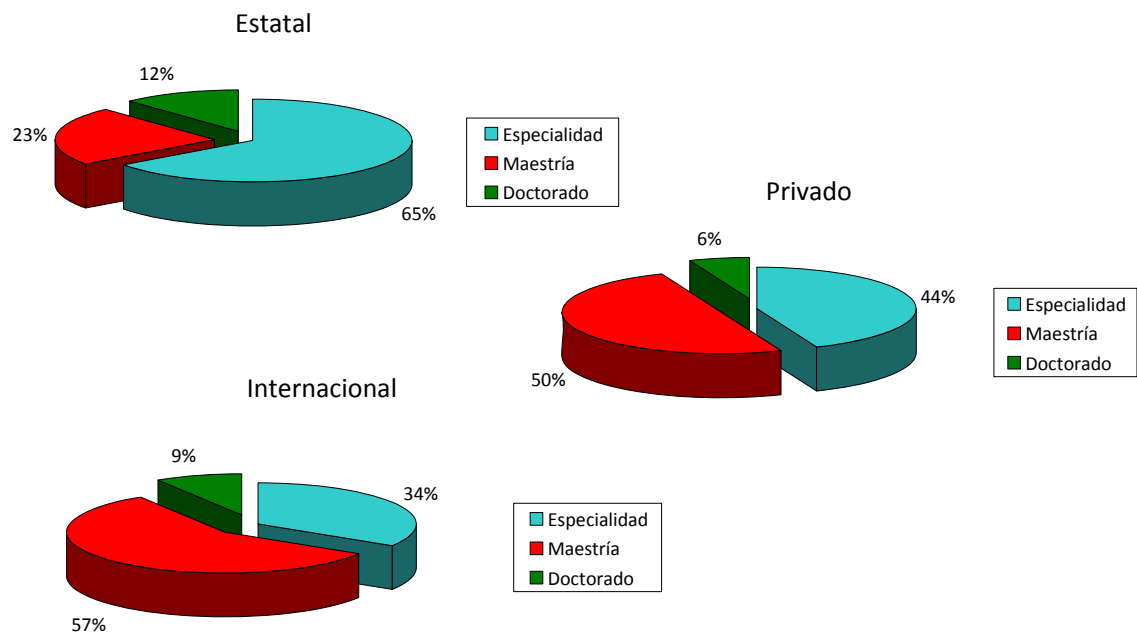
Tabla 15: Egresados de carreras de posgrado por sector de gestión según tipo de título e institución ⁽¹⁾, Año 2008

	Tipo de Institución	Estudiantes				
		Total	Estatad	Privado	Internacional	Extranjera
Tipo de título	Total	7632	4551	2918	163	-
Doctorado	Total	746	563	168	15	-
	Instituto Universitario	16	-	1	15	-
	Universidad	730	563	167	-	-
Maestría	Total	2427	1043	1291	93	-
	Instituto Universitario ⁽²⁾	184	55	36	93	-
	Universidad	2243	988	1255	-	-
Especialidad	Total	4459	2945	1459	55	-
	Instituto Universitario	290	32	203	55	-

Notas: (1) FLACSO ha sido clasificada en esta categoría según Ley N° 24521 Educación Superior art. 27. Fuente: OIC-SPU

Respecto de cómo se distribuyen los graduados según la titulación y el sector de gestión podemos ver en el cuadro (Tablas 15 y 16, y Gráfico 11) que la cantidad de graduados estatal duplica en las especialidades la cantidad de graduados privados, y en el nivel de doctorado casi la cuadriplica, mientras que en las maestrías el sector privado presenta una graduación levemente superior.

Gráfico 11: Egresados de carreras de posgrado según sector de gestión. Año 2008



Fuente: OIC-SPU

Los datos anteriores muestran que la proporción de graduaciones, como vimos anteriormente, es muy baja proporcionalmente con la cantidad de estudiantes. Pero ¿Quiénes se gradúan? ¿En qué áreas? ¿En qué sector y tipo de titulación?

La mayor cantidad de graduados se da en las Ciencias Sociales, seguido por las Ciencias de la Salud, las Ciencias aplicadas, las Ciencias Humanas y las Ciencias Básicas (Tabla 16, Gráfico 12), manteniendo un paralelismo con el orden de oferta en dichas áreas. La cantidad de graduados por rama de estudio muestran que la mayor cantidad de graduados en el sector estatal son del área de Ciencias de la salud y en el sector privado del área de las Ciencias Sociales y la de menor cantidad de graduados para ambos sistemas está en las Ciencias Básicas.

Tabla 16: Egresados de carreras de posgrado según área disciplinar, tipo de título y sector de gestión. Año 2008

	Total				Estatad				Privado			
Rama	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad
Total	7632	746	2427	4459	4551	563	1043	2945	2918	168	1291	1459
Cienc. Aplicadas	1066	165	330	571	848	157	296	395	218	8	34	176
Ciencias Básicas	360	237	86	37	348	237	80	31	12	-	6	6
Cienc. de la Salud	2172	46	142	1984	1423	35	74	1314	745	11	64	670
Ciencias Humanas	1060	114	290	656	824	78	231	515	184	36	43	105
Ciencias Sociales	2963	173	1579	1211	1097	45	362	690	1759	113	1144	502
Sin Rama ⁽¹⁾	11	11	-	-	11	11	-	-	-	-	-	-

Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

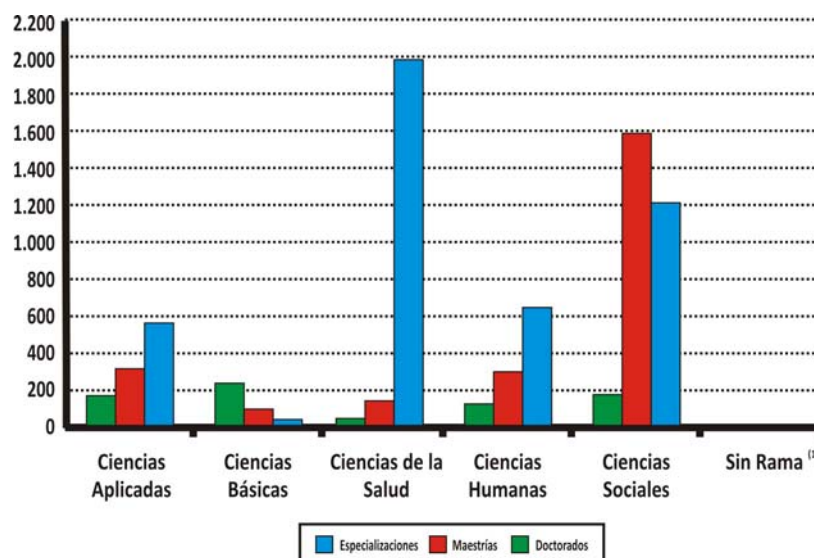
FUENTE: OIC - SPU

	Internacional				Extranjero			
Rama	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad
Total	163	15	93	55	0	-	0	-
Ciencias Aplicadas	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciencias Básicas	-	-	-	-	-	-	-	-
Cienc. de la Salud	4	-	4	-	-	-	-	-
Ciencias Humanas	52	-	16	36	-	-	-	-
Ciencias Sociales	107	15	73	19	0	-	0	-
Sin Rama ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

FUENTE: OIC - SPU

Gráfico 12: Egresados de carreras de posgrado en Argentina según área disciplinar y tipo de título. Año 2008.



Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

FUENTE: OIC - SPU

En análisis anteriores realizados por Jeppesen, (2004) y Fanelli, (2002) se señala que aunque las estadísticas del Ministerio no permitían discriminar los datos según el posgrado, la proporción de alumnos crece más que la de graduados, marcando en 1999 una proporción entre alumnos y graduados de 1 a 10, aunque reconocen el posible error del indicador dado que existen posgrados donde hay estudiantes pero todavía no se ha llegado a cumplir el ciclo de una cohorte completo. Este dato nos parece de relevancia pues muestra una tendencia en la proporción entre estudiantes y graduados. Siguiendo dicho análisis presentamos en el cuadro que sigue esas proporciones distinguiendo los tipos de titulaciones y una comparación entre el primer y el último informe (1997-2008). En el mismo puede observarse que si bien la proporción general es superior a un punto (de 8.2 en 1997 pasamos a 9.5 en 2008) las proporciones se mantienen similares en los cursos de maestría y doctorado y sólo logran mejores proporciones entre alumnos y graduados las especializaciones.

Esto contraría las hipótesis propuestas por los autores anteriores respecto de que con el tiempo se lograrían mejores proporciones, aunque no pueden deducirse las razones de que esto se mantenga así. Este dato es importante para nuestra tesis puesto que sigue sin conseguirse un aumento en la proporción de graduados es decir en la cantidad de alumnos que finalicen sus estudios y presenten y defiendan sus tesis (una de las condiciones fundamentales para graduarse).

Tabla 17: Comparación de la distribución de los estudiantes y graduados según el tipo de título y la proporción de graduados.

	1997			2008		
Tipo de titulación	Estudiantes del posgrado	Graduados del posgrado	Proporción	Estudiantes del posgrado	Graduados del posgrado	Proporción
Totales	31857	2632	8.2	80.160	7632	9.5
Doctorado	4856	276	5.6	12715	746	5.8
Maestría	13836	1117	8	31796	2427	7.6
Especialización	13165	1239	9.4	35649	4459	12.5

Cuadro de elaboración propia en base a las fuentes CONEAU, SPU, CIIE

Respecto de la distribución de estudiantes según el área disciplinar⁸² vemos que el área disciplinar más demandada por los estudiantes de posgrado es la de las Ciencias Sociales, seguido por los posgrados de Ciencias de la Salud, Humanas, Aplicadas y Básicas. Esta tendencia se mantiene tanto para el sector público como privado. Sin embargo cuando revisamos los tipos de carreras vemos que esas preferencias varían levemente. Las ciencias sociales mantienen la primacía respecto de las elecciones tanto en doctorado como en maestría y especialización, pero no así el resto de las elecciones que varían en función de la titulación y el sector (Tabla 15, 18 y 19 y Gráfico 13).

Las especializaciones de ambos sectores mantienen ese esquema preferencial. Mientras que en los doctorados del sector privado se mantiene la preeminencia electiva de ciencias sociales, en los doctorados estatales se ve que la mayor demanda se da en las Ciencias Básicas. Esto coincidiría con que la oferta en Ciencias Básicas es exclusiva del sector estatal. Sin embargo nótese que hay poca dispersión electiva en las áreas de los doctorados a nivel estatal, y una gran dispersión en el sector privado con preeminencia en el área de las Ciencias Sociales.

Esto podría deberse a que por la tradición de las universidades estatales la elección en la mayor titulación se mantiene bastante pareja en todas las áreas mientras que en el sector privado podría depender más de las propuestas, experiencias y referentes que las convoquen. En ese sentido habría que observar y analizar las propuestas curriculares y las motivaciones así como un análisis más detallado de las ofertas y su relación con demandas concretas contextualizadas o con convenios específicos.

⁸² Seguimos la clasificación sobre áreas disciplinares propuesta por el Ministerio de educación en las publicaciones de la CIIE- SPU, puede consultarse en anexo 4 la clasificación completa.

En las maestrías privadas se mantienen las preferencias de los estudiantes mientras que en las estatales si bien las ciencias sociales se mantienen primeras y las básicas últimas como en la tendencia general existen diferencias marcadas en el medio de esas decisiones puesto que la segunda elección en las maestrías son las ciencias humanas seguidas por las ciencias aplicadas y luego las ciencias de la salud.

Los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) informan la cantidad de estudiantes por cada institución según tipo de titulación, pero los mismos no constituyen un elemento especialmente significativo para el análisis de la presente tesis, pues no es objeto de esta tesis diferenciar lo que ocurre en cada institución. Sin embargo no muestra los graduados por cada institución, dato con el cual podría colaborar en extraer algunos otros indicadores útiles a nuestro estudio (como la proporción entre estudiantes graduados de cada titulación según la institución) pero que no aparecen en los datos disponibles.

Gráfico 13: Estudiantes de carreras de posgrado por sector de gestión según rama de estudio y tipo de título (1). Año 2008

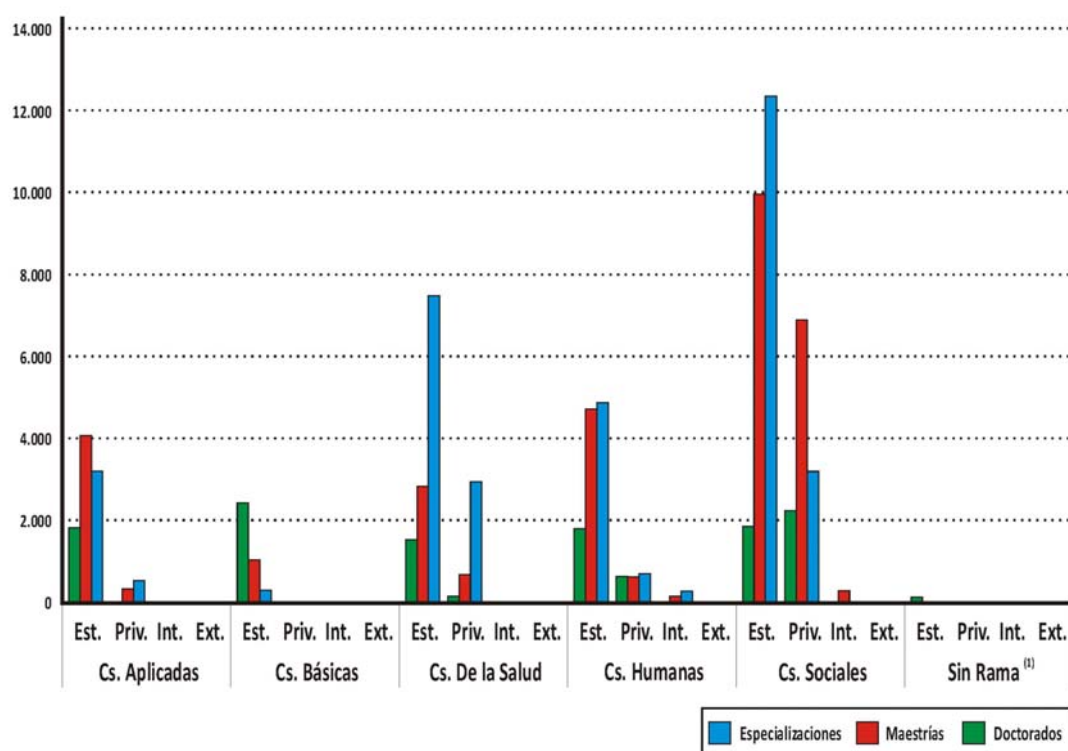


Tabla 18: Estudiantes de carreras de posgrado según rama de estudio, tipo de título y sector de gestión. Año 2008

	Total				Estatat				Privado			
Rama	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad
Total	80160	12715	31796	35649	60115	9475	22580	28060	19196	3178	8689	7329
Cienc. Aplicadas	9892	1845	4383	3664	8980	1798	4030	3152	912	47	353	512
Ciencias Básicas	3797	2388	1132	277	3670	2388	1036	246	127	-	96	31
Cienc. de la Salud	15618	1684	3537	10397	11800	1515	2820	7465	3818	169	717	2932
Ciencias Humanas	13877	2512	5545	5820	11372	1821	4704	4847	2060	691	656	713
Ciencias Sociales	36860	4170	17199	15494	24177	1837	9990	12350	12279	2271	6867	3141
Sin Rama ⁽¹⁾	116	116	-	-	116	116	-	-	-	-	-	-

Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

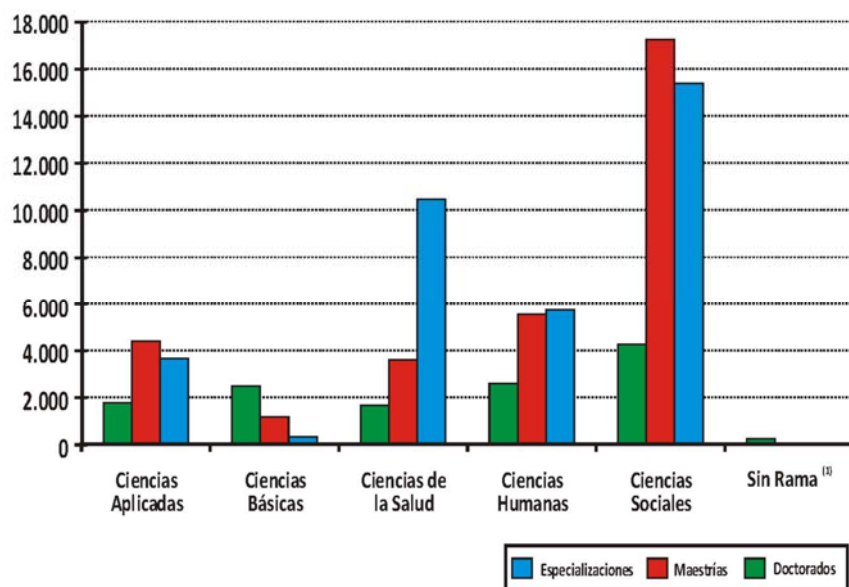
FUENTE: OIC – SPU

	Internacional				Extranjero			
Rama	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	Doctorado	Maestría	Especialidad
Total	820	62	498	260	29	-	29	-
Ciencias Aplicadas	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciencias Básicas	-	-	-	-	-	-	-	-
Cienc. de la Salud	0	-	0	-	-	-	-	-
Ciencias Humanas	445	-	185	260	-	-	-	-
Ciencias Sociales	375	62	313	0	29	-	29	-
Sin Rama ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

FUENTE: OIC - SPU

Gráfico 14: Estudiantes de carreras de posgrado según rama de estudio y tipo de título. Año 2008



Nota: ⁽¹⁾ Ofertas académicas que por sus características pueden ser clasificadas en distintas ramas de estudio.

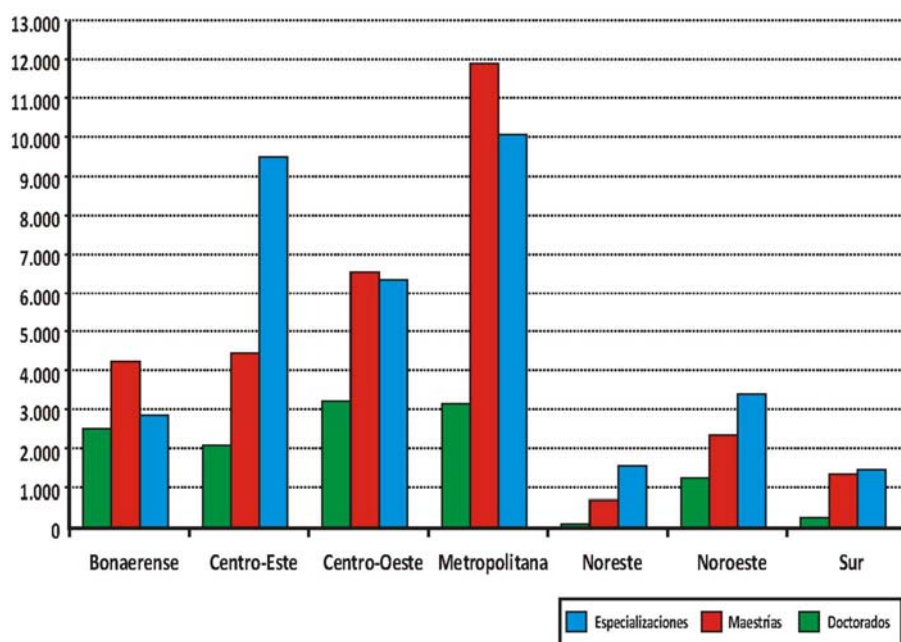
FUENTE: OIC - SPU

Tabla 19: Estudiantes de carrera de posgrado por sector según rama de estudio y tipo de título. Año 2008

Rama de Estudios	Sector de Gestión					
		Total	Estatal	Privado	Internacional	Extranjero
	Total	80160	60115	19196	820	29
Ciencias Aplicadas	Total	9892	8980	912	-	-
	Doctorado	1845	1798	47	-	-
	Maestría	4383	4030	353	-	-
	Especialidad	3664	3152	512	-	-
Ciencias Básicas	Total	37977	3670	127	-	-
	Doctorado	2388	2388	-	-	-
	Maestría	1132	1036	96	-	-
	Especialidad	277	246	31	-	-
Ciencias de la Salud	Total	15618	11800	3818	0	-
	Doctorado	1684	1515	169	-	-
	Maestría	35377	2820	717	0	-
	Especialidad	10397	7465	2932	-	-
Ciencias Humanas	Total	13877	11372	2060	445	-
	Doctorado	2512	1821	691	-	-
	Maestría	5545	4704	656	185	-
	Especialidad	5820	4847	713	260	-
Ciencias Sociales	Total	36860	24177	12279	375	29
	Doctorado	4170	1837	2271	62	-
	Maestría	17199	9990	6867	313	29
	Especialidad	15491	12350	3141	0	-
Sin Rama	Total	116	116	-	-	-
	Doctorado	116	116	-	-	-
	Maestría	-	-	-	-	-
	Especialidad	-	-	-	-	-

Respecto de la distribución de los estudiantes de posgrado según las regiones⁸³ si bien se encuentra diversidad de titulaciones en todas las regiones, las zonas noreste y sur presentan las menores proporciones de alumnos de doctorados, concentrándose la mayor cantidad de estudiantes en la zona centro, metropolitana y bonaerense.

Gráfico 15: Estudiantes de carreras de posgrado por tipo de título según región CPRES. Año 2008



⁸³ Se utilizó la clasificación de regiones Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior CPRES

carreras de posgrado por tipo de título y sector de gestión según región CPRES y rama de estudio. Instituciones Universitarias ⁽¹⁾. Año 2008

Tipo de Título													
Total				Doctorado				Maestría				E	
Estatal	Privado	Internacional	Extranjero	Estatal	Privado	Internacional	Extranjero	Estatal	Privado	Internacional	Extranjero	Estatal	Privado
60115	19196	820	29	9475	3178	62	-	22580	8689	498	29	28060	7
11429	1822	-	-	2530	12	-	-	5237	1079	-	-	3662	
4133	-	-	-	828	-	-	-	1721	-	-	-	1584	
834	-	-	-	649	-	-	-	170	-	-	-	15	
1313	193	-	-	275	9	-	-	598	81	-	-	440	
1854	-	-	-	446	-	-	-	964	-	-	-	444	
3295	1629	-	-	332	3	-	-	1784	998	-	-	1179	
14689	210	-	-	1663	641	-	-	3945	98	-	-	9081	2
1109	245	-	-	201	-	-	-	272	28	-	-	636	
592	21	-	-	403	-	-	-	123	21	-	-	66	
2682	98	-	-	106	65	-	-	570	11	-	-	2006	
1089	140	-	-	213	120	-	-	620	20	-	-	256	
9217	1606	-	-	740	456	-	-	2360	18	-	-	6117	2
14246	1495	-	-	3303	83	-	-	5430	891	-	-	5513	
2125	384	-	-	484	47	-	-	1002	162	-	-	639	
-	-	-	-	925	-	-	-	299	-	-	-	70	
1294	191	-	-	767	10	-	-	968	-	-	-	2382	
4117	169	-	-	736	-	-	-	1212	120	-	-	1605	
3157	751	-	-	391	26	-	-	1949	609	-	-	817	
7930	13513	820	29	454	2442	62	-	3900	6535	498	29	3576	4
501	269	-	-	50	-	-	-	355	157	-	-	96	
154	99	-	-	14	-	-	-	113	68	-	-	27	
824	3336	-	-	62	85	-	-	309	625	-	-	453	2
1838	1751	445	-	76	571	-	-	971	516	185	-	791	
4512	8058	375	29	151	1786	62	-	2152	5169	313	29	2209	2
101	-	-	-	101	-	-	-	-	-	-	-	-	
2038	162	-	-	78	-	-	-	605	-	-	-	1355	
200	-	-	-	0	-	-	-	169	-	-	-	31	
24	-	-	-	24	-	-	-	-	-	-	-	-	
651	-	-	-	30	-	-	-	-	-	-	-	621	
309	-	-	-	-	-	-	-	37	-	-	-	272	
854	162	-	-	24	-	-	-	399	-	-	-	431	
6835	94	-	-	1306	-	-	-	2157	86	-	-	3372	
713	14	-	-	225	-	-	-	361	6	-	-	127	
621	7	-	-	242	-	-	-	311	7	-	-	68	
2093	-	-	-	275	-	-	-	375	-	-	-	1443	
1610	-	-	-	350	-	-	-	525	-	-	-	735	
1783	73	-	-	199	-	-	-	585	73	-	-	999	
15	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	0-	
2948	-	-	-	141	-	-	-	1306	-	-	-	1501	
199	-	-	-	10	-	-	-	150	-	-	-	39	
151	-	-	-	131	-	-	-	20	-	-	-	-	
120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120	
1119	-	-	-	-	-	-	-	375	-	-	-	744	
1359	-	-	-	-	-	-	-	761	-	-	-	598	

CAPITULO V

LAS VOCES DE LOS ACTORES

Las dificultades y estrategias en los procesos de tesis: la perspectiva de los actores

Sobre el trabajo de campo

La primera recolección recogió datos en las clases iniciales de diferentes talleres de tesis extracurriculares y curriculares, tanto de grado como de posgrado, dictados en Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. Los participantes eran varones y mujeres de distintas áreas disciplinares. El corpus de producciones total estuvo compuesto por materiales escritos por los propios tesistas en proceso de grado y posgrado de instituciones públicas y privadas (4 grupos de grado; 3 grupos de especialización; 5 grupos de maestría; 3 grupos de doctorado todos ellos de instituciones públicas y privadas de distintas áreas disciplinares y se incorporó además 1 grupo virtual de posgrado).

Se realizó una modalidad de observación participante en grupo de conversación (similar a la de los grupos focales) en la que se abría el grupo recordando la consigna de identificar las dificultades y estrategias en los procesos de tesis. Ocasionalmente se retomaban como disparadores las marcaciones realizadas sobre sus mismos escritos. Sin embargo la mayoría de las veces los temas salían de los propios participantes. En todos los casos se explicitó que la participación era voluntaria y anónima. Los grupos fueron llevados a cabo con otros colegas que fueron los compañeros docentes con los que se trabajaba alternando los roles en el grupo como observador o coordinador del grupo de discusión. Se registró por escrito y en forma grabada, siguiendo a través de la conversación los ejes de indagación y focalizando en la detección de diversidad de opciones y en la comprensión de los puntos más importantes extraídos de las intervenciones. Además en un grupo (de doctorandos participantes de un grupo voluntario de diferentes lugares del país) se utilizó una técnica de libre asociación utilizando una sola palabra: tesis.

De esta manera se obtuvieron los escritos como primer identificación y se profundizó en la significación a partir de los grupos focales para garantizar comprender el sentido de los problemas a través del registro escrito de la observación participante durante el grupo focal. Respecto de las estrategias que utilizaban se tomó también en dos grupos las mismas preguntas pero posteriores a la cursada del taller.

La información recabada con los alumnos se trianguló⁸⁴ con la perspectiva de docentes y directivos mediante: los registros de escritos de dos cuadernos de seguimiento realizados

⁸⁴ Los datos de este apartado corresponden al análisis de los tesistas. Los datos referidos a cruce de perspectivas, grupos y fuentes se encuentran en el apartado correspondiente a triangulación

con una colega par; dos informes finales de cursada de talleres de trabajo final o tesis en grado y dos entrevistas con docentes y directivos.

Respecto de las características generales de los grupos

La disposición general fue muy buena, en algunos casos se interesaron en el tema y se quedaron prolongadamente en conversaciones posteriores.

Las características de los tesistas consultados en todos los espacios variaba la proporción de varones y mujeres. En el grado según el área podían predominar uno u otro sexo coincidiendo con los estudios sobre la distribución de estudiantes por sexo y carrera. En los posgrados predominaban las mujeres, sin embargo la proporción estaba más equilibrada en los doctorados.

Solo dos de todos los consultados eran becarios de investigación en maestría y solo uno en doctorado, ninguno tenía becas de iniciación, estímulo o estudiante.

En los grupos de posgrado había gente con y sin experiencia profesional, aunque había más diversidad en este sentido en las maestrías. Si bien las trayectorias profesionales en el doctorado eran mayores (puestos de trabajo, cargos, etc.) no se correspondía siempre con experiencia académica o de investigación sino más bien profesional. Incluso fue llamativo que algunos no tenían experiencia en presentaciones o publicaciones científicas y nunca habían participado de investigaciones acreditadas. En algunos casos, en particular en los doctorados, reconocieron una “cierta presión” en sus cargos o puestos de trabajo, por no tener titulación superior como detonante principal de estar en el posgrado. La experiencia y trayectoria profesional muchas veces se asoció como obstaculizadora de los recortes (pues ven muchas opciones), o sesgando la mirada (tienen preconcepciones difíciles de cambiar, no encuentran marco teórico, no les parece un problema o les parece que no es abordable pues ya tienen una posición tomada). Esto es particularmente revisado en las conversaciones posteriores:

“- Lo que pasa es que los temas que se me ocurren ya se saben.

- ¿Quién los sabe?

- Supongo que todos porque yo lo hago desde hace un montón

– Y alguna vez ¿lo vió publicado?

- mmm no, no se” (tesista de maestría),

“-De esto no hay nada,

-¿Cómo lo sabe?

-Porque yo hace mucho que trabajo en esto y ya lo sé

- *¿Usted ya relevó el rastreo del estado del arte?*
- *No, no es necesario porque ya lo se*” (tesista de doctorado)

En algunos casos se preguntan por los efectos de realizar la investigación en su lugar de trabajo, si realizan allí sus trabajos de tesis y lo marcan como una presión extra.

“Me pregunto en la actualidad si el ejercicio de mis tareas no perturbaría el futuro tratamiento investigativo y viceversa. Porque como estoy en la gestión los resultados seguro van a afectar a varias personas, pero además yo tengo una historia con ellos.” (tesista de maestría, Pcia. De Bs. As)

“Cuando comencé a ver lo que estaba pasando y hablé con los encargados no les gustó lo que les dije, aunque me habían dado autorización de hacer la investigación... La verdad es que yo tampoco me sentí cómodo allí y bueno terminé renunciando”. (tesista varón de doctorado Ciudad de Buenos Aires)

“Había comenzado con un tema para lo cual solicité formalmente la colaboración de los dos hospitales centrales de la capital de la provincia donde vivo que manejan casos de ese tipo, debido a que se necesitaba un número muestral que en mi área de trabajo no lograría. En un principio los jefes de servicio me respondieron que si podían participar y actualmente la respuesta formal es que por conflicto con los servicios no podrán participar de trabajos multicéntricos. Estoy actualmente en la base nuevamente, eligiendo de nuevo el tema no logro decidir “qué tema”, no encuentro algo que sea factible de realizar en mi área de trabajo (pequeña ciudad del interior) con los recursos que cuento (volví a leer sobre el tema y no encuentro otra forma de abordarlo que ya no esté vista o resuelta) Pienso en buscar otro tema” (tesista mujer de doctorado Pcia. De Chaco)

Varios de ellos tenían experiencia en presentaciones en congresos y jornadas, pero solo cuatro de toda la población recolectada en todos los niveles participaban o habían participado alguna vez de una investigación acreditada.

Las producciones escritas de los tesistas tuvieron una extensión de entre 1 renglón y tres carillas. Utilizaron diferentes formatos de expresión que variaban entre punteo de temas, frases tipo enumeración o recomendaciones, cuadros o gráficos hasta versiones más narrativas con o sin inclusión personal. En la mayoría de los casos se hablaba en primera persona del singular pero ocasionalmente encontramos el uso de la primera del plural como forma corporativa “lo que *nos* pasa a los tesistas es que...”, o en tercera persona “A los tesistas *les* hace falta tener un director desde el comienzo.”

La palabra **falta** es una marca o palabra fuerte de los escritos. Se encontró asociada a:

Falta de...lectura, bibliografía, tiempo, escritura de proyecto, definir conceptos, claridad, ideas, creatividad, acompañamiento, coherencia, correcciones, director, experiencia, motivación, recursos, insumos, conocimiento, guía, orientación, conocimiento metodológico, guía del director, estructura, sistematicidad, entre los más referenciados.

Sobre todo en los cursos curriculares, un aspecto interesante es que en varios casos los alumnos siguen pensando que no está definido su tema, su abordaje, su marco o no saben qué harán con la metodología aunque ya han entregado sus proyectos.

Sobre la forma de sistematización

El trabajo con los escritos se realizó primero en forma manual consignando en cada hoja los temas o palabras centrales y las marcaciones especiales que se hicieran (remarcado, tachado, palabras ilegibles, etc.) durante la recolección y orientando la conversación posterior.

Luego se cargó cada escrito en una base de datos por grupo y se completaron aclaraciones detectadas en la conversación o grupos. Se agregó además una hoja con descripciones de cada grupo y de las conversaciones.

Se elaboraron varias planillas de síntesis (ver anexos) y comparativas.

En principio utilizamos la base inicial para confeccionar un cuadro de dos columnas centrales problemas y estrategias, y varias de caracterización (diferenciando el tipo de institución, nivel, sector y sexo del tesista). (Ver Cuadro 1 en Anexo 6) De esta primera sistematización pudimos visualizar rápidamente que había mucho más escrito por los propios tesistas referenciando los problemas que sobre las estrategias utilizadas para resolverlo. En las conversaciones posteriores se pudieron profundizar los datos pero además relevar algunos temas que no aparecían en forma escrita o no se comprendía su significado o peso para los autores.

La segunda sistematización implicó ordenar los emergentes anteriores en función de los temas recurrentes presentes en las dificultades y estrategias relevadas y revisarlas desde los aspectos metodológicos así como de su utilidad. (Ver Cuadro 2 y 3 en Anexo 6) Dada la diversidad de opciones dentro de cada tema el analizador utilizado (las tres invariantes del proceso de investigación: objeto, método y condiciones de realización) permitió agrupar los hallazgos en los tres grandes ejes de decisiones que los organizan. De esta sistematización pudimos analizar que los problemas se detectan en todas las invariantes tanto en las

decisiones sobre el modelado del objeto como en las de las decisiones metodológicas y las condiciones de realización. Si bien la mayoría de los problemas relevados son comunes en todos los niveles varían su dimensión según el nivel (grado o posgrado, especialización, maestría y doctorado) (Ver Cuadro 4 en Anexo 6) y triangulamos con otras fuentes e instrumentos para poder profundizar la comprensión de los mismos (más adelante presentamos estas diferencias en el apartado de triangulación).

Por último se agruparon los problemas en los tres grandes momentos del proceso de tesis y de investigación: la planificación, la implementación y la presentación. De allí surge que algunos de las dificultades atraviesan todo el proceso y que muchas veces dificultan o extienden los tiempos dedicados a cada uno de estos momentos. (Ver Cuadro 5 en Anexo 6).

En cada una de esas instancias se hicieron comparaciones por nivel y respecto de dificultades y estrategias. Por último se cruzó o trianguló la información de diferentes fuentes que se presenta en el apartado correspondiente a triangulación (según la perspectiva de diferentes actores, según correcciones e informes, reglamentos, planes y programas, etc.)

Las dificultades y estrategias relevadas

Las dificultades referenciadas se pueden agrupar en las siguientes categorías, las que se refieren a:

- **Conocimientos metodológicos:** *“El principal problema era no saber metodología”, “diseñar un proyecto no sabía”; “Yo se lo que quiero hacer lo que no se es cómo (recién comienzo y no tuve metodología ni muchos de los módulos que me digan teóricamente qué es)” “no saber formular objetivos”*
- **Conocimientos generales sobre el tema:** *“no tengo experiencia profesional” “Encontrar autores para el marco teórico de “esta” carrera”.*
- **Conocimientos específicos operativos sobre aspectos no curriculares pero necesarios** como uso de computadora, Internet e identificar y consultar fuentes válidas: *“Falta de conocimiento del lenguaje de Internet”; “un problema es que yo todo lo mando a pasar porque yo no uso la computadora”*
- **Pautas de escritura:** *“Me cuesta la redacción académica”, “he escrito varias cosas pero no de este tipo”*

- **Conocimiento de aspectos formales:** *“no sabía que había un reglamento”, “yo no sabía que necesitaba hacer una tesis”;*
- **Aspectos contextuales:** entre los que podemos identificar **actores** que posibilitan o dificultan el proceso *“mi gran dificultad es que no encuentro director”*; **factores o circunstancias** *“Responsabilidades personales indelegables que colocan el trabajo de tesis en un orden secundario de prioridades”, “Motivación insuficiente: la tesis no es en mi caso y en este momento una inquietud, sino un requisito a cumplir⁸⁵ para obtener el título”, “Falta de tiempo y recursos para destinar al proceso de estudio e investigación que requiere la tesis”*

Las dimensiones más referenciadas en cantidad de aspectos y cantidad de referencias sobre el tema son las referidas a (en orden de aparición habitual en los escritos): los aspectos contextuales, y los conocimientos metodológicos. Se presenta a continuación una descripción y caracterización de los diferentes tipos de dificultades y estrategias.

La dificultad más referenciada y que suele aparecer primero en los escritos es la **falta de tiempo**. *“El principal: la falta de tiempo y la falta de experiencia” (tesista de maestría). “Principalmente tiempo” (tesista de doctorado) o la asociación del tiempo a problemas específicos (como el rastreo bibliográfico): “voy a usar las vacaciones para hacer la búsqueda porque antes no tengo tiempo”(tesista de maestría) “Tiempo concreto para poder escribir y articular lo leído con mi proyecto de tesis.”(tesista de doctorado)“Tiempo de encuentro con mi tutor de tesis” (tesista de maestría) “Tiempo para hacer el trabajo en terreno” (tesista de especialización).*

El tiempo se ve básicamente atravesado por los tiempos propios del tesista y la distribución de ocupaciones, pero también los de los otros actores del proceso y los institucionales o del plan de estudio.

En el primer caso dos tesistas muestran la tensión entre las ocupaciones diarias y el tiempo de hacer la tesis: *“La primera gran dificultad que tengo es la falta de tiempo porque trabajo todo el día y lo que me queda de tiempo que es la noche, lo dedico a mi hija y mi esposo.” “El problema es que para pagarme la maestría conseguí más trabajo y ahora estoy el doble de ocupada.... ¿En qué tiempo voy a hacer la tesis?!!”*

Respecto de los tiempos asociados a otros actores dos tesistas lo expresaban así: *“Como mi director es una persona muy reconocida y viaja mucho entonces no tiene tiempo de*

⁸⁵ El subrayado es del tesista.

encontrarse conmigo, hacemos malabares.” “Uno de mis problemas es cuánto tiempo nos dan para terminar la tesis, porque yo no creo que pueda”

“Otro obstáculo ha sido la gran carga horaria de los seminarios, la cual resta considerablemente tiempo a la lectura y la escritura, sin ser tan necesaria la extensión horaria en la mayoría de los casos.”

Las **estrategias** explicitadas para esta dificultad son muy pocas entre ellas las que implican formas de **sistematización y reorganización** de los horarios “*Armado de cronograma en el cual la tesis tiene un horario pautado*”, “*En relación al tiempo de entrega solicitar prórroga*” y algunas específicas según el problema al que se asociaba el tiempo: “*Elegir un texto a la vez y tiempo corto de lectura*”, “*Tomar nota mientras leo*”.

Un aspecto interesante es que algunos enuncian como estrategia “*el esfuerzo personal*” o dejar alguna de las áreas de la ocupación cotidiana hasta terminarla: “*Para tener tiempo de reescribir la estrategia fue faltar a clase (de lo cual no me enorgullezco) pero muchas de ellas en el último tiempo eran muy repetitivas.*”; “*Hice un trato con mi esposo y ahora dejé de trabajar y así dedicarme enteramente en todo lo que es mi proyecto y la entrega de trabajos pendientes*”

Un segundo problema o grupo de problemas desde la perspectiva de los tesisistas son los referidos a las **personas que acompañan o dirigen el proceso: directores, tutores y docentes**. Se pueden diferenciar dificultades con cada uno o de coordinación entre ellos. (Debido a este punto se incluyeron preguntas específicas en la guía referidas al conocimiento y la coordinación entre actores. En esta primera recolección no se evidenció inicialmente el tema de la evaluación final por otros actores pero en base a las dificultades halladas en este grupo se incluyó un eje de preguntas en el guión para entrevistas en profundidad para despejar el tema).

Los tesisistas referencian estos problemas en todos los niveles (grado y posgrado y en diversos momentos): “*Falta de guía o tutor*”; “*mi problema es que tenía un director pero lo perdí*”, “*yo necesitaría tener un metodólogo conmigo todo el día*”. En un “mail desesperado” una tesisista ofrecía: “*estuve pensando si querés venir a pasar las vacaciones acá, yo te invito y vos me corregís, porque si no, no avanzo. Si estoy sola no hago nada.*”

Se pueden agrupar las dificultades en cuanto a los diferentes actores:

- a- **Respecto de los directores o tutores:** las dificultades relevadas desde la perspectiva de los tesisistas consisten por un lado, en conseguir un director o tutor, y la relación con el tutor (conseguir que le corrija los avances, encontrarse con el

tutor). En particular los tesistas de otros lugares que no conocen a nadie o personas que se han desconectado del medio académico y de investigación referencian este tipo de problemas. *“Yo estoy viviendo en Buenos Aires por 4 años únicamente. Los tres años que me quedan quiero dedicarlos a mi tesis. Me siento bastante frustrada de ver que será muy difícil conseguir un asesor de tesis. Es una realidad que debo afrontar”*

Por otro lado respecto del tipo de trabajo realizado con él la dificultad más frecuente es la falta de devoluciones y el tipo de correcciones: *“me dice, seguí seguí pero por dónde? Para mí que no lo lee”*; *“el problema es que le mando las cosas y tarda siglos en contestar”*, *“...me dijo que estaba mal que focalice...nada más.... pero no se cómo hacerlo”*.

- b- **Los docentes de otras materias** y de seminarios de tesis también son referenciados en relación a dificultades: *“Demora en devolver los avances del proyecto corregido de los profesores de tesis.”* *“Un obstáculo importante fue la falta de devolución de los trabajos en tiempo y forma (...) más allá del contenido la corrección del estilo de escritura, modos de presentación, coherencia al interior de los trabajos, etc. hubiese sido un modo de “ensayo” para la escritura de la tesis.”*
- c- En el caso de los becarios surgieron dificultades con otros **miembros del equipo** relacionados con la investigación. *“Dado que el mismo era un recorte de un proyecto UBACYT (...) hubo resentimientos de orden personal que debió enfrentar la directora y luego cuando estuve dentro con una beca recién me dejaron participar de las reuniones.”*
- d- Ocasionalmente se nombraron entre las dificultades a **otros actores** de la institución: *“Falta de comunicación- coordinación con el personal de secretaría”,* *“estoy esperando respuesta del director de la maestría”* *“Discrepancias entre los evaluadores y el director”*.
- e- Y la **omisión de otros actores** *“estar solo”*. Este aspecto surgió en los escritos asociado a las indecisiones y a la falta de guía o criterio para saber si lo que hacen está bien, pero también surgió asociado a los sentimientos. La falta de interlocutores válidos es un serio problema en el proceso de tesis y esto es muy frecuente.

Un punto importante respecto de las relaciones con otros es que son referenciados tanto como dificultades como de estrategias de ayuda: *“Sería óptimo tener más intercambio con el docente de tesis (porque el director no sabe metodología) Se qué es complejo para el docente pero es lo óptimo para mi.”* *“Un problema es que no sabía qué elegir pero por*

suerte hablé con la Directora de la Maestría.” “Si no fuera por mi director no hubiera entregado, estuvo al lado mío todo el tiempo, me tuvo muchísima paciencia” “Hablar con docentes de diferentes seminarios sobre todo de tesis me ayudó a recortar”.

Respecto de las **estrategias** para abordar estas dificultades específicas se hallaron algunas formas de **resignación** *“espero que de a poco se resuelva”, “aguantar hasta que termine”.*

Pertenecer a un equipo de investigación previamente fue reconocido como una estrategia que mejoraba la necesidad de compartir con otros sin embargo para los que recién se incluían era difícil.

Sobre todo referido a encontrar un director o tutor las estrategias específicas relevadas fueron preguntar a docentes o investigadores en el tema *“me conecté con algunas investigaciones e investigadores que abordan la temática y así encontré a mi director.”*

Otras estrategias de acompañamiento fueron: *“Podría insertarme en un equipo pero por ahora hice un grupo de trabajo con mis compañeros”*

Las dificultades y estrategias específicas respecto de la investigación

El primer gran tema de investigación propiamente dicho que aparece en todos los niveles (grado y posgrado) y en la mayoría de los tesisistas como una gran dificultad es **la delimitación del tema y el problema**. Incluso en aquellos que no lo habían escrito, cuando surgió en las conversaciones sostienen que es una de las cosas más difíciles de lograr. En la mayoría de los que lo referenciaron se hace alusión tanto al tiempo que tardaron en definirlo, como a la intensidad de trabajo, y la incertidumbre y dudas asociadas a focalizar: el *“ir y venir con el tema”, “Elegir el tema y poder verbalizarlo”, “La dificultad es elegir un tema pero “encontrar un enfoque nuevo” “Recortar el tema desde mi disciplina”.* En el caso de los becarios además *“Apropiarse del tema- implicarse”*

Respecto de la diferenciación entre el tema y los problemas no hay claridad en los escritos. La mayoría de las veces están descriptos como referidos a una sola cuestión o se implican mutuamente o están utilizados como sinónimos. También se asocian en algunos casos a la definición del objeto.

“no se si llamarlo problema pero lo que actualmente transito es definir más nítidamente el objeto de mi tesis, mi tema” “La idea, al principio el tema me pareció apasionante, el problema comenzó a surgir cuando se comenzó a recortar el objeto a investigar y formular el problema”

“A pesar de haber entregado el trabajo de diseño en seminario de tesis me encuentro en este momento ante la necesidad de reformular las preguntas de investigación que allí había planteado. Y no he tenido tiempo para definir en qué dirección quería hacerlo. Entiendo que en esa primera entrega no había todavía un recorte suficiente del tema, o al menos uno que me satisfaga a mi.”

“Primero no lograba definir el problema a pesar de saber exactamente de qué se trataba”
“La primer gran dificultad la tuve en la definición del tema.”

Las **estrategias** relevadas para este tema son muy pocas. Varios referencian entre las estrategias para superar esta dificultad el **conversar e intercambiar con otros** (sean docentes, directores o los mismos compañeros)

“La primer gran dificultad la tuve en la definición del tema. En función de lo que tenía pensado me acerqué a diferentes profesores y finalmente me incluí en un equipo de investigación de esta facultad. A partir de allí definí el tema, pero tardé 6 meses”

“Programé entrevistas con jefes de departamento de Enfermería en organizaciones para tener datos de sus organizaciones y materiales”

La presión de las entregas por parte de docentes de tesis o directores fue tanto un aspecto considerado negativo como positivo:

“ “la presión” de los tiempos y entregas me ayudó”.

“me vi realmente avasallada en cuanto a la prontitud de elegir un tema determinado para tratar mi tesis (era el primer cuatrimestre de la maestría)”

La **búsqueda y sistematización** de información fue el segundo tema más referenciado. En él distinguimos los problemas relativos al **Rastreo del estado del arte** o antecedentes y a la construcción del marco teórico.

Respecto del rastreo del estado del arte hay tres grandes problemas referenciados: **a- dónde buscar, b- qué buscar y cómo, c- cómo utilizar la información.**

a- El uso de bases de datos, rastreo de fuentes e Internet es el segundo tema más referenciado en todos los niveles tanto el reconocimiento de las fuentes como la forma de usarlas. Sin embargo hay algunos aspectos diferenciales según el nivel. En grado la mayoría de los alumnos explicitan saber usar Internet, (excepto los de carreras de complementación curricular que son alumnos que han pasado en otros momentos por la institución educativa y vuelven a hacer un ciclo de complementación de licenciatura). Sin

embargo la mayoría no discrimina la validez y confiabilidad de las mismas o cómo detectarlas y reconoce que esto ha sido un problema. En los posgrados el conocimiento del uso de Internet no es tan generalizado y este es un problema para varios como ya vimos. Sin embargo el conocimiento de la existencia de fuentes especializadas es más común. Algunos tesisistas saben de su existencia pero no reconocen cuáles son las pertinentes, si existen específicas de su tema o cómo diferenciarlas. *“No saber que había fuentes específicas por tema”* Otro problema detectado se refiere a dificultades en bajar la bibliografía de páginas pagas o de encontrar archivos completos. *“Tengo dificultad en bajar material de Internet”.* *“no encontraba cómo recortar el tema desde mi disciplina”*

b- Sobre qué buscar y cómo: Aquí se encuentran dificultades sobre todo referidas a la selección que alternan entre las que se refieren a no tener determinado el problema, a tener que haber hecho varias búsquedas, a no saber usar Internet, o a no tener medios para hacerlo y la sobresaturación de información.

“No hay nada científico de mi tema” (buscaba en bases específicas de una disciplina investigaciones sobre el campo de otra disciplina) *“Reconocer bibliografía pertinente”*

c- Sobre cómo utilizar la información: Las dificultades se refieren a cómo sintetizar la información, cómo realizar las citas y dónde, es decir en qué lugar del trabajo utilizar la información. *“No se qué poner en marco teórico y qué en planteamiento”, “En el Estado del arte poder resumir la información necesaria para escribirlo (en forma más o menos completa)”*; *“Tengo dudas en la forma de expresar la medición de las variables”*. *“Estoy en la revisión bibliográfica para la elaboración del marco teórico. Tengo dificultad en bajar material de Internet”*

Las **estrategias** planteadas respecto de este punto también son escasas. Las que relevamos son en su mayoría las referenciadas respecto de **lo aprendido en los talleres de tesis** (guías de rastreo y fichas, ir a la biblioteca con los docentes, textos sobre fuentes válidas o cómo realizar búsquedas, etc). Ocasionalmente la **consulta con profesores, directores** de tesis y otros compañeros. *“Enviaré comunicación por Internet a mi director.”* *“Espero respuesta de un docente”* *“un compañero que se lleva bien con Internet me dijo que había bases especiales y me las pasó”*

Sobre la construcción del **marco teórico** las dificultades se refieren a aspectos epistemológicos, teóricos, de organización pertinencia y escritura. Los problemas detectados pueden agruparse en:

La **articulación** al interior del marco y de la **coherencia** interna con el resto del proyecto. *“lograr coherencia”* *“Articular teoría y metodología”*; *“Cambio de marco teórico y consecuente modificación del diseño”*, *“se encuentra bastante en niños pero no se si*

algunos conceptos utilizados puedan ser aplicados a adultos". "Encontrar autores (desde el campo de la formación de posgrado) que me sean útiles para elaborar en marco teórico; encontraba bibliografía de otros campos disciplinares"

Los tesisistas de todos los niveles plantean la dificultad de identificación de las categorías a desarrollar, de los autores o marcos pertinentes (para la formación y el enfoque que se le quiere dar): *"Selección y recorte de la bibliografía para el marco teórico"; "Me costó un poco el posicionamiento en los diferentes marcos teóricos y paradigmas que se han venido manteniendo durante el tiempo, pero a través de los seminarios de tesis los fui entendiendo."* *"Otro elemento que considero como dificultad es la construcción del marco teórico, en función del tema a investigar. ¿desde dónde definir las concepciones?"* *"No encontrar marco teórico de algunos conceptos"*

Otra dificultad es **dónde establecer el corte** de las categorías a utilizar y los conceptos a desarrollar en el marco teóricos, cómo **organizar el escrito** y en qué forma. *"Sistematizar la bibliografía para el marco teórico"* *"Construir un marco teórico que se entienda (y diferenciar del planteamiento)"*, *"Construir un marco teórico o tener que cambiarlo."* *"En estos días me conecté con algunas investigaciones e investigadores que abordan la temática y a partir de allí se me abren nuevas búsquedas bibliográficas para definir mi posicionamiento."* *"Hablar con docentes de diferentes seminarios y buscar la bibliografía citada en artículos el problema aún es "hasta dónde".*

Las **estrategias** planteadas son pocas en general. Algunos proponen revisar su formación anterior: *"volver a los autores base de la formación"* *"Tomar autores estudiados durante la carrera que tengan algo que ver con el tema de tesis"; "leer los textos vistos en la cátedra (que se daba ese tema) pero de a un autor"*. Otros referencian estrategias que extraen de los **seminarios de tesis**: *"Tomar notas, apuntes, redes conceptuales de texto en el momento de la lectura."*, *"Leer algunas tesis"*, *"Hacer el mapa conceptual que nos enseñaron, fue muy útil"*

Además en este caso aparecen algunas respuestas que explícitamente muestran no tener estrategia. *"No he encontrado una estrategia productiva aún"* Un tesisista lo manifiesta escribiendo directamente al lado de estrategia los signos de pregunta: *"Estrategia: ¿?"*

Otros esperan que por acumulación surja o intentan cambiar de tema: *"Leer y leer hasta que me salga."*, *"he pensado en cambiar totalmente (remarcado) de tema (...) pero en esta estrategia encontré una nueva dificultad"*

Si bien las categorías anteriores reflejan mucho peso en la cantidad de detalles y explicitaciones sobre dificultades los tesisistas refieren dificultades de casi todos los puntos de **planificación** de un proyecto:

- En la formulación “cómo plasmar **objetivos**” y diferenciación de objetivos “*diferenciar objetivos generales y específicos*”. También relacionan su formulación con problemas en la **definición de variables** en particular en los diseños cualitativos.
- En la elaboración y surgimiento de **hipótesis**. “*encontrar la hipótesis*”
- En la detección de variables pertinentes y operacionalización de las mismas. “*Definir indicadores y variables o ejes operativamente*”
- Un tema que es referenciado bastante es la **muestra** pero sobre todo respecto del número muestral o de identificar las unidades de análisis para el abordaje: “*definir el tamaño muestral*”; “*¿cómo hallar una unidad de análisis que me permita indagar eso?*”; “*Universo y muestras*”.
- Seleccionar y diseñar **instrumentos** “*Armar un dispositivo que me permita captar lo que quiero*” “*Plantear preguntas para las entrevistas que sean pertinentes con los que quiero buscar*”. En un caso de posgrado y en dos de grado se enunció “*no saber usar las herramientas necesarias*”. “*elegí metodologías cualitativas pero me cuesta diseñar los instrumentos adecuados*”

Las pocas referencias de dificultades respecto de la **implementación** se refirieron a la dificultad del **ingreso a terreno, y el análisis de los datos**: “*Cambios en los permisos de entrada a terreno*”; “*Cómo hacer la entrada a terreno*”; “*Cómo utilizar y aplicar la metodología elegida*”. “*Análisis de datos. Sobre todo cualitativa*” “*Analizar los datos (análisis de entrevistas- documentos- observación cualitativa)*”

Las **estrategias** planteadas son pedir **asesorías** (referenciada por solo dos tesistas), tutorías individuales o tomar **clases especiales** (referenciado por un tesista cada una) y ver otras investigaciones qué hicieron (un caso). El resto de las estrategias referenciadas se refieren a **herramientas aprendidas en los talleres** de metodología y se hallaron solo en el grupo que se tomó antes y después del taller de tesis: “*a través de los seminarios de tesis los fui entendiendo*”. Los demás tesistas no explicitaron ninguna estrategia o explícitamente dicen no tener estrategia para ello: “*Para el análisis: Sin estrategia*” o directamente: “*??!*”,

En el caso de los becarios reconocieron su inserción en el equipo como un aspecto favorecedor integral: “*Especialmente la ayuda me la brindó seguramente el estar incluida en un proyecto de investigación y pertenecer a un equipo con anterioridad*”

El siguiente cuadro presenta esquemáticamente los hallazgos de esta primera etapa.

Tabla 21: Presentación de las dificultades y estrategias halladas en tesis de grado y posgrado en función de los momentos del proceso

		Dificultades	Estrategias
Breve descripción de los hallazgos		Se concentran sobre todo en el diseño o planificación. Son similares en cuanto a los puntos de dificultad en grado y posgrado aunque el significado y lo que requieren es diferenciado	En general son muy pocas o reconocen no tener estrategias para ello. Referencian estrategias espontáneas, “modelares” o analógicas como ver qué hicieron otros, y transmitidas o aprendidas en los seminarios de tesis o de los directores.
Dificultades iniciales principales		Tiempo	Organización
		Conseguir personas que acompañen o dirijan el proceso: directores, tutores y docentes	Personas que ayudan: director, tutor, docentes, compañeros. Resignación Hacer solo Participar de Equipos
Dificultades metodológicas en el proceso	Planificación	Plantear y definir el Tema y los problemas	Conversar e intercambiar con otros
		Rastreo del estado del arte (a- dónde buscar, b- qué buscar y cómo, c- cómo utilizar la información.)	Aprendido en los talleres de tesis. Consulta con profesores, directores y compañeros.
		Marco teórico (articulación, coherencia; identificación de las categorías, dónde establecer el corte, estructura)	Aprendido en los talleres de tesis. Sin estrategia
		Objetivos, hipótesis; variables, muestras, seleccionar y diseñar instrumentos (identificarlos definirlos)	Aprendido en los talleres de tesis. Clases Tutorías Sin estrategia
	Implementación	Ingreso a terreno Análisis de datos (Sobre todos cualitativo)	Aprendido en los talleres de tesis. Clases Tutorías Sin estrategia
		Respecto de la presentación no hubo referencias de dificultades quizás porque se tomó a tesis que concurrían a talleres de tesis. Solo se relevó dudas sobre cómo se realizan las citas y qué va en cada apartado del diseño.	

Respecto de la segunda toma. La focalización en los tesistas de posgrado

A partir de los resultados de la primera toma y la profundización bibliográfica se confeccionó un guión de entrevistas en profundidad. (Ver anexos) Los mismos fueron tomados a tesistas de posgrado, docentes y directores que tuvieran como condición de culminación de sus procesos formativos la realización de una tesis (maestrías y doctorados). El criterio de selección fue considerar estudiantes de posgrados con sede en Ciudad de Buenos Aires o Conurbano Bonaerense que estuvieran en proceso de tesis o que hayan culminado los mismos. La estrategia muestral fue por método de “bola de nieve”, partiendo de casos conocidos. En algunos casos por las ocupaciones de las personas se solicitó el envío por mail o grabado de las respuestas que luego se desgrabaron y se completaron mediante intercambio de mails.

El corpus total quedó conformado por los cuestionarios de: 12 tesistas (4 han finalizado sus tesis, 2 presentaron sus tesis y están esperando para defenderlas, 4 tienen el proyecto ya entregado y están en etapa de implementación, 2 entregaron sus proyectos en el seminario pero están rearmándolo para presentar al posgrado). La información se trianguló luego con los cuestionarios de 4 docentes y 2 directores. Además los entrevistados brindaron 3 evaluaciones finales e intermedias de tesis. Los escritos varían entre 5 y 11 páginas a interlineado sencillo. (Ver en apartado siguiente de Triangulación)

Los tesistas provenían de carreras de grado y posgrado de universidades públicas y privadas en el área de Ciencias Sociales en Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. Aproximadamente un tercio tenía además alguna otra formación de posgrado o estaba cursando actualmente una. Todos realizaron la cursada de los módulos a término y solo uno tardó casi dos años más en entregar los trabajos de las materias cursadas. Cuatro de ellos han solicitado prórrogas para la entrega de tesis, y uno no se *“animó a preguntar.”* Los que han entregado la tesis han tardado entre 2 y medio y 8 años en hacerla y han esperado para defenderla entre 7 y 19 meses. Algunos asocian a la entrega una sensación de alivio aunque falte la defensa: *“la entregue en el mes de mayo de este año, creí que nunca la terminaría. Ya está!”* Respecto de la entrega de los proyectos, en los doctorados ha sido condición en la inscripción al mismo, mientras que en las maestrías la mitad lo ha entregado al finalizar sus seminarios de tesis y la otra mitad lo tiene pendiente.

El procesamiento se realizó desgrabando y completando la información necesaria de cada entrevistado en una base de datos. Luego se realizó una lectura general de cada una de las entrevistas (análisis intraentrevista) y luego se agruparon las preguntas por grupo de categorías y se identificaron las recurrencias, casos particulares, omisiones, y casos

llamativos (análisis interentrevistas) siguiendo el esquema de Morentín de Magariños para análisis de contenido⁸⁶

Los ejes de análisis utilizados fueron los propuestos en los objetivos del grupo B y los que surgieron del análisis anterior. Básicamente intentaban despejar ¿qué, cómo, dónde, cuándo y con quiénes realizaron los aprendizajes necesarios para llevar a cabo la investigación- tesis?

A partir de la profundización sobre el desarrollo conceptual antes realizado respecto de la Educación Superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación y, centrándonos en la revisión de los conceptos de éxito y fracaso escolar (Perrenoud, Elichiry, Teriggi), surgen entonces los siguientes interrogantes que organizan la indagación:

¿Qué espacios formativos proveen los posgrados respecto de las tesis?, ¿Cuál es su peso relativo dentro de la formación y qué ofertan?, ¿Qué supuestos sobre las tesis y su función como herramienta de evaluación en el proceso de formación de posgrado subyacen en las propuestas curriculares?

¿Cuáles son los saberes y prácticas necesarios y requeridos en los proceso de tesis? ¿Qué aprendizajes formales e informales son referenciados por los tesistas?, ¿Los formales son específicos del posgrado o de otras instancias de educación formal?, ¿Cuál es la participación en investigación y qué importancia tiene desde la perspectiva de los tesistas en su proceso de tesis? ¿Reconocen reglas explícitas e implícitas respecto de la tesis en las instituciones? ¿Qué otros aspectos relacionados con el currículum oculto y el oficio de alumno referencian?

Para ordenar la exposición se ordenaron los resultados de este apartado en función de los objetivos específicos de la tesis. Presentamos en lo que sigue cada uno de ellos con los principales resultados de los mismos.

1- El primer objetivo intentaba identificar y caracterizar las **dificultades** explicitadas por los estudiantes (respecto de la delimitación de su objeto de investigación, la elección metodológica y su justificación, las condiciones de realización y medios) desde la planificación e implementación hasta la presentación final de las tesis,

Al preguntar abiertamente sobre las dificultades los tesistas de posgrado refieren:

⁸⁶ El análisis propone para cada eje de análisis identificar lo que se repite, lo que no se repite, las omisiones y los casos llamativos sin relevar el peso cuantitativo de las mismas puesto que se trata de identificar las categorías que constituyen las opciones o posibilidades.

- El **tiempo** considerado poco en general por las características laborales o por la necesidad de organizar sus sistematicidad. *“La primer dificultad fue destinar el tiempo que consideraba necesario. Fui muy rigurosa con ello”*
- Dificultades respecto de las **decisiones iniciales y estructura** del trabajo: definir el problema, estructurar capítulos, priorizar contenidos. *“Estructurar los capítulos, priorizar los contenidos”. “Definir el problema de investigación”.*
- Los contenidos referidos al **trabajo de campo, sistematización de información, análisis de datos**. *“Fundamentalmente de orden metodológicas, a la hora de definir el trabajo de campo, los instrumentos de indagación y de sistematización de la información”*
- La falta de **acompañamiento** y La falta de acuerdo de **criterios** entre profesores, tutores, directores de carrera y evaluadores *“trabajar sola” “Precisamente la falta de criterio común para la valoración de los trabajos de tesis producidos, en 8 años presente 14 borradores y cambie 6 veces el tema, que el ultimo tiempo se fue afinando, ajustando, pero la realidad que siento haber escrito, mejor o peor 6 tesis, para una maestría”.*
- La falta de **formación metodológica**: *“casi nula formación previa metodológica”*

Es interesante denotar que en el análisis intraentrevista las combinaciones entre estos factores crean condiciones muy desfavorables características de las personas que mayor retraso tienen en la entrega de las tesis: *“Muy poca formación en metodología. Soledad. Poco tiempo.”*

Las dificultades fueron indagadas con varias preguntas que pretendían despejar los diferentes aspectos implicados en ellas. Dado su coincidencia y consistencia al interior de las entrevistas las presentamos en función de los tres organizadores propuestos agrupadas respecto de las tres invariantes del proceso de investigación.

Objeto

Al preguntar específicamente sobre las invariantes del proceso las dificultades se focalizan en **el recorte, la perspectiva, el ajuste del tema y los problemas** a resolver en la investigación así como el marco teórico para hacerlo. *“Si, sabiendo el tema general sobre el que quería trabajar (x) la dificultad fue identificar un ángulo de abordaje relevante y factible”* *“Si, pase de algo muy amplio a algo que conceptualmente cada vez se iba ajustando mas, adquiriendo mas definición y sentido”* *“Hasta ahora he logrado superar la dificultad de*

recortar el tema/problema. En este momento estoy enfrentando la dificultad de construir el marco teórico”

Un aspecto esencial es la **función de otros** en el abordaje de esta dificultad y el proceso de definición de la misma.

-Otra vez se alude aquí al acompañamiento o la soledad de las decisiones “Sí! Más allá de indagar en el estado de arte necesitaba dialogar con otros para llegar a recortar mi pregunta, tuve muchas dificultades para llegar sola a esto”

- La presencia del director “No tuve problemas con el objeto, fue conversado y definido conjuntamente con la directora de tesis”

- Las tensiones entre los que deben orientar y evaluar el proceso de tesis: “Tuve dificultades, pero no más, al inicio del proyecto el tema era X, este título y proyecto era el aprobado por los profesores de la maestría, y del taller de tesis. Después del rechazo de mi primer presentación y el cambio de director, con las elaboraciones realizadas con mi director actual termina siendo Z y es el que presenté.” “No entendía muy bien cuáles eran los señalamientos de los profesores o mi directora.”

Método

Respecto de las dificultades metodológicas aparecen principalmente las relacionadas con las decisiones del **tipo de abordaje, las herramientas y el análisis**.

Aparecen los siguientes temas específicos como obstaculizadores:

- el **desconocimiento de metodologías** “Básicamente, el desconocimiento de herramientas específicas para la toma de decisiones”.*
- las **dificultades en la fundamentación** de las mismas “Sí, en principio escogí estudios de casos y tenía dificultades para fundamentar la elección de los mismos, dado que no se trataba de casos paradigmáticos sino instrumentales, y no encontraba demasiado sobre esto. Luego cuando decidí sea tesis teórica tampoco encontraba demasiado sobre metodología al respecto”.*
- la **falta de formación** para tomar esas decisiones “Aún no termino de cerrar esa parte, y creo que es por prácticamente nula formación en el tema”*

- el **papel de los otros** *“No, fue conversado y definido conjuntamente con la directora de tesis; Si, por las razones antes apuntadas en cuanto a criterios diferentes entre los profesores, tutores, directora de maestría. Por otro lado la formación metodológica en esta maestría no fue suficiente.”*

Condiciones de realización

Respecto de las condiciones de realización las condiciones del trabajo del tesista son referenciadas como dificultades. Entre las condiciones de trabajo consideran:

- El **tiempo** *“Organizar mis tiempos para poder recoger datos, y luego volcarlos en el programa para su posterior análisis.” “Si, el tiempo que me implico poder concluir el trabajo en condiciones para su aprobación.”*

- Los **espacios físicos y de formación o acompañamiento.** *“No haber contado con un dpto. en la facultad o una biblioteca adecuada me hubiera resultado provechoso, en mi facultad no hay cultura de trabajo en la biblioteca, no hay espacios para ello siquiera, ni departamentos para los docentes.”*

- La **falta de formación previa o la desarticulación entre la formación y lo que requiere la tesis:** *“Insuficiente formación metodológica en relación a la exigencia posterior” “Considero que la falta de una formación mayor y el tiempo asignado a la presentación de la tesis fueron insuficientes para el trabajo de investigación que me propuse.”*

- Las **relaciones y tensiones** con otros. *“No encontrar director de tesis en el marco de la facultad”; “Cambio de director de tesis durante el proceso”; “Tener que pagar una multa económica por la prórroga solicitada. Haber elegido un análisis cuanti y cualitativo representó una tarea que excedió mi formación y hasta mi posibilidad de aprendizaje mientras se realizaba el proceso de tesis. Esta elección se llevó a cabo por incentivo de la docente durante el taller de tesis, considero que fue allí donde, teniendo en cuenta mi formación y tiempos de finalización se debería haber recortado la modalidad de trabajo”*

- Las **condiciones de vida y laborales** en las que cursan los procesos de tesis: *“Por mi ritmo de vida y sobre ocupación de diversos áreas: docencia, clínica y estudios posgrado, me resulta difícil abocarme al estudio y escritura si no estoy en un ámbito específico para ello”. “Aún estoy intentando desarrollarlo, pero va a cuentagotas. Yo creo que las principales dificultades tienen que ver con que me resulta muy difícil dedicarme sistemáticamente, pues necesito trabajar gran cantidad de horas para mantenerme y no todos los días me queda “resto” para esto.” “Requerir mayor tiempo para finalizar la tesis dada mi formación y carga horaria laboral”*

Incluso en el caso de los becarios referencian estos problemas: *“Si, creo que no hay condiciones de trabajo sobre todo para los casos de becarios, no hay espacios equipados, lugar donde tengas que ir y trabajar en oficina luego de realizar el campo y demás, eso creo que es una gran contra. También que al director no se le pague por la tarea que hace.”*

Al solicitar **las tres dificultades que a su criterio fueron más importantes** señalan justamente las que organizan las tres invariantes:

- 1- **Recortar el objeto y definir el marco teórico:** *“Argumentar sobre la relación entre conceptos que vienen de distintas disciplinas”; “Definir el objeto de estudio ante cada requerimiento nuevo”; “Identificar un aspecto que resulte relevante y factible”; “Definición teórica, es decir un marco teórico claro y preciso sobre el recorte del tema.”*
- 2- **Definir la metodología e Implementar la metodología:** *“Una vez realizadas las entrevistas del trabajo de campo, me resultaba difícil establecer frecuencias y correlaciones entre variables que fui visualizando como información relevante sobre la propia marcha del trabajo.” “Haber elegido un análisis cuanti y cualitativo representó una tarea que excedió mi formación y hasta mi posibilidad de aprendizaje mientras se realizaba el proceso de tesis.”*
- 3- **Organización en función de las condiciones de vida:** *“Armar un cronograma sistemático y cumplirlo”; “Organizar el tiempo”“Necesidad de mayor tiempo para llevar a cabo el trabajo de investigación propuesto. Tal vez por resultar un proyecto ambicioso para una tesis de maestría. También por la falta de formación sobre metodología de la investigación y también por la carga horaria laboral (mínimo 9 hs diarias durante todo el año, sólo 21 días anuales de receso). A su vez solicitar una prórroga representó un gasto económico importante. “*

2- El segundo objetivo específico requería identificar el **Origen** de las dificultades y razón a la que atribuyen esas dificultades.

Las dificultades son atribuidas a diferentes factores que podemos agrupar en:

- Propios de **los procesos de enseñanza y aprendizaje** *“por la falta de formación” “no sabía cómo hacerlo”, “no tuvimos ningún seminario que explicara eso”*

- De **los acuerdos entre los actores** que intervienen en el proceso como la falta de criterios comunes entre los actores. *“Por la falta de criterios comunes entre los profesores de la Maestría, la dirección de la misma y los tutores externos que ellos mismos imponen”*

- De **los contextos** en que se realizan las tesis: *“compromisos laborales extras asumidos para realizar la formación y por ende menor tiempo”*, **ciclos o momentos vitales**: *“Por tener mucha actividad laboral” “internaron a mi padre”* ; a la **necesidad de organización y sistematicidad**: *“Tenía que organizar mi trabajo para tener ese tiempo”*, por **falta de interlocutores y apoyos** *“Porque no tenía un grupo de pares con los que ir avanzando en la confección del trabajo “en tiempos robados al tiempo” ni tampoco una beca que me permitiera dedicarme a él con sistematicidad”*.

Varios tesisistas interpretan el origen de las dificultades como **parte de la dinámica del mismo proceso de investigación y tesis**: *“Porque sabiendo en general el tema sobre el cual quería trabajar tuve que encontrar un ángulo/aspecto de abordaje. Después porque necesito un marco conceptual que me permita armar herramientas potentes para recolectar la información y posteriormente analizarla.”“Porque de ello depende el resto.”“Porque representaron obstáculos para que pueda finalizar el trabajo de tesis en tiempo y forma”.* *“En ambos casos no se si es una dificultad o es parte del proceso de desarrollo de una tesis, además son temas nuevos para mi en cuanto los voy desarrollando y me generan muchas dudas”*

Los tesisistas no siempre reconocen tener los **conocimientos** necesarios para resolverlos. La mitad de ellos no tenía idea de cómo resolverlos y confió en sus profesores y directores la decisión. *“No sabía cómo hacer, me ayudo mi última tutora.” “Supuse que si esto era incentivado desde el taller de tesis debía ser acertado”.*

Señalan además la complejidad de resolverlos asociada a la **complejidad de los objetos de estudio sociales**, el esfuerzo que les demandan las soluciones intentadas y los procesos afectivos implicados. *“mi idea era que este era el último intento, no producir más, porque el trabajo de campo lo realice en el 2001-2002” “Sabía como hacerlo, pero me costaba, por ser autoexigente y querer cumplir siempre con todas mis responsabilidades” “Si se de qué se trata lo que estoy haciendo, pero para los problemas que abordo no logro encontrar un interlocutor preciso como otros temas de estudio, (...), los temas sociales que abordo están atravesados por varios aspectos y se me torna difícil como ir armando la estructura y desde qué lugar estoy hablando”*

En general enuncian la **relatividad de sus conocimientos**, ya que en el hacer es donde perciben la **complejidad** de la dificultad y la **función de andamiaje** de los directores y asesores. *“No sabía del todo en qué consistía” “Sabía Tenía idea, pero no sabía hacerlo*

para que fuera pertinente.” “Más o menos” “Sabía como hacerlo pero tuve que comprobarlo haciéndolo.” “Me cuesta, por deformación profesional, por ser madre y dedicarme a atender necesidades de mis hijos, de mi madre, por ser hija única, pero una vez que tomo la decisión le robo horas al descanso y cumplo con lo mío pospuesto.” “Se armar un marco teórico, pero otra cosas distinta es cuando armas el marco teórico que te interesa a vos para los problemas que te interesan.” “fui aprendiendo sólo con mi directoras de tesis durante el proceso.”

Al preguntar diferencialmente sobre el saber y el saber hacer encontramos que aunque la **dificultad los acompaña en todo el proceso** (al planificarlo, al tratar de hacerlo, al escribirlo y al fundamentarlo) **se visualiza** en general al intentar **hacerlo**. *“La dificultad la tuve en cada paso que daba, desde pensar, repensar, escribir, fundamentar conceptual y metodológicamente.” “La dificultad siempre fue el momento y el tiempo para concentrarme en lo mío” “La dificultad apareció cuando se trataba de avanzar y no se llegaba a tiempo” “La dificultad me acompañó en todo el procesos de la tesis tanto de la maestría como de doctorado”*

3- El tercer objetivo pretendía detectar las **acciones** que realizaron para intentar resolver dichas dificultades, fuentes y los resultados que tuvieron.

Las acciones realizadas son:

- **Trabajar con otros** (directores, asesores, expertos metodólogos o temáticos) *“Recurriendo a una supervisión con un metodólogo con conocimientos en el campo” “La única persona que me ayudo y con ella intentamos solucionar el problema fue mi última tutora”. “La charla con el experto me ayudó”. “También intenté charlarlo con mi directora, pero eso me confundió aún más”.*
- **Leer, escribir y pensar** *“Sentarme a pensar”. “Leyendo mucho, pensando mas y releendo lo escrito mil veces” “Leyendo bibliografía y pensando” “Recortando un capítulo de la investigación a pesar de contar con la información ya relevada.”*
- **Reorganización de las ocupaciones:** *“Descansando menos, por las noches y fines de semanas”; “dejé de trabajar”; “Dedicando horas de trabajo y lectura, con escritura” “Utilizando los períodos de vacaciones para dedicarlos al trabajo de tesis.” “con dedicación y tiempo.”*

Sin embargo **no siempre** dichas acciones han resultado **eficaces** completamente o se desconoce su resultado. *“Resultó útil para presentar un trabajo básico, no para hacerlo con*

la profundidad que me hubiese gustado.” “Intenté charlarlo con mi directora, pero eso me confundió aún más.”

En los casos en que no fueron útiles derivaron en solicitud de prórrogas (*“No, no fue suficiente, debí solicitar en dos oportunidades prórroga”*) y en algunos en desistir de presentar las tesis, en los casos en que sí las reconocen muchas veces como la estrategia que permitió culminar el proceso (*“Sí, por eso presente y finalice mi investigación.”*)

Respecto de los **orígenes** de las estrategias relevados son:

- **Inciertos:** “...” “no se”

- Por **indicación de directores o expertos:** *“Me indicó mi tutora” “Una vez que conté con las sugerencias, las revisamos conjuntamente con mi director de tesis y terminamos de definir formas”*

- Desde la **práctica cotidiana** (por analogía, descubrimiento, experiencia anterior, tenacidad o ensayo y error) *“La herramienta de la lectura y el pensamiento ya estaba, la puse a funcionar para realizar la investigación”; “Por que se repite a largo de mi historia y experiencia de vida”, “Proponiendo y descartando enfoques por sugerencias o por la propia reflexión”, “De la práctica, cuando más avanzaba las cosas iban “tomando color”* Implicando además procesos subjetivos *“Desde la desesperación cotidiana.”*

La mayoría de los tesistas conocían otras estrategias en el momento de tener que implementarlas (lecturas, consultas, formación, recortar de otro modo los problemas) pero en general no sienten que haya sido una decisión propia (*“No fue una decisión mía”. “Porque ya me encontraba en el medio del proceso”*) optaron por que era operativa o en función del tiempo (*“parecía más rápido”; “Me permitía resolver mi necesidad y fue sugerida también por otras personas que investigan en el campo con quienes compartí mis inquietudes”; “acotar el trabajo me parecía ser una opción que finalizaría con un trabajo mediocre dada la cantidad de información recolectada y el esfuerzo realizado.”*)

El **resultado** en general se reconoce como bueno sin embargo ocasionalmente los califican de *“Agobiante, frustrante, no recomendable”, “Tedioso y en oportunidades frustrante.”*

La mayoría de las estrategias aprendidas son muy bien valoradas pero no se reconocen dentro de la formación del posgrado ni de espacios formalizados sino como externas y personalizadas con características de aprendizaje guiado o andamiaje centralizadas en las figuras de asesores y metodólogos y ocasionalmente el director.

“Diálogos e intercambio de tramos de la tesis Trabajando juntos con la información recogida.” “nos sentabamos con el material que tenía o habíamos acordado que llevara, y me iban haciendo indicaciones que yo organizaba y planteaba y me iban corrigiendo y orientando”

Respecto de la **coincidencia en las orientaciones** sobre las estrategias y entre los actores, se les preguntó si encontraban coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar su tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de su posgrado, su director de tesis, sus evaluadores. Los tesisistas insisten en que la mayoría de las veces **no son coincidentes** y los tesisistas utilizan su conocimiento de oficio de alumno para sortearlas:

“No, precisamente en mi caso ese fue el problema, la falta de coincidencias entre docentes de posgrado, director de tesis, evaluadores y directora de maestría.”

“Existió una gran diferencia de criterio entre la profesora de taller y las posibilidades reales de la maestranda. No hice nada, traté de presentar un trabajo de investigación lo más digno posible e ir cumpliendo lo que me decían.”

Algunos tesisistas lo toman como significativo y desafiante: *“No, no siempre hubo coincidencias, esta es una de las cuestiones que me pareció mas interesante. Mi trabajo ha despertado ya cierto debate. Las ideas opuestas no me han sido expresadas en su totalidad. He seguido argumentando en un sentido ya que es donde encuentro autores que piensan sobre el tema y me dicen cosas que me parecen significativas.”*

Una tesisista explica así la complejidad y efectos subjetivos de estas diferencias:

“- La mayor diferencia la observé entre los docentes de la maestría y directores vs los evaluadores.

- ¿Cuáles eran esas diferencias, en qué consistían?

- El trabajo de investigación se planteó desde un marco teórico explícito correspondiente a la psicología, siendo ese el de mis directores de tesis recomendadas desde la facultad. La mesa de evaluadores estaba conformada por dos sociólogas que hicieron hincapié permanentemente en la falta de un marco teórico sociológico para realizar la lectura de los datos relevados. Te muestro el dictamen...

Consta en el acta del tribunal evaluador:

“1.- El trabajo logra plantear una buena pregunta de investigación a partir de repensar la práctica profesional de la maestranda desde su formación disciplinar y lo recibido en la maestría.

2.- *El trabajo reúne una enorme cantidad de datos, referencias bibliográficas y antecedentes.*

3.- *Sin embargo, se considera que es posible profundizar en la sistematización, el análisis y la interpretación de los datos producidos, incorporando herramientas teóricas más pertinentes de otros campos disciplinares como la sociología que permitan potenciar la interpretación y problematizar los datos producidos y las conclusiones construidas.”*

Y continúa diciendo la tesista:

“Me saqué una buena nota pero al recibir la devolución de la defensa, sentí una gran frustración y mucha bronca contra la facultad, en donde los profesores se cansaron de señalar la importancia de definir claramente el marco teórico desde el cual el investigador decidía pararse para emprender el trabajo. Al llegar a mi casa me comuniqué telefónicamente con la coordinadora de la defensa de tesis quien mantuvo una conversación de 1 hs aproximadamente. Le informe que realizaría una carta formalmente a la directora del posgrado. Dicha carta nunca la envié, tal vez aún no la envié y al recibir mi título lo haga formalmente”.

Como puede verse las tesis como evaluación final no solo tienen un impacto subjetivo respecto de la aprobación o acreditación sino que los juicios de valor que expresan impactan en la subjetividad expansivamente y no necesariamente quedan asociados a “aprobar.”

4- El cuarto objetivo de esta tesis se proponía indagar el **uso y valoración de espacios** curriculares presentes en los planes relacionados con el proceso y culminación de las tesis (reglamentos, materias de metodología de investigación, talleres de tesis, talleres de escritura, espacios de supervisiones, etc.)

Al preguntar a los tesistas sobre ¿qué espacios tienen en su posgrado para formarlo y apoyarlo en la realización de su tesis?

Los tesistas solo nombraron espacios formales y obligatorios. Si bien en los planes analizados y en la regulación nacional figuran otros espacios y tiempos específicos de tutorías, práctica y actividades de investigación, los estudiantes en general nombran los seminarios y talleres de tesis de carácter obligatorio. En algunos casos reconocen más de un espacio generalmente con formato de materia e incluso con una secuencia formativa por ejemplo:

“Los espacios fueron: 1) Metodología de la investigación cuantitativa (primer año); 2) Metodología de la investigación cualitativa (primer año); 3) Seminario de Tesis (toda la cursada, frecuencia mensual); 4) Taller de tesis (segundo año)”

Es interesante plantear que al relevar planes de estudio no todos los posgrados poseen estos espacios y que algunos tesistas de doctorado y de especialización reconocen que sería útil pero que no tuvieron o desconocen que en su formación haya espacios de formación para las tesis.

Los espacios de apoyo reconocidos fueron todos “dentro de la cursada”. Así una tesista que ya finalizó el resto de los módulos y está en la implementación de tesis señala *“Tenés Seminario de tesis durante la cursada pero después te largan sola en la implementación. Así que ninguno en la actualidad”*. Esto refuerza la condición de externalidad en la que queda el proceso de tesis respecto de los proceso de enseñanza y aprendizaje del posgrado.

Es también notable que sólo una tesista incluyó un seminario de escritura que es optativo dentro de su formación pero lo incluyó bajo la pregunta de *otros espacios no considerados dentro de la formación*.

Las preguntas que se incluían en este eje incluían conocer no solo los espacios que los tesistas reconocen como formación y apoyo para su tesis, sino además cómo estaban organizados, cómo los valoraban, si existían instancias individuales y las formaciones de los profesionales que los sostenían. Además se preguntaba acerca de la obligatoriedad de los espacios y la valoración de la utilidad de los mismos para sus tesis.

Generalmente refieren espacios con cargas horarias variables entre 36 horas concentradas en un cuatrimestre o a lo largo de todo el posgrado pero con una carga y distribución aislada que en total no supera las 48 horas. Por ejemplo: *“Tuvimos una vez al mes los dos años 3 horas... serán en total unas 48 horas... no es tanto. Además pensá que nos veíamos una vez al mes... y éramos 80!”* Refieren modalidades generalmente expositivas con muchos alumnos y sin espacios personalizados, aún cuando se reconocen ocasionalmente participativos. Solo dos de los consultados reconocieron espacios personalizados y los valoraron altamente significativos para el avance de sus tesis.

Respecto de la **valoración** de los espacios presentan varias **tensiones**:

- Por un lado valoraciones encontradas: los que referencian los espacios como *“indispensables”* y los que piensan que *“no aportaron demasiado”*. Es interesante que en algunas formaciones ante la pregunta de los tesisistas les dijeran que *“De metodología, prácticamente nada. Decían que lo vería cada uno con su director en su proyecto.”*
- Por otro lado los que referencian la gran formación de los profesores y la organización y los que el espacio estaba organizado por varios profesionales con formación *“pertinente”* o *“suficiente”*, sin una organización o con poca experiencia.
- Otra tensión está en la utilidad para la formación general y para la tesis. Utilizan frases como *“me dio impulso”, “ me inició”, “ me orientó.”* Algunos referencian que les fue muy útil para introducirse en la temática o para escuchar lo que hacían los investigadores pero que no les sirvió para su propio diseño de tesis; o solo para el proyecto pero no para el resto del proceso. *“Me ayudó en la redacción del proyecto. No me ayudó en la realización de la tesis”*
- Otra tensión es la que referencia espacios participativos en los que se favorece el trabajo entre los estudiantes y los que referencian clases tradicionales expositivas.
- Por último se señalan las diferencias entre profesores no solo en estilos sino en orientaciones respecto de la metodología y por ende en criterios de orientación y corrección *“Me ayudó en tener un contexto donde poner en la práctica los conocimientos teóricos, no me ayudo porque al hacer el trabajo final con la tutora, porque tuve que modificar todo el anteproyecto”*. Y entre profesores, tutores y evaluadores: *“Los tutores de algunas tesis no son de la Maestría ni de la Universidad XX, como tampoco han aprobado el proyecto elaborado en los seminarios de tesis, por tanto puede llegarse a la instancia de tesis final con una tutoría que (en mi caso) tiene criterios diferentes de construcción y formatos, etc. que los que ya estaban aprobados. Otro aspecto interesante es que el tesisista (en mi caso y de algunas compañeras) al no tener tutores de la Maestría o la universidad, tuvimos requerimientos en la elaboración y formatos de la misma diferentes y contrarios a la reglamentación de Tesis.”*

Una tesisista sintetiza así su experiencia:

“Tuve 2 años de cursada de seminario de tesis. Fueron 4 de los 18 seminarios. Estaban dirigidos por Investigadores y tenían doctorados. Construimos los anteproyectos de tesis final, estaban muy bien organizados, sobre todo los trabajados con el /la Prof. XX.

No teníamos espacios individuales pero servían para conocer como era un tesis de maestría desde la mirada de cada uno de ellos.

Los conocimientos de ellas fueron muchísimos, las dinámicas de seminarios muy buena, de los reglamentos y requisitos de posgrado nunca hablamos. Pero doy un ejemplo, tengo los 2 seminarios aprobados con 10, y metodología de la Investigación I y II aprobado con 9 y 10 respectivamente, sin embargo me tomo casi 10 años aprobar un trabajo de tesis y 8 años de producción. En consecuencia puedo decir que no fueron suficientes ni pertinentes con el trabajo final elaborado y aprobado por la tutora de tesis que la misma directora de Maestría seleccionó.”

Otro tesista:

“Si no me equivoco hubo dos seminarios de tesis, las personas que los dictaron al ser varias, y ya no recuerdo bien quienes eran. Eran tipo clases, y alguna exposición. No considero que me hayan aportado mucho”

Los espacios reconocidos dentro de la formación, por ende, son espacios curriculares con diferencias en cuanto a los contenidos, utilidad y valoración. Los espacios más valorados son los que incluyen pocos alumnos, clases participativas con seguimiento personalizado, con profesores con experiencia en investigación pero que brindan herramientas de trabajo metodológico y de escritura y que favorecen los intercambios entre alumnos. Y con otros investigadores.

Respecto de los **reglamentos, aunque las regulaciones del nivel superior exigen que los posgrados tengan reglamentos**, los tesistas no siempre reconocen haber tenido reglamentos en el posgrado ni reglamento de tesis (en un caso se dice explícitamente que no tienen reglamento de tesis). Solo la mitad reconocen tenerlos, haberlos leído alguna vez y que hayan tenido alguna utilidad (aunque la mitad de ellos nunca lo volvió a mirar).

El uso de los mismos se acota a aspectos formales o procedimentales y no parece ser decisivo para el proceso de tesis, dado que algunos tesistas han culminado sus procesos exitosamente sin haberlos tenido. Solo una tesista recuerda tener los reglamentos desde la inscripción al posgrado, un tercio de los tesistas lo tienen desde que hizo el proyecto (por sugerencia de los profesores del seminario de tesis) y dos referencian que los obtuvieron cuando entregaron la tesis terminada. *“Me lo entregó la directora de la Maestría cuando leyó*

mi Tesis aprobada e impresa, en ese momento me informó acerca del reglamento y las condiciones de publicación de la tesis.”

Sobre la valoración de su utilidad es variable y coincidente con los aspectos formales que reconocen regula o con las expectativas de plazos y procedimientos. En general reconocen que regulan aspectos formales y procedimentales *“Regula Funciones de quienes participan en evaluación, Numero de integrantes del Jurado, Función del director de Tesis, Formato de presentación y tiempos de entrega”* *“Ayudó para calcular las páginas y la impresión”* *“Sí, ayudar a organizar el proceso de realización del proyecto. Qué se espera se contemple, en qué tiempo, permite regular un proceso tan complejo de formalización como es la realización de la tesis.”*

Respecto de la **formación anterior en metodología de investigación** (coincide con el primer relevamiento) los tesistas de maestría y más jóvenes han tenido en su mayoría formación de grado en metodología, y varios referencian tener al menos un módulo de metodología en el posgrado. Todos acuerdan en que es muy necesaria incluso quienes no la han tenido consideran que es una falencia no haber cursado en posgrado. Las palabras generalmente utilizadas son: *“indispensable”, “excelente”, “importante”, “insuficiente”, “escaso”* Aparece una tensión entre los que señalan que como introducción les fue muy útil pero que se necesita más y los que creen que no solo no fue suficiente sino que señalan la baja utilidad para el trabajo requerido en una investigación concreta. Otros que señalan que según la orientación fueron útiles: *“Tuve metodología, un seminario de 27 horas. Era básicamente metodología cuantitativa. Mis compañeros dijeron que era básica, para mi escasa pero no registro que me haya servido para pensar mi tesis.”* *“Recuerdo que en otros cuatrimestres habían tenido más cuanti, pero a mi me tocó una persona que nos enseñó de todo incluso me acuerdo que nos enseñó a analizar entrevistas. Eso me resirvió!”*

Una tesista lo expresa así:

“- Las dos materias me sirvieron como una muy buena introducción a ambas modalidades (cuanti y cuali) y las valoro como posibilidad de participar en espacios de formación a cargo de reconocidos profesionales en cada modalidad (XX y Zt). A su vez considero que fueron insuficientes para el nivel de exigencia solicitado por la facultad en el trabajo de tesis. En relación a los seminarios, algunos, dependiendo de la temática y el expositor fueron más interesantes que otros. Los valoro como posibilidad de compartir experiencias con reconocidos investigadores e interiorizarse de las dificultades u obstáculos que tuvieron que afrontar en sus trabajos de investigación. Durante el primer año no son suficientemente aprovechados por los alumnos ya que no estábamos aún enfocados en el trabajo de tesis.

En relación al Taller de Tesis, valoro enormemente participar en un espacio con un número reducido de compañeros a cargo de una reconocida investigadora (H) pero no pude aprovecharlo en profundidad porque se cursaba durante el último trimestre cuando aún no se tenía definido ni el tema ni la modalidad de la investigación a realizar. Si bien posiblemente éstos eran objetivos del mismo taller, en ese momento uno estaba preocupado por rendir las últimas materias y aún no tenía asignado director de tesis por lo cual no fue aprovechado en profundidad.

¿En qué te han servido?

Creo que la introducción teórica a ambas modalidades de investigación me sirvieron a la hora de ser retomados algunos contenidos y su bibliografía durante mi trabajo de tesis. Valoro los otros dos espacios pero siento que fueron a “destiempo” de mi trabajo de tesis. Lo ideal hubiese sido un acompañamiento de taller durante el proceso de tesis, considero que eso hubiese aliviado enormemente a la dirección de tesis.

-¿Qué formación tenían las personas a cargo?

-Todos los espacios estuvieron a cargo de reconocidos docentes e investigadores con doctorado en investigación y numerosas publicaciones en el área. Considero que eran especialistas en metodología de la investigación pero dado que los estudiantes, en su mayoría no poseían experiencia en el campo de la investigación seria, los conocimientos aprendidos representaban una introducción a la investigación. A pesar de esto, posteriormente, a la hora de la elaboración, presentación y defensa de la tesis la exigencia era elevada en relación a la formación brindada. En relación al campo disciplinar todos tenían experiencia en investigaciones sociológicas o educativas específicas. En relación a los requisitos, conocían y transmitían el formato de investigación que los alumnos debían presentar pero no se hizo referencia a reglamentos específicos.”

Respecto de los **directores y codirectores** la mayoría los han contactado por conocimiento o indicación en el posgrado. En general refieren buenas relaciones focalizadas en función de las necesidades y temas que requerían o para supervisar el trabajo de análisis o los capítulos, en general sin un plan previo de supervisiones la mayoría reuniones cara a cara pero también aparecen la función de trabajo por mail o en skype con directores extranjeros. Los referencian como espacios propicios para ajustar y mejorar la producción a la vez que relevar bibliografía y contactos.

En dos casos refieren una mala relación especificando tensiones respecto de falta de tutorío, devolución de trabajos o incluso de “*cambios de humor*”, en los que en un caso el tesista continuó hasta el final y en otro solicitó cambio de director.

Respecto de **otros espacios** se rastrearon abiertamente y también espacios específicos relacionados en investigaciones anteriores como relevantes en la realización de tesis como los espacios de participación en equipos de investigación. Un tercio de los consultados no tienen otra formación en investigación, ni participación en equipo acreditados. En este sentido los tesistas reconocen que a través de su participación en esos espacios han logrado contactos o permitido discutir o focalizar sus propios trabajos de tesis.

Una tesista lo refiere así: *“En el programa de investigación del que participaba en esos años. Allí encontraba valiosos espacios de aprendizaje, intercambio y revisión de mis preocupaciones y necesidades.”*

Otros espacios reconocidos para formarse u orientarse en su tesis fueron reconocidas la participación en congresos o espacios de trabajo (en el área de sus tesis). Dentro de sus instituciones de formación y con colegas de otras disciplinas.

Reconocen además espacios de supervisión y asesoramiento, la mayoría de las veces sugeridos por sus directores o colegas, a veces pagos con expertos en el tema, con metodólogos o estadísticos que son reconocidos como de gran ayuda para focalizar y orientar los trabajos así como andamiar la tarea de análisis y presentación de los datos.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los hallazgos.

Tabla 22: Dificultades y estrategias en los procesos de tesis de posgrado (aspectos implicados, orígenes y resultados).

Orígenes y estrategias en los procesos de tesis de Maestrías y Doctorados				
Orígenes	Aspectos o dimensiones	Origen de las dificultades	Aspectos o dimensiones	Estrategias, origen y resultados
En todo en el proceso pero en su inicio y desarrollo en el				
En la perspectiva, el ajuste de la tesis y los aspectos	Encontrar la perspectiva, Discutirla con alguien, Discrepancias entre los orientadores Hallar marcos teóricos acordes	A-Procesos de enseñanza y aprendizaje	- Falta de conocimientos (teóricos y metodológicos). - Inadecuación entre los que se tienen y lo que se requieren. - Complejidad de los objetos de las ciencias sociales - Esfuerzo - Aspectos subjetivos implicados. - Necesidad de guía y andamiajes (directores, docentes, compañeros)	Trabajar con otros (directores, asesores, expertos metodólogos o temáticos, equipo de investigación, grupos)
En el abordaje, las estrategias y el	Diferencias entre docentes, con el director, con los evaluadores. Falta de formación en el tema. Dificultades en la fundamentación de las elecciones. Desconocimiento de las metodologías.			Solicitar apoyos (Becas, inclusión en equipos de investigación)
	La organización propia. La dependencia de otros. La demanda de la tesis y la carga de trabajo personal.			Leer, escribir y pensar
En los espacios físicos y de tiempo o de recursos	Falta de espacios de formación específicos (ej. Metodológicos) Falta de Espacios en la misma universidad para trabajar en las tesis. Falta de “cultura” de tesistas	B- Los acuerdos entre los actores	- Criterios diferentes basados en: - Tensiones de tradiciones formativas teóricas y metodológicas diferentes. - Funciones diferenciadas pero no coordinadas respecto de la tesis - Estilos personales	Reorganización de las ocupaciones y requerimiento de apoyos (becas, dejar de trabajar temporalmente, colaboración familiar)
En la formación	Falta de formación previa Desarticulación entre la formación y lo que requiere la tesis. Diferentes formaciones y criterios de los actores que regulan el proceso.			Uso de diversas Estrategias: intuitivas; de la práctica, inducidas o aprendidas. Las dos primeras no siempre funcionan.
En las relaciones y los acuerdos con otros	Conseguir un director. Tener asesores. Tratar de cumplir con los diferentes actores.	C-De los contextos en los que se realizan las tesis	- Ciclos o momentos vitales - Necesidad de organización - Necesidad de interlocutores, equipos y apoyos. - Falta de espacios de trabajo. - Condiciones laborales profesionales.	Las estrategias aprendidas son muy bien valoradas pero no se reconocen dentro de la formación del posgrado ni de espacios formalizados sino como externas y personalizadas con características de aprendizaje guiado o andamiaje.
En las condiciones de vida y los recursos	Eventos o aspectos relativos al ciclo de vida y las relaciones familiares. Necesidad de trabajar más para sostener el costo del posgrado. Obligaciones laborales. Significado personal de la tesis.			
		D- De la dinámica misma del proceso de investigación y tesis.	- Aspectos cognitivos en las decisiones del objeto. - Aspectos de la complejidad de los objetos de estudio. - Aspectos de la subjetividad del proceso de tesis (implicaciones reflexividad).	

Parte 3: La perspectiva desde los diferentes actores, instituciones y regulaciones. Triangulación de actores y fuentes.

Respecto de nuestro último objetivo específico: Indagar y caracterizar las dificultades detectadas por otros actores involucrados en el proceso (directores, evaluadores, docentes); las estrategias que proponen y la valoración que hacen de las mismas y con el fin de triangular las perspectivas sintetizamos en lo que sigue los principales cruces realizados.

Al comenzar el trabajo de análisis de los datos (paralelo a la recolección) identificamos algunas dimensiones que hacían variar las lecturas de lo que sucedía en los diferentes niveles de formación de educación superior. Por ende se tomaron para la indagación diversos ejes de análisis, cruce y diferenciación y se profundizó una recolección de información específica que complementara en cada caso las líneas de indagación sugeridas y permitiera triangular la información y ayudar a la comprensión.

1- Algunas diferencias entre los niveles de grado y posgrado

Si bien los problemas son similares en grado y posgrado es interesante marcar algunas diferencias entre las poblaciones.

a- Muy pocos **doctorandos** expusieron sus estrategias, la mayoría se concentró en explicitar sus problemas. Fueron en general muy escuetos en las respuestas, aunque cuando se les abrió el espacio de conversación fueron explícitos y activos participantes, sobre todo en relación a los problemas. Surgieron allí muchos temas que explicitaron no haber pensado o darse cuenta antes. *“ni se me había ocurrido” “no me di cuenta de todo lo que implicaba” “nunca pensé que había hecho tantas cosas.”* Cuando se les interrogó al respecto no reconocieron ninguna estrategia utilizada en sus trabajos *“es que eso ya lo sabía” “siempre trabajo así”* ni tampoco haber tenido otros problemas. Sin embargo cuando algún compañero enunciaba algún problema algunos compartían qué hacían ellos frente a eso. Incluso al preguntar y cómo lo aprendió o quién se lo enseñó dudaban, referían no saber o volvían sobre la misma respuesta *“siempre lo hice así”*.

Al trabajar con el listado de libre enumeración como disparador aparece la gran carga afectiva, emocional y subjetiva de los procesos de tesis. Las palabras asociadas a “tesis” fueron: *imposible, cansancio, tedio, escalar, parto, angustia, pánico, tiempo, inalcanzable, trabajo, ilusión, desconcierto, blanco, negro, agujero negro, expectativa, Himalaya.*

Uno de los participantes solicita reformular el eje de asociación *“yo creo que es mejor preguntar ¿cómo se sienten los tesisistas?”* A lo que todos contestaron en cadena: *Me siento down, sospecho de mi capacidad intelectual, realmente creo que me debe faltar algo, yo creo que ya comenzamos el deterioro cognitivo, inoperante, tonta, lento, realmente estúpida, torpe, desilusionada, desorientado, confundida, mal... muy mal, pésimo, sola, abandonado, enojado, muy solo.*

El problema más referenciado y que suele aparecer primero en los escritos de todos los niveles es la falta de tiempo: *“El principal la falta de tiempo y la falta de experiencia”* (tesis de maestría). *“Principalmente tiempo”* (tesista de doctorado) *“el tiempo, porque cursando es imposible, tenemos otras materias no llegamos con la tesis”* (tesista de grado)

o la asociación de problemas específicos (como el rastreo bibliográfico) con el tiempo: *“voy a usar las vacaciones para hacer la búsqueda porque antes no tengo tiempo”* (tesista de maestría) *“Tiempo concreto para poder escribir y articular lo leído con mi proyecto de tesis.”* (tesista de doctorado) *“Tiempo de encuentro con mi tutor de tesis”* (tesista de maestría) *“Tiempo para hacer el trabajo en terreno”* (tesista de especialización).

Un punto interesante en las instituciones de grado y en los posgrados pagos es el tiempo asociado a los costos: *“Tengo que terminar a tiempo porque si no me cobran todo otro año”* (tesista de doctorado), *“el problema es el tiempo porque si no no entro en los que se reciben este año y me vuelven a cobrar la matrícula”* (tesista de grado). El segundo problema referenciado en frecuencia es: *“encontrar un director”* (tesista de maestría) *“Encontrar alguien que me dirija con todos los requisitos que solicitan”* (tesista de doctorado).

b- Respecto de las **semejanzas y diferencias entre los grupos de grado y posgrado** es notorio que concuerdan en la mayoría de los temas enunciados como problemas, pero varía en su mayoría el lenguaje utilizado para referirse a ellos. En el posgrado y cuanto más alto el nivel, aparece un lenguaje más específico de investigación. Sin embargo al tratar de identificar en qué consiste el problema, la profundidad de conocimientos y tratamientos de los mismos no representan el mismo sentido que respecto del uso de lenguaje. En los grupos de doctorado, una gran proporción de los entrevistados aclaran no haber tenido metodología de la investigación en su formación de grado. Esta proporción se invierte en el resto del posgrado y casi no existen estudiantes de grado que no hayan tenido al menos una materia en su carrera referida a metodología de investigación en su formación (aunque las tradiciones en las que son formados son muy disímiles). Respecto de los problemas detectados entonces para indagar en función de qué identifican los problemas se trabajó en las repreguntas, conversaciones o grupos posteriores. La mayoría de las veces parecen ser identificados como problemáticos por comparación o asociación a modelos tradicionales

(“yo vi en los trabajos de las revistas científicas que ...” (tesista de doctorado) “en la materia x vimos que es importante considerar...” (tesista de grado)).

Otro punto importante respecto de los problemas es que si bien cambia el lenguaje utilizado para referirse a los problemas no necesariamente cambia el conocimiento metodológico o las implicancias epistémicas de esas preguntas o de considerar esa decisión: *“es que la muestra tienen que ser de mas de 500 para que sea representativa?- Porqué? -Y porque es de salud”* (tesista de doctorado) *“La muestra debe ser un 10% del total....¿Pero tiene que ser el total del país o del mundo?”* (tesista de maestría) *“¿La muestra siempre tiene que ser de 100 no?”* (tesista de grado)

Esto llevaría a preguntarse más allá de su enunciación sobre las fuentes mencionadas en algunos casos: ¿dónde aprendieron eso? ¿Serán tradiciones disciplinares? ¿Serán aspectos enseñados así? Y en el caso de sostener errores, de qué manera lo sostienen: ¿Serán intuiciones? ¿Serán errores en el aprendizaje? ¿Serán concepciones tenaces que no han necesitado cambiar dado que no siempre son investigadores?

c- Los alumnos de grado refieren al igual que los de posgrado problemas con el **tiempo**, el encontrar tutores que los acepten, y que los tutoreen efectivamente.

Un aspecto especial surgido en los escritos de los alumnos de grado es la cantidad de referencias a los estados afectivos vinculados a las tesis. En los escritos de grado fueron mucho más recurrentes y explícitos los enunciados que referencian estados emocionales (angustia, falta de motivación personal, temores, *“creo tener alguna traba emocional para poder adentrarme al tema de tesis”*) así como referencias personales (*“encontrar mi hilo conductor”, “Me gusta pero no puedo ponerme a pensar en lo específico”*). Una visión particularmente llamativa fue la expresión en varios casos de los tesistas de grado de sentir que la tesis *“es un requisito a cumplir”*.

La dificultad más explicitada respecto de la investigación en grado se refiere a la elección y recorte de los temas *“no se qué de todo elegir”, “se me disparan preguntas sobre todo” y la elección de un marco teórico “no se desde qué materia tomarlo”, “no se cómo usar lo que vi”*. Incluso en algunos casos se cuestionan qué autores vieron durante la formación o si es un tema que se pueda tomar en su carrera. En el comienzo de los talleres y habiendo tenido metodología de la investigación en la formación se encuentran dos posiciones básicas: los alumnos que no parecen vislumbrar otros problemas metodológicos sino sobre todo la centración en un tema y un posicionamiento conceptual, y los alumnos cuya principal preocupación es: la muestra y las herramientas ya validadas que van a usar.

Algunas líneas de pensamiento que se abren respecto de esto son: a- ¿cuáles son los contenidos de metodología y epistemología que han tenido? ¿existirá una asociación con el modelo de producción de conocimientos aprendido durante la carrera? b- ¿cuáles son las tradiciones de investigación de esa disciplina? Influyen ellas en el tipo de pensamiento sobre qué se necesita definir para producir conocimientos válidos en ese campo profesional? c- cuál es la relación de estas dudas o problemas de los alumnos con la organización curricular de su plan de estudios? ¿Involucra alguna asociación respecto del perfil técnico, profesional o académico con el que se han formado, explícito o implícito del plan, socialmente asignado o presente en las tradiciones de sus disciplinas? d- varían las preguntas de los alumnos en función de que al pensar en las tesis están cambiando el posicionamiento de alumnos a pensarse como profesionales, es decir varían las formas de pensar producir (un trabajo en la universidad) según la apropiación y pasaje de ser alumnos a posicionarse como colegas profesionales abordando un tema?

2- La perspectiva de docentes y directivos

a- La perspectiva docente

En las entrevistas con docentes y los informes de cursadas relevados⁸⁷ se refieren coincidentemente con los alumnos en que uno de los principales problemas es el tiempo diferenciando los aspectos referidos a los aspectos formales (*“cumplimiento de tiempos regulados por el reglamento, uso del tiempo de consultas en el taller, tiempo de asistencia al taller”*), como a los requerimientos personales para hacer las tesis (*“uso y administración del tiempo personal”*), y los asociados a las condiciones y contextos de vida (*“falta de tiempo por obligaciones laborales”, “tiene dos bebés cómo va a tener tiempo de hacer la tesis”, “una vez que comienzan a trabajar, los perdiste no tienen más tiempo para la tesis”*)

Los criterios de valoración de los docentes sobre los problemas y estrategias incluyen en algunos una referencialidad puramente externa y centrada en los tesisistas, en cierto sentido pesimista, coincidente con algunas posiciones didácticas sobre “la imposibilidad de enseñar a investigar” (*“si no son investigadores no les va a servir de nada cursar”, “si no sabe usar internet cómo va a hacer la tesis?”*). En otros casos incluyen en los criterios de valoración: la evaluación de sí mismos, de sus prácticas, de los logros de los alumnos y las situaciones asociadas a ellos. Incluso señalan estrategias que van adaptando para acompañar los procesos y situaciones particulares de los tesisistas.

⁸⁷ Nuevamente queremos aclarar que no es un análisis del pensamiento docente, ni de la enseñanza, los estilos, las interacciones docentes, o la didáctica dado que cada uno de ellos requeriría de un análisis específico (Witrock, Litwin, Camillioni) sino algunos referentes que contextúen los hallazgos.

En estos casos se señala el tiempo y disponibilidad que requiere la tarea generalmente no reconocida institucionalmente o prevista en el plan: *“tenemos cuatro horas semanales, en el taller de tesis hay 40 personas ¿ como hacemos para supervisar? ¿cómo hacés para tener tutorías individuales? Uno sabe que las necesitan pero no hay forma de adaptarlo.”*

“Los veo una vez al mesa 4 horas, son 40 doctorandos y un docente....lo único que podés hacer es darles pautas generales”

También enuncian algunos excesos: *“les había dado el mail personal y claro ellos avanzan en las vacaciones entonces me mandaban mensajes en cualquier momento y si no les contestaba encima se enojaban. Uno hasta mandó un mail a la Dirección de la carrera en febrero quejándose que hacía dos meses que me había enviado su trabajo. Cuando nos fijamos la fecha era del 31 de diciembre....”, “desde que soy el profesor de tesinas no puedo bajar a tomar café en el recreo porque me ven y parezco artista de cine.... Todos quieren hablar conmigo y te dicen “solo una preguntita”. Primero me sentía rebien, útil pero ahora es agobiante”*

Las condiciones de la tarea docente refieren cargas de trabajo muy superiores a las que indican las contrataciones y una falta de reconocimiento no solo institucional sino además muchas veces de los tesistas. En el caso de los Directores y tutores de tesis esto se agrava dado que las dedicaciones son ad-honorem y demandan un gran tiempo, esfuerzo y disponibilidad (temporal, cognitiva, afectiva, de enseñanza) que se coordine con los tiempos del tesista, de los becarios y de las instituciones.

También señalan la necesidad del docente de mediar y conocer las distintas instancias de regulación y de evaluación para acompañar al alumno en ese proceso también aunque lo reconoce como aspectos no formales de la enseñanza (algo así como enseñarle o andamiarlo en algunos aspectos del currículum oculto y de su rol de tesista, pero también de anticipar a los directores algunas necesidades o sugerencias)

Las explicaciones sobre el éxito y fracaso en la culminación de las tesis las asocian a características o posibilidades personales (*“que tenga tiempo real destinado a la tesis”, “que sea perseverante”*). También nombran que encuentre un buen tutor o director, a lograr cumplir los aspectos formales (cumplir con todas las instancias, asistencia, etc.), y tener conocimientos de metodología de investigación y del tema.

Respecto de las estrategias señalan las que ellos mismos les enseñan como importantes y que los alumnos no siempre prestan atención a las sugerencias que les brindan. Utilizan diversas estrategias algunas extraídas de otros autores o de su experiencia formativa en otros espacios y en algunos casos estrategias creadas por ellos mismos. Las estrategias referidas incluyen: estrategias de enseñanza (llevarlos a la biblioteca y realizar un trabajo

con ellos), como al seguimiento de sus alumnos tanto propias (por ejemplo la construcción de una grilla de seguimiento, o cuaderno de seguimiento) como institucionalizada (informes de cursada)

Refieren que mucho de lo que se haga en los talleres depende de la formación del docente en el campo mismo de la maestría, pero también en metodología y en didáctica, aunque reconocen que muchos de los profesores de estas áreas no tienen esas formaciones sino que cuentan con su experiencia personal de haber hecho una tesis.

Si bien en las entrevistas con docentes y los informes, los problemas metodológicos se asemejan a los expresados por los tesistas, el requisito institucionalmente diferenciado de tesis, monografías, trabajo de articulación, o de investigación e incluso el tipo de investigación que les soliciten hace muy variable y disímil el campo de producciones y por ende de problemas y estrategias referenciados respecto de los posgrados⁸⁸.

En el grado al igual que en el posgrado también se señalan las diferencias y divergencias de criterios de profesores, tutores y evaluadores. La diversificación de los actores participantes en la enseñanza y la evaluación y de los contextos, así como la externalización de la tesis de la "cursada" parecen ser malos indicios de culminación. Según la percepción de alumnos y docentes al quedar en manos de la autogestión del alumno y su relación con el tutor, sin un marco formalizado de enseñanza y evaluación comienza a bajar el nivel de entrega a tiempo y aumenta la dispersión. Sin embargo cuando el desarrollo del trabajo final completo es asignado a una materia parecen lograr el desafío de que se gradúen los alumnos. Las funciones de enseñanza y evaluación respecto del trabajo final en el marco de una materia, implican que es la unidad encargada de seguir el proceso de enseñanza incluyendo la evaluación y acreditación final, aún cuando haya más de un docente en la cátedra, esto parece imprimir cierta dinámica de logro de culminación de las tesis.

Por el contrario en cuanto se diferencia la culminación de cursada de la entrega del trabajo final, por ejemplo en los talleres que terminan con la entrega del proyecto y luego de cursar y aprobar todas las materias, pero la implementación y presentación no es parte de ninguna materia no se cumple de la misma manera. Uno de los alumnos lo expresa así *"necesito disciplina en el trabajo irregular marcado por que la tesis que es algo más del orden de lo autogestivo"* y un docente agrega *"cuando (la tesina) estaba dentro de la materia la aprobación se recibían todos o casi todos, es decir teníamos los mismos problemas que con cualquier otra materia, porque era una parte más de una materia más. Ahora los alumnos aprueban el diseño conmigo y después no tienen que venir a cursar nada entonces primero*

⁸⁸ Por ello más adelante se plantea una indagación realizada solo en docentes sobre dificultades en posgrado a través de entrevistas en profundidad.

porque descansan del stress de las materias, después porque empiezan a trabajar o se van de vacaciones y se olvidan de las tesis y pierden el ritmo que tenían”

Tal como señala Camillioni (2008) *“la mejor evaluación es la diseñada y administrada por los mismos docentes que enseñaron”*. La evaluación tiene como función conocer los niveles de logro de los alumnos para evaluar las políticas el funcionamiento del sistema y la institución, así como conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, evaluar la calidad de docencia, y certificar los logros la calificación y promoción de cada alumno y la orientación del proceso de aprendizaje. Como ya vimos cada tipo de evaluación (generales, certificadoras, formativas) tiene sus funciones y emplea diferentes instrumentos pero sus criterios y principios deben ser coincidentes al interior del sistema de evaluaciones, del plan de enseñanza y en coincidencia con el perfil de la formación. Esto explicaría lo señalado por docentes y alumnos sobre la mejor y mayor percepción de logros cuando se trata de evaluaciones de tesis dentro de una misma materia (en grado).

El problema de las tesis cuando se convierte en una instancia externa a una materia, parece entonces relacionarse con la falta de coincidencia entre la planificación de la enseñanza y la planificación de la evaluación, así como discrepancias en el sistema general de evaluación y la propuesta del plan de formación. Coincide con esta perspectiva las discrepancias de criterios utilizados en la evaluaciones relevadas en las entrevistas e informes, entre evaluadores, entre director y evaluadores, entre docentes y directores, etc.

b-La perspectiva de los directores

En las entrevistas con directores de carrera relatan la preocupación por la baja cantidad de graduados y los esfuerzos que se realizan para mejorar esto: reuniones con profesores, charlas con los alumnos, reuniones con los encargados del área de investigaciones, armado de guías para orientar a los alumnos en la presentación de trabajos, puesta en común para la carrera de las condiciones formales para entregas de trabajos de todas las materias, armado de pautas o grillas de evaluación e incluso en el caso de universidades privadas un sistema de méritos y descuentos económicos.

Sin embargo siguen encontrando problemas entre los que resaltan: en grado las dificultades de mediar entre los profesores, tutores y evaluadores, tener que convertirse ellos mismos en evaluadores generales o en los que definen la situación e incluso algunos refieren que recae en ellos el seguimiento del problema de las tesis y que las tesis *“salgan”*.

En posgrado, sobre todo, refieren a conseguir que hagan las tesis: la dispersión y el trabajo personalizado que requiere que culminen los posgrados: *“terminan y no los vemos más”*,

“hay que hacer un seguimiento de cada uno, llamarlos, mandarles mail, para ver cómo van con las tesis, si tienen director, si entregaron los proyectos con los currículums por mesa de entrada”, “cada tanto hacemos reuniones para los que terminaron pero vienen muy pocos”.

Sin embargo también en posgrado aparecen problemas entre evaluadores y directores centralmente focalizados en diferencias de criterios o adhesión a otras posturas teóricas o científicas: *“Tuvimos problemas con un evaluador que era del tema pero venía de las ciencias duras y bueno fue larga y muy peleada la discusión entre los jurados. Después el Director y el tesista vinieron a cuestionar la decisión del evaluador, pero estaba en el banco de evaluadores posibles. No se pueden saber todas las internas.”*

Docentes y directivos se preguntan sobre la necesidad de realizar proceso de investigación propiamente dichas o reemplazarlas por otro tipo de producciones académicas *“En grado reemplazar la tesis por un buen trabajo monográfico o un estudio de situación (diagnóstico situacional) sobre una situación problemática con propuesta de intervención.”*

Dos cualidades aparecen entonces como favorecedoras de la entrega de las tesis en grado: que sea una materia que se aprueba con la entrega del trabajo (no con el diseño sino con el trabajo completo) y la articulación y coherencia de las instancias de enseñanza y las de evaluación y valoración. Para citar un caso referido: En un caso una materia con final obligatorio en la que tienen una cursada anual donde las entregas e instancias de evaluación son el proyecto del trabajo, el avance con resultados parciales (la prueba de instrumentos y análisis preliminar) y la presentación final o tesina completa. El grado de culminación obtenido es muy importante y aunque tanto docentes como alumnos referencian el agotamiento producido por un proceso tan intenso, la experiencia fue muy bien referenciada por los docentes, los alumnos y la dirección de la carrera.

c- La perspectiva focalizada de los docentes y directores de posgrado

La perspectiva de docentes y directores de posgrado fue revisada en las entrevistas en profundidad a través de un guión de entrevista similar al de las entrevistas con los tesisistas de posgrado. Se entrevistó en profundidad intencionalmente a docentes con formación metodológica, con experiencia docente en el área de metodología y taller de tesis. Con experiencia en investigación dado que el fin de la indagación era comprender las dificultades de los tesisistas de posgrado, no los aspectos docentes de la enseñanza.

Respecto de los problemas detectados por docentes y directores también encontramos una gran coincidencia en la identificación de los ejes problemáticos centrales identificados por los tesisistas de posgrado en las entrevistas en profundidad. Sin embargo presentamos

algunos aspectos que nos permiten captar algo más de la singularidad o el sentido de las dificultades y estrategias desde la perspectiva de los docentes.

Los docentes y directivos señalan que las dificultades son muchas y de distintos niveles, que acompañan todo el proceso pero adquieren su significado en el hacer, particularmente al pensarlas e intentar fundamentarlas más que en la redacción propiamente dicha. Es decir que requieren de conocer, comprender y aplicar la lógica del proceso de investigación. En este sentido resaltan que algunas de las dificultades se relacionan con condiciones apriori para que un alumno pueda hacer una tesis y en la que es indispensable considerar aspectos de la subjetividad del tesista, en particular su motivación y contexto para comenzar el proceso. *“hay que pensar que la tesis el tesista no la hace por su propia voluntad, sino que es una obligación, en tal sentido es empujado a hacerla y no siempre existe el interés o la motivación sobre algún tema.”*

Las dificultades respecto de la definición de un objeto de estudio implican desde la perspectiva de docentes y directores un punto álgido y en algunos casos decisivo de la continuidad del proceso de tesis. Incluye las tareas de elegir y recortar un tema relevante en el campo disciplinar, identificar el problema, hipótesis y objetivos e identificar y construir un marco teórico acorde, sólido y validado para fundamentarlos. Esto implica una capacidad no solo de lectura y organización del trabajo sino además *“Capacidad de posicionamiento crítico para detectar problemas o vacíos de conocimiento”* por tanto implica requerimientos de herramientas previas de los tesisistas sobre lectura crítica y reflexiva que exigen tiempo y ejercitación antes de poder hacerlo. *“Constituye un aprendizaje trascendental el poder pensar en nombre de una subjetividad que no es la propia, y apropiarse de los problemas de la comunidad. Del mismo modo que es dificultoso realizar el pasaje del método de la autoridad a la reflexión sistemática”* También refieren la necesidad de diferenciar los objetos de investigación y las tesis de las prácticas profesionales y la necesidad de conocimientos operativos sobre rastreo del estado del arte y búsqueda en fuentes válidas así como la capacidad de sistematización de esa información.

El origen de esta dificultad es generalmente asociado a la falta de aprendizaje o de ejercitación sobre este tipo de tareas coincidiendo con la perspectiva de Pozo de la nueva cultura que demanda la universidad *“los cambios tecnológicos e informáticos así como los cambios en la sociedad de la información hacen que estas sean herramientas casi dadas por descontadas para la investigación y en la universidad, pero no todos los alumnos tienen estos aprendizajes”*

Sin embargo es fundamental señalar que para docentes y directores de tesis esta tarea exige un trabajo especial y arduo que requiere de andamiaje específico. *“La precisión en el recorte temático lleva tiempo y SUPERVISION”* *“Los tesisistas necesitan al comienzo mucho*

tiempo para ayudarlos en el plasmado de sus ideas y el modelado de sus objetos. Necesitan no solo leer ellos y pensar, necesitan poder expresar y debatirlo con otros”.

Respecto de la invariante del método los docentes y directivos señalan que el diseño metodológico es una dificultad para los alumnos principalmente respecto de la elección de los parámetros de construcción de los datos (unidades de análisis, variables, dimensiones, valores e indicadores) y respecto del análisis de los datos (tanto cuali como cuantitativo).

Respecto de este punto sistematizan tres aspectos centrales que consideran parte del problema: a- la articulación y validación respecto de qué datos y que análisis seleccionar en relación con los problemas de investigación y marcos teóricos planteados, b- la falta de conocimientos metodológicos específicos (sobre estadística y metodologías cualitativas), c- la falta reexperiencia en aplicar dichos conocimientos.

Respecto del origen de estos problemas por tanto lo refieren la falta de formación específica *“En general porque son cuestiones muy específicas y que no se ven o se ven muy por encima en las materias metodológicas”* y a la necesidad de aprenderlo haciéndolo.

“La mayoría de las veces el problema no puede resolverlo sino el tesista, y el metodólogo puede apenas contenerlo y guiarlo formalmente. Pienso que todos los tesistas atraviesan problemas que no son de conocimiento que otros puedan resolver, y que son ellos mismos quienes deben hallar sus propias respuestas. Esto no significa que un tesista sea una entidad aislada de contextos institucionales que lo predispongan a ciertas decisiones, pero no todas las decisiones quedan ya determinadas por esas condiciones de producción, y en general todo lo que implica novedad implica un alto grado de incertidumbre, no sólo en el tesista aprendiz, sino en quienes nos dedicamos a la investigación como actividad profesional.”

Las estrategias que proponen también coinciden con las propuestas por los tesistas pero incluyen algunas específicas de su conocimiento como investigadores o docentes del área. Por ejemplo: *“cuando los alumnos tienen una formación que tiene prácticas y orientaciones metodológicas más claras, los llevo a definir desde allí el alcance conceptual de lo que están diseñando hacer para construir y delimitar el objeto y su marco conceptual”*. Entre las sugerencias están la lectura, consulta de manuales, la revisión de otros proyectos o investigaciones en el tema, solicitar asesoramientos.

También es interesante que incluyen los asesoramientos al tesista, pero también las consultas o asesoramientos del docente o director mismo para orientar al tesita (como una instancia de formación propia de su función).

Respecto de las condiciones de realización resaltan casi exactamente las mismas dificultades que los tesis en orden de prioridad y peso en la posibilidad de realizar una tesis. El Tiempo (para trabajar en la tesis, la organización de los tiempos personales tanto laborales como vitales); la falta de conocimientos o manejo de herramientas metodológicas (atravesada por conocer muchas veces las lógicas profesionales y querer traspolarlas acríticamente a los procesos de investigación); Dificultades en conseguir orientación dirección o supervisión y la falta de coordinación entre esas instancias; Falta de apoyos (becas, condiciones laborales y abandono); condiciones subjetivas (motivación) y del propio proceso de tesis.

Los docentes y directores sugieren algunas estrategias obtenidas de la formación específica en la carrera o posgrado, pero la mayoría las han adquirido en la formación con otros docentes (modelar, titulares, colegas docentes), y algunas las extraen de su experiencia propia (como investigadores o tesis) o de la práctica docente o cotidiana. En general proponen estrategias que involucran el trabajo con otros (asesores docentes y colegas), la revisión de textos y de otras tesis o investigaciones en el área y sobre todo la organización. Reconocen además que algunas dificultades son difícilmente resolubles, en algunos casos requieren de apoyos (becas o cambio de condiciones laborales), pero siempre requieren trabajo y esfuerzo. Un docente señala *“Algunos son difícilmente resolubles aún con las indicaciones de evaluadores necesitan de interacción no se puede hacer de forma independiente”*.

Por último el tiempo y el esfuerzo cognitivo que demanda recortar y defender un objeto de estudio parece ser un aspecto determinante para algunos tesis a la hora de continuar o abandonar sus procesos de tesis particularmente cuando se hacen en soledad. En este sentido siguiendo a Piaget podríamos pensar que si el pensamiento es acción, esta acción es registrada por los tesis como un gran esfuerzo. Un tesis expresó lo siguiente durante un taller *“este seminario no es difícil el problema es que quieren que pensemos”*.

Entre las propuestas que sugieren directivos y docentes acuerdan con los tesis en la necesidad de aumentar los espacios de formación y acompañamiento a lo largo de todo el proceso (incluso después de los cursos obligatorios y la entrega de los proyectos hasta la presentación de las tesis), proponer e incentivar sistemas de apoyos (sabáticos, becas) y espacios de articulación entre los diferentes actores que disminuyan las diferencias de criterios y focalicen en una perspectiva común.

“Si el taller de tesis funciona bien, incluiría uno para el análisis de los datos. Podría ser otro de expresión escrita”.

“En posgrado es más complejo. Creo que en general el mayor problema es la falta de tiempo (en general quien hace un posgrado ya es profesional y trabaja muchas veces en doble empleo o más... mal del oficio docente). Aumentando los salarios, dando años sabáticos para formación, con becas, espacios tutoriales metodológicos serios y eficientes”.

Tal como se señaló anteriormente docentes y directores de tesis acuerdan en el tiempo y la disponibilidad necesaria para acompañar, guiar y andamiar a un tesista, pero también en revisar los planes, de pensar líneas de investigación en que se incluyan los tesis y en ajustar algunas condiciones de trabajo no previstas generalmente en los planes de carrera o en la articulación entre niveles de grado y posgrado.

“Estos alumnos vieron con suerte 60 horas de metodología y quizás otras tantas de estadística en toda la carrera de base. La mayoría los vió en los primeros años, no le prestó atención ni volvió a ver o hacer nada relacionado. Te imaginás que cuando llegan no se acuerdan qué es una variable pero además es imposible que tengan conocimientos prácticos por que eso requiere ejercitación constante” “En el taller, llevan mucho más tiempo las supervisiones iniciales, es un tiempo sostenido y te requiere una disponibilidad mental para comprender y acompañar el proceso del otro sin perder de vista la orientación que tenés que darle. Ese tiempo y esa disponibilidad no la reconoce nadie... tenemos talleres de 40 alumnos para supervisar en 4 horas entre 2 docentes y otros de más cantidad de personas. Eso te muestra que los que hicieron el plan y la distribución de horas no tienen idea de qué se necesita y es muy difícil cambiar esa situación” “En la materia nosotros tratamos de ayudarlos a delimitar el tema pero después hay que encontrar un director que los acompañe y eso es difícil”

“la elección temática tiene que estar relacionada con las investigaciones reales con que cuenta la institución, es una falsa libertad permitir que elijan cualquier tema porque luego no hay quien supervise”. “Pero no hay una mirada estratégica... no hay investigaciones ni líneas en el posgrado ni tampoco docentes con disponibilidad o conocimientos para tomarlas. Eso es un cuello de botella”

“desde mi perspectiva el proyecto del tesista debiera estar incluido con su temática, en el plan de investigaciones marco de la dirección, de lo contrario el tiempo que se requiere para la supervisión queda ligado al voluntarismo y al tiempo libre del director”

3- Sobre las regulaciones

La cuestión de las regulaciones y nominaciones de este tipo de trabajos es una dificultad a veces explicitada en todos los niveles pero con alcance diferente. Por un lado las palabras

elegidas para designar el trabajo final de acreditación parecen tener un peso propio atemorizante aunque no se conozca o pueda explicitar el alcance. Algunos actores hasta enuncian que el nombre en sí que le den causa temor en los estudiantes. Una directora de carrera nos dice: *“No les podés decir tesis porque se infartan. Nosotros les decimos que es un trabajo integrador. Cuando les decíamos tesis había gente que cuando se venía a inscribir y se enteraba me han llegado a decir: puedo cursar pero no hacer la tesis porque yo eso no se, no voy a poder”* Un alumno dice al respecto: *“antes eran menos exigentes tenías que hacer un trabajo de integración, ahora es una tesina. – y ¿cuál es la diferencia? – mmmm...no se. Yo lo que se es que ahora tenemos que hacer tesinas, antes era mejor, era más fácil”*

Por otro lado encontramos divergencias en las nominaciones utilizadas particularmente en grado y en especializaciones⁸⁹. Existe en ambos una diversidad de nominaciones y criterios sobre qué tipo de trabajo se espera. Se acentúa en los alumnos el desconcierto sobre qué es lo que deben hacer enunciado a través de las nominaciones inicialmente *“pero nosotros tenemos que hacer una tesina no una tesis”*, *“Nos dicen que tenemos que hacer un trabajo final pero no nos saben decir qué es”*. *“Yo no se cuál es la diferencia entre trabajo final y tesis, ¿nosotros qué tenemos que hacer?”*, *“mi gran problema es que yo no se qué tengo que hacer. A todos les preguntamos qué tenemos que hacer y cada uno dice una cosa diferente, es más algunos nos dicen diferentes cosas la misma persona”*, *“No se cada profesor nos dice una cosa diferente. El reglamento no dice tesis pero todos los docentes te dicen: vayan pensando esto para cuando hagan la tesis...”*

Para interpretar el significado de las divergencias en el discurso de los diferentes actores revisamos entonces las propuestas institucionales respecto de qué solicitan como instancia de acreditación final de la especialización y los planes. En este sentido encontramos que en las especializaciones (a pesar de que la regulación oficial enmarca la necesidad de tener una “evaluación final de carácter integrador”) varía en las propuestas el requerimiento de las tesis o instancia final de evaluación entre las diferentes instituciones, tanto respecto de la presencia de una instancia formal diferenciada de acreditación para la graduación, como los nombres de la instancia final de acreditación (tesinas, tesis, trabajo, final, trabajo de integración), las pautas y condiciones de presentación.

En algunas el requisito es un examen escrito que integra preguntas de diferentes materias o módulos, en otras una articulación teórico práctica sobre un “caso de la realidad” y en otras investigaciones de diferente tipo y grado de concreción. En algunos casos quienes optan por continuar la maestría están exentos de realizar ningún trabajo, aunque en general implica que no se les entrega ninguna titulación. En otros casos se les dan certificaciones

⁸⁹ Esto nos llevó a indagar luego en los planes de carrera (ver análisis posterior)

parciales de cada curso o módulo sin titulación o se les da un certificado y diploma con la nominación Diplomatura, que aunque es conocida y no está desautorizada, no tiene reconocimiento oficial de parte de la CONEAU en el sistema formal de titulaciones de posgrado.

Al respecto algunos de los reglamentos relevados son bastante descriptivos de esta situación.

Algunos solo presentan pautas formales (tipo de letra, cantidad mínima y máxima de hojas, momento y formato de presentación etc.) sin ninguna especificación respecto del contenido. Otros describen en términos generales el tipo de producción que se espera. Algunos ejemplos de ellos muestran lo anterior de la siguiente manera:

“es una producción escrita de carácter integrador que los alumnos pueden presentar para obtener el título de Especialista en... luego de haber completado y aprobado todos los cursos obligatorios y optativos de la Maestría. En todos los casos se tratará de un texto original y de autoría individual”

“El trabajo final de especialización se ajustará a las convenciones y usos de la vida académica, particularmente en su forma de presentación y la naturaleza de su contenido, teniendo en consideración las siguientes condiciones:

- a- El trabajo consistirá en un escrito individual y monográfico que de cuenta del estado del arte sobre el problema y no incluirá indagaciones empíricas. En este caso, el trabajo abordará un tema específico a partir de un tratamiento en profundidad del tópico seleccionado, y presentando acabadamente los antecedentes conceptuales o académicos del tema y el problema en cuestión*
- b- Ajustarse a las condiciones del artículo siguiente” (incluye condiciones formales)*

“Tesina: Una vez aprobado el primer ciclo de posgrado y los dos seminarios, los alumnos deberán rendir una evaluación final que consiste en la elaboración de una tesina. Se trata de un trabajo individual, en el que se evaluará la capacidad para articular los contenidos trabajados con las ideas propias, y la aplicación de los conocimientos adquiridos a la solución o tratamiento de problemas específicos. El trabajo será calificado con una escala del 1 al 10 y para ser aprobado se deberá obtener una calificación mínima de siete puntos. La nota final del trabajo será la nota de la Especialización. Los/as alumnos/as tendrán un plazo de un año para la entrega del trabajo final y podrá ser recuperado dos veces.”

“Otorgamiento del título:

El título de Especialista en..., se otorgará a quienes aprueben la totalidad de las asignaturas indicadas como obligatorias en el Plan de estudios de esa carrera, asistan a todas las conferencias o clases para graduados que se indiquen como obligatorias y

aprueben un número de asignaturas opcionales, talleres o seminarios, que les permitan totalizar por lo menos un número de 69 créditos”

“El trabajo final, que será individual y tendrá dos modalidades: a) informe teórico; b) informe teórico - práctico. El primero consistirá en la profundización teórica de alguno de los temas abordados en los diferentes seminarios, preferentemente referidos a las problemáticas provinciales. El segundo será el resultado de indagaciones, relevamientos, informes de observaciones participantes, proyecto y producción de materiales audiovisuales, propuesta y realización de eventos culturales, diseños de informes y mapas de recursos humanos, patrimoniales, etc.”

Respecto de las maestrías y doctorados parece ser aceptado generalmente entre todos los actores que implican la realización de una investigación y-o que guarda un formato de producción de conocimientos que sigue el método científico. Hemos encontrado referencias de ello tanto en los discursos de los docentes como de los tesisistas así como de autoridades o referentes en nivel superior y documentos y compromisos internacionales (analizados en el capítulo anterior) asociando la formación de maestrías y doctorados al desarrollo de investigadores e innovadores y asociándolo al desarrollo científico tecnológico.

En la mayoría de los reglamentos revisados dice explícitamente que será un trabajo de investigación. Aunque no siempre indica el alcance de la misma, es decir de qué tipo de investigación se trata, es interesante revisar qué tipos de aclaraciones se realizan. Además de los aspectos formales de regulación común, en principio todos resaltan el carácter inédito y el uso de metodología apropiada. Presentamos algunos ejemplos tanto de *maestría como de doctorado*:

“1.1. El presente reglamento tiene por objeto brindar a todos los integrantes de la comunidad académica los lineamientos necesarios para la elaboración y evaluación de la Tesis exigida como requisito de graduación en el plan de estudio de la Maestría XXX. El cumplimiento de sus disposiciones propenderá a crear las condiciones académicas y administrativas adecuadas para la realización de dicha Tesis.

1.2. La Tesis de Maestría deberá consistir en una labor de investigación. Los contenidos de dicho trabajo deberán estar relacionados indefectiblemente con los conocimientos adquiridos en la Maestría.”

- *“Ahondará en el tema elegido y lo tratará con los recursos científicos, de investigación y metodológicos propios más avanzados al momento de su producción.*
- *Será un trabajo individual.*

- *El trabajo podrá encarar un problema cuya solución no sea conocida; o el perfeccionamiento o profundización de soluciones anteriores; o la aplicación de métodos o técnicas cuya naturaleza e importancia justifiquen su verificación, adaptación o enriquecimiento; o la aplicación de ellos a situaciones particulares consideradas relevantes.*
- *Los temas podrán versar sobre cualquier aspecto de los ejes socio-profesionales establecidos por esta Facultad o, sobre problemas sociales, científicos o metodológicos vinculados con ella.*
- *El trabajo deberá acreditar real competencia para encarar un tema con fundamentación epistemológica, métodos de investigación, integración interdisciplinaria y conocimiento de las teorías y corrientes más avanzadas en el campo elegido.”*

“La Tesis de Maestría en xxxx consiste en un trabajo de investigación original e inédito, de carácter individual, en un campo disciplinar o interdisciplinar afín con la actividad profesional del maestrando y con la metodología de la investigación, que contenga un aporte valioso y demuestre destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual de conocimientos en el campo elegido. Los métodos empleados deben ser cuantitativos y cualitativos. En el caso de temáticas cuyo desarrollo requiera fundamentalmente de métodos cualitativos, éstas deberán articularse con el desarrollo de por lo menos un método cuantitativo. Se deberá dedicar como mínimo un capítulo a la reflexión acerca de la metodología de la investigación científica, con especial referencia a la utilizada en la tesis. El carácter de inédita no se invalida por la publicación de aspectos parciales de la referida Tesis en revistas científicas y/o congresos antes de la presentación de la misma.”

La tesis de doctorado deberá incluir desde su Plan: *“(…) una explicitación del tema de investigación elegido y una fundamentación que de cuenta de su relevancia y originalidad”*

“Este trabajo inédito de investigación sobre algún tema dentro del área específica de la (disciplina del doctorado) o sobre un tema interdisciplinario que signifique una contribución original al conocimiento en el campo de la temática elegida, constituirá su Tesis de Doctorado y será el producto de su tarea estrictamente personal realizado bajo la tutela y supervisión de su Director de tesis.”

Si bien parece haber un consenso sobre el tipo de producción de las tesis en maestrías y doctorados: que sea una investigación, la pregunta que surge es sobre los límites entre unas y otras. La pregunta es ¿Cuál es el límite o la diferencia entre los trabajos de maestría y doctorado?

Aquí tampoco encontramos acuerdos específicos entre los actores. Algunas de sus explicitaciones son útiles para ver la indeterminación del límite borroso entre una y otra formación y la falta de claridad que vuelve a la evaluación un parámetro poco claro y subjetivo.

Algunos tesistas dicen: *“es que yo siento que me están pidiendo como si fuera un doctorado”, “en la devolución me dijeron: usted tenía que hacer una tesis de maestría, no era una tesis de doctorado!... y ¿cuál es la diferencia? ¿quién te lo dice?”*,

Por su parte los docentes y directores también refieren estas indeterminaciones en las entrevistas, aún cuando re- preguntamos explicitaron que: *“Es que el límite no es tan claro....”*; *“Todas son procesos académicos y todas de investigación, pero bueno no es tan exigente”*, *“Depende de cada institución, de sus reglamentos y de las formas tradicionales de cada disciplina”*. *“Es otra cosa...”* *“Lo que las diferencia fundamentalmente es el grado de exigencia.”*

4- Respecto de la revisión de planes. Entre el currículum formal y el currículum real

¿Qué propone el ministerio de educación respecto de las tesis?

El ministerio de educación de la nación se encarga de proponer, regular e implementar las políticas educativas en nuestro país. Corresponde al mismo fijar los estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado por la CONEAU Comisión Nacional de Evaluación y acreditación Universitaria y las entidades privadas de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

El 11 de julio de 1997, el Ministerio de Educación y Cultura en su Resolución N° 1168/97⁹⁰, establece dichos estándares de acreditación de carreras de posgrado y las pautas de organización de los mismos. Retomando los artículos 45 y 46 inciso b de la ley 24521 plantea esta resolución considerando el acuerdo Plenario N° 6 del Consejo de Universidades del 1 de julio del mismo año, con una propuesta sobre dichos estándares y teniendo en cuenta los aportes del Consejo interuniversitario nacional (CIN), universidades privadas y expertos.

⁹⁰ Fuente: Ministerio de educación página spu disponible en web: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Resoluciones_por_No/Resolucion_No_168_97/resolucion_no_168_97.html También en *Guía de Carreras de Posgrado*, publicación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación, 1999, p. 9.

De esta manera pretende garantizar la calidad de la oferta educativa proponiendo contenidos mínimos para evaluar los modelos y proyectos que consideren las diferentes tipologías posibles.

En principio la normativa reconoce como vimos 3 tipos de carreras de posgrado: especialización, maestría y doctorado. Para cada una de ellas especifica los logros y reglas que supone cada una de esas instancias. ¿Cuáles son las características de los diferentes títulos de posgrado? Según la Resolución Ministerial 1168/97 se pueden distinguir los siguientes tipos de carreras de posgrado:*

- **Especialización:** Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.
- **Maestría:** Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual bajo la supervisión de un director, y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magíster, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.
- **Doctorado:** Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un director de tesis, y culminará con su evaluación por un jurado, con mayoría de miembros externos al programa, donde al menos uno de estos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de doctor.

En la misma resolución propone en su punto 2 un marco institucional en que se expliciten las reglamentaciones, resoluciones y ordenanzas vigentes en su posgrado referidas a su funcionamiento: objetivos, fundamentos del plan de estudio, programa de actividades, y

relevamientos y sistematización de datos sobre la evolución de su matrícula (tasas de aprobación, retención, graduación, y toda información importante)

Respecto de los planes de estudio la reglamentación citada detalla en el punto 3 que se requiere explicitación de los componentes del proyecto (fundamentos, objetivos, requisitos de admisión, programa de actividades académicas, reglamento de tesis, metodología de asesoramientos y evaluación, condiciones para otorgar el título). Además indica la posibilidad de realizar planes tradicionales (con una secuencia de asignaturas y actividades para todos los alumnos) y personalizados (es decir con planes propuestos por el director de trabajo final), y regulan la carga horaria mínima de horas reales dictadas de 360 horas para especializaciones y 540 horas para maestrías horas (más 160 de tutorías y tareas de investigación sin incluir las de la tesis)

En este punto encontramos algunas cuestiones normadas en forma generalística de importancia para nuestro estudio:

a- Se considera que toda propuesta debe tener un **reglamento de tesis** aunque no explicita el tipo o condiciones que debe regular el mismo. En la indagación realizada hallamos que si bien en todos los posgrados existen estos reglamentos, hay una amplia divergencia en los contenidos y especificaciones de los reglamentos recolectados que van desde aspectos puramente formales, hasta detallados procedimientos y aclaraciones (sobre todo encontrado en grado). Relevamos una falta de claridad en la mayoría de los actores sobre la existencia de los mismos, los alcances de las tesis y la interpretación de los reglamentos. Así mismo la mayoría de los actores lo suponen pero no lo han consultado, o solo lo han hecho cuando se los han indicado frente alguna circunstancia específica.

b- En cuanto a la **metodología de evaluación** si bien la reglamentación habla de la explicitación de una metodología de evaluación, esto requiere a nuestro criterio de la revisión conceptual para preguntarnos por un lado qué supuestos y definiciones sobre la evaluación subyacen en la ley y cuáles en la planificación de los posgrados. Es decir cómo consideran la evaluación, y la metodología de evaluación en los posgrados. Dados dichos planteamientos vuelven sobre nuestro primer interrogante ¿las tesis son pensadas como evaluación? ¿o son solo pensadas como instancia de acreditación? ¿Los posgrados planifican un sistema de evaluación en el sentido propuesto por Camillioni como un sistema? Las regulaciones y planes no parecen establecer claramente estas diferencias y los tesisistas, docentes y directivos parecen padecer esas tensiones. Las consecuencias de considerar las tesis solo como instancia de acreditación sin considerarlas como parte de ese sistema de evaluación podemos anticiparlas desde los análisis previos realizados desde la didáctica y permitirían explicar algunos de las dificultades y tensiones detectadas en los datos recolectados. Esto parece dificultar y ocultar la compleja y multidimensional función evaluativa de las mismas, ni el carácter procesual de complejidad que requiere pensar la evaluación en el posgrado y se pierde la oportunidad de brindar una secuencia de aproximaciones con diferentes herramientas que coadyuven al proceso de las tesis.

c- Respecto de las **condiciones para otorgar el título** en general dice criterios de asistencia, cumplimiento de cursada y evaluaciones de cada asignatura curso o módulo obligatorio u optativo y por último realizar y defender la tesis. Además en la normativa se explicita que sobre las tesis se debe establecer el reglamento pero no otras condiciones de enseñanza y aprendizaje, ni explicita qué debe regular ese reglamento. La tesis queda así en un “espacio diferente a cursar, asistir, o evaluar”. Y vuelve su carácter de externo al proceso. Incluso cuando explicita qué deben contener los planes el orden de la enunciación permite esta ambigüedad: *“fundamentos, objetivos, requisitos de admisión, programa de actividades académicas, reglamento de tesis, metodología de asesoramientos y evaluación, condiciones para otorgar el título”*. Nótese que metodología de asesoramiento y evaluación están luego del reglamento de tesis pero no indica que se refieran a las tesis sino que puede interpretarse como dentro del plan en general. Esto supone por lo menos ambigüedad respecto del lugar del proceso de las tesis.

d- Respecto de la explicitación en la regulación de inclusión de horas de **tutorías y tareas de investigación** sin incluir las de las tesis, hace nuevamente sospechar aspectos implícitos sobre su externalidad del resto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto supone las tesis, sus condiciones de posibilidad por fuera del tiempo y la planificación del resto de los módulos y queda implícito por fuera proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto descentra de alguna manera y desresponsabiliza a la institución sobre ese proceso. Explica en parte el sentimiento de *“hacer solo”* de los tesistas, y las designaciones de *“carga extra”*, *“la tesis es otra cosa”*, *“se hace después”* *“cuando tenga todo terminado”*, naturalizando su lugar de externidad tanto temporal (luego de terminar) como espacial (se hace después de la carrera, después de cursar, en otros lados) respecto del proceso de formación.

La Ley establece en el punto 5 indica que ya desde el proyecto del posgrado deben explicitarse las condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación, así como una orientación adecuada al plan y al título. Regula condiciones mínimas de equipamiento biblioteca y centros de documentación en relación con el posgrado que garanticen el acceso y uso para el posgrado.

En el punto 7 se indica además la necesidad de detallar los ámbitos de investigación, prácticas profesionales y desarrollos tecnológicos propios o por convenio, previstos y necesarios para las actividades del posgrado tanto de los alumnos como de los docentes.

Al focalizar el análisis en los planes de posgrado para indagar qué espacio tiene la formación respecto de la tesis. Se revisaron aleatoriamente 100 planes disponibles en la página de la CONEAU de Especializaciones, Maestrías y Doctorados del país, presenciales y virtuales acreditados actualmente⁹¹. Del análisis cualitativo de los mismos encontramos que se distinguen diferentes espacios curriculares con diferentes nominaciones.

⁹¹ No es nuestra intención hacer un análisis curricular solo establecer algunas reflexiones cualitativas acerca de los espacios de formación que presentan en sus planes los posgrados revisados que nos

Los Espacios referidos **específicos para las tesis** la mayoría de los posgrados utiliza la nominación: Seminario de tesis, Taller de tesis o Herramientas para la realización de tesis y les asignan entre 10 y 110 horas de la formación (sin contar seminarios temáticos ni metodológicos). Es más común encontrar la nominación de Trabajo final o integrador en las Especializaciones (coincidiendo con la definición de la Resolución Ministerial 1168/97). Aunque es llamativo que encontramos cuatro posgrados en los que no existía ningún seminario o materia nominada a tal fin, y que en un bajo porcentaje también aparecieron nominaciones como Elaboración De Tesis como si fuera una materia.

Otro caso interesante en una maestría que tiene asignadas 30 horas a una materia nominada “Herramientas para el desarrollo de la tesis” pero que luego incluye en su plan 485 horas a Tesis de Maestría.

Dada la diversidad de opciones respecto de la cantidad de materias o módulos obligatorios y optativos no sería certero extraer conclusiones respecto de la cantidad de materias para trabajar el peso específico de las materias destinadas a las tesis. Sin embargo considerando que las especializaciones tienen que cumplimentar 360 horas mínimas y las maestrías 540 horas mínimas (más 160 de tutorías y tareas sin incluir las tesis) podemos referir que la asignación de tiempo dedicada a los seminarios de formación específicos sobre las tesis es de entre 2 y 28 % del tiempo dedicado. El peso que adquieren entonces estos espacios es muy variable y en los casos de los espacios mínimos no alcanzan al 2% de las horas mínimas asignadas a los posgrados con lo cual es preocupante.

Casi todos los planes enuncian un perfil de dictado teórico práctico aunque no se explicita en la mayoría de los planes qué tipo de prácticas (referidas al trabajo de tesis) proponen.

Es notorio el lugar asignado en la descripción del plan: En algunos planes está por fuera del cuadro de presentación de materias o módulos. En general está enunciado en las condiciones de acreditación o titulación. Varias veces son enunciados de manera diferenciados al resto de la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje e incluso de diferenciandolas de la teoría y la práctica (dice: x horas presenciales, x de prácticas u observaciones y la tesis.)

Por ejemplo:

“Para obtener el título de Magíster en “IC” el maestrando deberá aprobar ocho (8) cursos trimestrales de 36 horas (288 horas totales), realizar al menos cinco (5) seminarios electivos de 30 horas (150 hs. totales), aprobar el Seminario taller de Tesis y Metodología de la Investigación (110 hs.) y aprobar la Tesis correspondiente.”

permitan aumentar la comprensión sobre los enunciados de los tesisistas. Lo consideramos más bien como un análisis dialógico entre las líneas de análisis que surgen de los datos recogidos y lo que otros actores expresan sobre ello, es por eso que no requiere un análisis cuantitativo pues no se pretenden generalizar los resultados, sino comprender las articulaciones y contextos en los que surgen.

O en otro caso:

“El plan de estudios de la Maestría está organizado de la siguiente manera:

:: Formación básica: tres cursos básicos y tres cursos electivos de áreas diferentes (216 horas)

:: Formación orientada: cuatro cursos orientados por mención (144 horas)

:: Formación en investigación: tres seminarios intensivos o cursos especiales (100 horas) y el Taller de Tesis (80 horas)

:: Tutorías y tareas de investigación (160 horas).

Mediante el cursado y aprobación de los cursos y seminarios, y el desarrollo de un trabajo final integrador en torno a algún tópico tratado en los cursos orientados, se obtiene el título intermedio de Especialista.

Los/las maestrandos deben optar por tres cursos, al menos dos deben ser de áreas diferentes.

Nota: los cursos básicos pueden tomarse además como electivos.”

“El doctorado se organiza en 5 cuatrimestres (20 meses), con una carga horaria total de 372 horas (organizadas en 144 hs de seminarios nodales obligatorios, 72 horas de seminarios electivos, 84 hs seminarios metodológicos para la tesis, 48 hs de seminario de Integración para la Tesis y 24 horas de Ateneos). Se agregan 90 horas dedicadas a tutorías y lecturas dirigidas.”

Si bien en algunos casos son consideradas como dentro del grupo de materias: “Formación en investigación y tesis.”, la mayoría de los planes explicitan: “se deben aprobar la cantidad de x seminarios, más la tesis”.

El otro requisito que aparece también en estas condiciones como consideraciones sobre condiciones de titulación o acreditación final, es el de aprobar o certificar algún nivel de idioma. en este sentido subyace una concepción de evaluación que considera la acreditación y los requisitos para lograrla como espacios diferenciados de la formación.

En algunos casos se explicita la función de los espacios de seminario de tesis por ejemplo en una Maestría dicen *“se contempla la realización de un seminario de tesis y la elaboración de una tesis cuyo objetivo es probar la capacidad analítica del estudiante y la asimilación de conocimiento realizada a lo largo del cursado de la maestría, como la de estimular la actividad de investigación sobre la base del rigor teórico y metodológico”.*

Respecto de las materias del área de metodología de investigación. En casi todos los posgrados existe al menos una materia dedicada al área. Las mismas pueden tener mayor o menor especificidad respecto del área de la formación. Por ejemplo: Investigación educativa en un posgrado en educación o investigación de mercados en un posgrado de Marketing.

En algunas propuestas se encuentran además materias del área como epistemología, o estadística o materias con nominaciones específicas o “Estadística de turismo”.

Un dato interesante es que encontramos posgrados que no tienen ninguna materia enunciada en el área metodológica.

Las modalidades de dictado también varían en nominación: Talleres de metodología, seminario de investigación, módulo de metodología de investigación, horas de investigación, entre los principales. Sin embargo cuando se revisan los contenidos de los programas la mayoría de las veces no hay prácticas diferenciadas (al triangular con preguntas a los estudiantes dicen que generalmente son clases expositivas).

Respecto de la formalidad de los espacios: pueden ser seminarios obligatorios, optativos, presenciales o semipresenciales. Si bien hay en el análisis posgrados virtuales la mayoría de ellos propone algún espacio presencial

Algunos posgrados presenciales tienen otros espacios referidos a la realización de investigación y tesis con distintos tipos de obligatoriedad y carga horaria. Entre las formas de nominarlos encontramos: Horas de investigación, Tutorías y prácticas de observación e investigación, "Tutorías individuales y lecturas orientadas para las tesis", Seminarios de profundización temática para la tesis.

Depende de sus áreas de incumbencia pueden aparecer muchas materias o módulos dedicados a la investigación o a herramientas específicas pero como objeto de estudio y no como elementos para realizar la tesis. Por ejemplo Maestrías en Metodología de investigación o en Metodología de Investigación Social o Maestría en Generación y análisis de información estadística o Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencias aparecen materias como estadística aplicada, estadística superior.

5- Respecto del cuerpo docente de los posgrados.

La Ley de educación superior y los decretos subsecuentes proponen que el cuerpo académico debe estar integrado por docentes e investigadores e incluye al director, al comité académico, al cuerpo docente, y a los Directores de tesis u otros con funciones equivalentes (aunque no explicita quiénes podrían ser estos otros). Indica que por lo menos el 50% deben ser parte del plantel estable de la universidad que la ofrece.

Este es un punto central de nuestro análisis que refleja una visión anticipatoria muy positiva en dos sentidos: incluir la noción de un "cuerpo" docente con cierto grado de estabilidad en la institución y propone que se incluya en dicho cuerpo a los directores de tesis. A pesar de que no se explicita cuál es el grado de articulación e interacción de ese cuerpo docente, estos dos presupuestos son desde el análisis teórico algunas de las acciones que permitirían garantizar la coherencia e interacción entre los diferentes responsables institucionales del proceso formativo y a la vez la posibilidad de garantizar la coherencia y

posibilidad de acuerdo entre ellos respecto de condiciones de los egresantes, objetivos y cumplimiento de logros comunes del posgrado.

Entre las especificaciones del cuerpo docente la regulación señala además en el punto 4.2 que para la dirección de tesis se debe dar cuenta de *"la capacidad y experiencias necesarias para la orientación y dirección de tesis e investigaciones, deberán ser especialmente consideradas; teniendo en cuenta que los Directores podrán tener a su cargo un máximo de 5 tesisistas incluyendo los de otras carreras de posgrado"* (pag. 5)

Este punto presenta varias aristas críticas, naturalizaciones tradicionales de invisibilización de la formación didáctica y la pedagogía en el nivel superior. Entre ellas nos preguntamos ¿a qué se considera y cómo se garantiza la capacitación de docentes y directores en formación superior, docencia, metodología y tutorio de tesis? ¿Se trata de un saber que se garantiza por haber pasado por la misma experiencia? ¿Si en todos los niveles se da una capacitación específica didáctica qué pasa con el nivel superior y en particular con el de posgrado? ¿cuál es el criterio por el cual los docentes de educación superior con su título de grado o posgrado pueden enseñar cualquier materia que se dicte en su carrera? ¿haber pasado por una tesis hace que sepamos dirigir a otro? ¿ser investigador significa poder dictar la materia metodología de investigación?

Si bien la Ley 24521 establece que para ser docente se debe tener título del mismo nivel en que se imparte docencia, los contextos de surgimiento de los posgrados muestran que esta situación no se corresponde con el desarrollo actual. En nuestro país muchos profesionales reconocidos no tienen titulación, las características de surgimiento del nivel, de los avatares político sociales del país y del desarrollo diferencial de los campos disciplinares explican en parte esto.

En un estudio al respecto de Jeppesen y cols. (2005) se analizó una muestra de 485 carreras de todos los niveles y áreas y se extrajeron algunos datos valiosos para nuestro análisis del cuerpo docente de los posgrados en Argentina:

- Si bien los docentes con posgrado superan a los que no lo tienen, existen diferentes proporciones según el área disciplinar.
- Menos de la mitad no han dirigido tesis de maestría o doctorado, de ellos entre el 8 y el 17 % recién se inicia en esta tarea y depende de las áreas disciplinares (aunque no despejaron si esto se debía a una reciente graduación, a una subutilización de docentes con capacidad de dirección o algún otro factor).

- La zona de residencia de los docentes como indicador de su dedicación a las tareas de docencia investigación muestra que en todas las áreas presentan un número importante de profesores invitados y que docentes de grupos consolidados se trasladan a dictar curso en las áreas más recientes de desarrollo.

- La dedicación docente es variable según las disciplinas y alrededor del 20% de los docentes dictan clases en más de un posgrado (sobre todo en Ciencias Sociales y Humanas) por lo que disminuiría su dedicación.

- La mayoría de los docentes mostrados pertenecían al CONICET, al sistema de Incentivos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología o a ambos (sobre todo los de las áreas de Ciencias Básicas y Aplicadas) y un gran porcentaje se desempeña profesionalmente en otros organismos internacionales, fundaciones etc. (sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales).

Según este estudio hipotetizan que existe una plataforma mínima de recursos humanos para asegurar el desarrollo de las tesis. Sin embargo resaltan los autores “a juzgar por la magra tasa de graduados, este no sería el único factor que contribuye al éxito en un posgrado (...) está la cuestión de dedicación de los docentes a estas actividades.” (Jeppesen, 2005: 95) Según las autores los problemas de dedicación y traslados docentes, la superposición de ofertas, y los problemas para dedicarse de los alumnos inciden decisivamente en el desempeño general del sistema.

Los datos de las entrevistas en profundidad sostienen parte de estos datos y aportan algunos datos contextuales. Intencionalmente se entrevistó a docentes con formación metodológica, con experiencia docente en el área de metodología y taller de tesis. Con experiencia en investigación dado que el fin de la indagación era comprender las dificultades de los tesisas, no los aspectos docentes de la enseñanza. Sin embargo algunas de sus reflexiones son muy interesantes para pensar los procesos formativos y de pensamiento en docentes de posgrado y de metodología, así como para reflexionar aspectos didácticos.

Entre los entrevistados todos tienen formación metodológica y posgrados. 2 Formación didáctica, todos tienen experiencia en investigación en proyectos acreditados (2 han cumplido cargos de dirección de proyectos acreditados, 2 becarios). 2 varones 3 mujeres. Todos dan clases en grado, 1 en postítulo, y 3 dan clases en posgrado, todos han sido o son docentes de tesis o metodología. Todos dirigen o dirigieron por lo menos un tesisas o becario y han tutorado a todos sus alumnos de tesis.

En su formación reconocen aprendizajes durante la carrera pero también en la práctica docente misma: *“Lo aprendí como alumno, pero profundicé en su realización y resolución como docente.” “No lo sabía hacer, pero lo aprendí en la práctica misma”*. Referencian formaciones de posgrado no tan profundas como esperaban y requiere su función docente o de dirección: *“La formación en metodología de la especialización es útil como base para la docencia, no tan profunda como hubiera querido. La formación del doctorado escasa y con contenidos insignificantes para llevar a adelante un proyecto de tesis desde el diseño hasta su culminación mucho menos para tutoriar a otro”* y señalan la necesidad de otros espacios formativos.

Los aprendizajes en la práctica los refieren en situaciones modelares: *“Lo aprendí mientras daba clases con el/ la titular” “Me lo enseñó XX que fue con quien me formé.”*

También prosiguen su formación y actualización y referencian consultas y apoyos expertos *“sigo leyendo manuales sobre el tema”*, y consultan con *asesores y otros colegas o expertos*.

La muestra intencional de docentes y directivos no permite comparar las formaciones docentes respecto de la formación en investigación y la experiencia en tutorio o dirección referidas como bajas en los análisis precedentes. Sin embargo nos permiten reflexionar que aún en las mejores condiciones de profesionales formados, con actualización y experiencia en investigación y dirección, los problemas en las tesis siguen existiendo. Por tanto los indicadores utilizados frecuentemente en los análisis educativos (UNESCO) son necesarios pero no son suficientes para pensar la viabilidad de que los alumnos logren culminar sus procesos de tesis y por tanto requieren de otros análisis que consideren los contextos y actores implicados que surgen de los análisis previos como: la coordinación entre actores, espacios de intercambio de criterios, adecuación de contenidos y necesidades, espacios de tutorio y andamiaje, etc.

Respecto a la identidad de un “cuerpo docente en los posgrados” propuesta en la ley los docentes entrevistados reconocen que en los postítulos y especialidades es más factible conocer a los compañeros docentes y directivos, aunque no es habitual tener reuniones docentes en posgrado solo ocasionalmente “cruzarse”. En el resto del sistema de posgrado no se conoce generalmente al resto de los docentes, y tienen contacto con la dirección solo cuando hay algo que ajustar (el único que ha tenido 1 reunión docente fue 1 en 7 años cuando se abrió). Las condiciones de trabajo docente en el posgrado, tal como refieren los análisis macro educativos (Jeppessen, 2005), son generalmente aisladas (sin contacto con otros), con baja pertenencia institucional (vienen a dar su seminario solamente), sin una identidad de “cuerpo docente” o sea de colectivo de trabajo y con escasos espacios de intercambio y acuerdo.

Refieren que la dirección de tesis, en general es por que los tesistas los conocieron dando clases o por recomendación de otros que fueron sus docentes (en estos casos suelen referir desconocer la organización de ese posgrado y sus reglamentos y que esto ha influido en diferentes aspectos del proceso). No siempre se toma la dirección en situación ideal cuando el alumno está pensando y modelando su tema, es decir durante la formulación del proyecto sino en circunstancias “especiales” cuando el trabajo estaba avanzado y los tesistas angustiados y frustrados, esto genera relaciones variadas más o menos basadas en la confianza mutua que requieren un monto de trabajo de ambas partes no siempre presente en las posibilidades del director. Sobre todo considerando que no es un trabajo pago pero lleva mucho tiempo realizarlo a conciencia los directores y docentes se quejan de las condiciones de trabajo en las que revisan los proyectos y hacen tutorios personalizados: *“corregir un diseño lleva mucho tiempo, entender la lógica, revisar las articulaciones, pero eso lo hacés en otro tiempo las clases en general no te permiten eso porque son pocas horas y muchísimos alumnos”* “sobre todo cuando están apurados por fechas que les imponen es como si uno tuviera que estar pendiente de lo que envían y conectado a Internet para leerlo al momento”.

Las formas de trabajo con los tesistas⁹² son diversas pero todos refieren reuniones periódicas (generalmente propuestas por el tesista frente a necesidades específicas). Las reuniones son prolongadas, a veces sobre uno o más temas específicos, otras para supervisar problemas o tareas acordadas. Generalmente construyen un plan de acción e incluyen tutorio virtual. Trabajan desde cuestiones metodológicas hasta estilos de redacción y uso de Internet y bases de datos.

La situación ideal de relación entre director- tesista parece ser desde el inicio mismo (selección del tema) con reuniones periódicas con avances escritos y que incluyen un plan. Esta modalidad permite andamiar el proceso de construcción por lo que también implica una coconstrucción conjunta y acuerdos de trabajo básicos necesarios entre director y tesista.

Como ya hemos visto los tesistas reconocen diversos estilos y formas de relación con sus directores que señalan como poco propicias así como espacios y situaciones desfavorables para sus procesos de tesis. En este caso coinciden las cualidades y potencialidades en los espacios y formas de acompañamiento que les han sido útiles con las que señalan positivamente los docentes y directores. Sin embargo no siempre reconocen la carga de trabajo que ellas implican a los directores.

⁹² Es necesario recordar que las propuestas y caracterizaciones aquí vertidas son de casos especiales puestos que fueron elegidos intencionalmente. En la práctica los tutorios y direcciones son diversos y cobran otras lógicas que expresamos al cruzar con las perspectivas de los tesistas.

Respecto de los espacios de formación y apoyo para la realización de tesis, los docentes también reconocen en general los espacios formales (las materias metodológicas, los seminarios y talleres de tesis). Su utilidad y modalidad de trabajo es referenciada como muy variable según los posgrados y las personas que los coordinen, su formación y dedicación a la tarea. Las características de los espacios referenciados como más positivos son: los conformados por equipos docentes que brindan contenidos con orientaciones metodológicas generales, referencian reglamentos y trabajos con otros profesores, trabajan temas específicos de implementación, brindan guías y materiales concretos de trabajo metodológico y promueven la participación en espacios grupales e individuales, el trabajo entre alumnos con orientaciones similares y el trabajo individual.

“El caso que conozco que sí existe, es un equipo que se conforma por profesionales específicos de las disciplina en la que se está formando el tesista, especialistas en metodología de la investigación, y profesionales de otros campos. En muchos casos coexisten dichos conocimientos en una misma persona. Se trata de un equipo interdisciplinario que además desarrollan herramientas concretas de trabajo con los alumnos.”

Sin embargo estas formas de trabajo son referenciadas por ellos mismos asociadas a malas condiciones de trabajo para sostenerse.

“Con los de XX la modalidad de seminario de tesis es semipresencial (son unos 35 alumnos de la localidad XX). Trabajé con ellos durante dos cuatrimestres solo 4 encuentros intensivos (de 7 hs reloj) allá y 4 encuentros en Buenos Aires. También hice tutorías a distancia vía mail. Trabajamos desde la lectura del reglamento, la elección del tema hasta la redacción del trabajo final. Se trabajó con material metodológico (bibliografía y guías orientativas), técnicas de búsqueda en fuentes y bases de datos, supervisión constante. El tema es que solo pagan las horas presenciales por lo que todo lo demás corre por mi cuenta. Los alumnos lo saben y se disculpan pero no dejan de enviarme los trabajos, o de quedarse supervisando porque dicen que les sirven mucho mis correcciones. Un día estaba agotado y engripado, iba por la décima hora de estar con ellos y les dije que me iba a buscar un café y a tomar un medicamento y volvía. Uno me dice: uh va a tardar mucho porque yo había quedado en ir al cine con mi novia. ¡A veces se desubican!”

Los datos coinciden con las experiencias en comunidades de aprendizaje que integran en su planificación el reconocimiento del capital cultural de los alumnos y la generación de espacios y herramientas que propicien el aprendizaje incluyendo los grupos de pares como fuertes estructuras de apoyo, conocimiento y sostén de hábitos críticos.

En palabras de Ana María Ezcurra: *“los docentes, que exhiben un rol concluyente, decisivo, con tres rasgos centrales: a) un compromiso con los alumnos, con su logro, que plasma en aliento y apoyo y, también, en expectativas altas, así como en un alto tiempo de dedicación a los estudiantes; b) un realce de las estrategias de enseñanza y, en ese contexto, de pedagogías activas y en colaboración, que de acuerdo a un corpus de investigación sólido, y entre otros impactos benéficos, fomentan la implicación estudiantil, también el “tiempo en tarea” (Kuh et al, 2006); c) y una interacción intensa entre profesores y alumnos, un ingrediente favorable ya probado, con un papel positivo e independiente en la persistencia y la graduación (Pascarella y Terenzini, 2005, Chickering y Gamson, 1987). (...) En definitiva, las Comunidades de Aprendizaje suponen una estrategia integrada: a la vez académica y social, curricular y didáctica, que modera la fragmentación académica y consigue una mayor implicación de los alumnos, en clase y fuera del aula, entre pares y con los profesores, así como mejoras en la retención”.* (Ezcurra, A., 2010:23)

Los docentes reconocen en general los espacios de formación de los tesisistas pero también reconocen los propios para poder desarrollar su función de docentes o directores de tesis (asesoramientos, capacitaciones y consultas con otros colegas) valorándolos muy positivamente, tanto para sí mismos como para los tesisistas. Sin embargo explicitan la escasez de espacios de formación e intercambio para directores en su función dentro del posgrado, y los asocian, entre otros, a problemas posteriores en las diferencias de criterios de evaluación *“No hay espacios de formación para directores, ni me han dado indicaciones solo en la evaluación cuando fui jurado de tesis, ocasionalmente el reglamento dice obligaciones, pero no se explicita nada más”*

La coincidencia en este caso entre actores es evidente y permite vislumbrar algunas de las tensiones entre actores y en la evaluación de las tesis. Respecto de los espacios formativos docentes, directores y tesisistas los califican de la misma manera: *¡Indispensables!*” y acuerdan en la necesidad de la obligatoriedad pero en la insuficiencia de los mismos respecto del proceso. *“con suerte llegan a armar proyecto pero en general no llegan a conseguir directores o los talleres no tienen como función articular con los directores entonces después se ven diferencias de criterios sobre todo cuando no son del posgrado. Pueden ser diferencias teóricas (que sean de otra corriente) o metodológicas.... Lo cual es complicado porque después los alumnos se quedan solos en esas tramitaciones y por un lado no tienen tantos conocimientos y por otro es el director qué le van a decir....”* Lo anterior vuelve a hacernos pensar en la externalidad de los procesos de tesis respecto de la formación del posgrado.

Todos los actores reconocen la necesidad de formarse en investigación y la insuficiencia de los espacios destinados. Sin embargo parece deslizarse el otro sentido de lo que proponen que es que no solo es insuficiente sino que la posibilidad de continuar la

formación queda desplazada del posgrado y recae en el director que no siempre esta “dentro del posgrado” y que cumple una función esencial en los proceso de enseñanza y aprendizaje que permiten realizar y sostener las tesis quedando invisibilizado su trabajo como trabajo “dentro de la formación” esta situación se torna más paradójal cuando pensamos además que en los reglamentos una de las cosas que si enuncian son las funciones y obligaciones de los directores. Nos preguntamos entonces cómo pueden sostenerse de manera acorde si estos espacios dentro del proceso son externos al plan de enseñanza y no han tenido espacios de reflexión conjunta, acuerdos de trabajo y de orientación respecto de los propósitos de la formación del plan.

Los docentes también coinciden en que existen divergencias de criterios entre los actores y espacios. Dos docentes lo plantean así:

“Los manuales de metodología, los instructivos y reglamentos de tesis y lo que dan los docentes nunca coinciden en su totalidad, generalmente hay divergencias tanto epistemológicas como metodológicas respecto de lo que se espera como producto y de cómo hacerlo. A veces las diferencias eran más bien formales, sobre el orden en que debían presentarse los distintos componentes del diseño o del trabajo final (Introducción, problema, marco teórico, estilo de referencias y citas), otras veces respecto de la necesidad de explicitar o no las hipótesis en ciertos estudios, otras respecto de cuestiones tales como no permitir diseños cualitativos (en el reglamento se permitían pero los docentes o quienes evaluaban los anteproyectos los rechazaban o viceversa). En general la recomendación que siempre hago al tesista es que pida el reglamento y se ajuste a estas condiciones, pero también puede pasar que los evaluadores no se ajusten a eso o que apliquen los criterios de modo diferente poniendo un eje de evaluación no contemplado en el reglamento ni en la carrera ni por su director”.

“No siempre hay acuerdo sobre qué es relevante y qué no, sobre si el trabajo debe ser una investigación y de qué tipo u otro tipo de trabajo, en qué sentido debe ser original y en qué medida constituir un aporte novedoso (por ej. no es igual la exigencia en este sentido en tesis de grado y posgrado, ni en los diferentes niveles de posgrado pero no se especifica, etc.)”

Algunas líneas de reflexión surgen entonces al triangular los datos de docentes, tesistas y directores para pensar el problema de la falta de coordinación y coincidencia sobre los criterios (tanto de trabajo como de evaluación) entre actores del posgrado. Las condiciones en que desarrollan su trabajo los docentes (solo dictan su seminario, no tienen reuniones docentes, no conocen otros docentes y en general no tienen pertenencia institucional), sumadas a las características de los alumnos (falencias detectadas en sus conocimientos, las condiciones en que desarrollan sus tesis, la falta de espacios y apoyos, el

desconocimientos de sus reglamentos) y las características de los directores (sus campos profesionales, sus marcos teóricos y metodológicos no necesariamente coincidentes con los de la formación y los evaluadores del tesista) así como la externalidad de la función de los directores (no tienen espacios de intercambio con el resto de quienes guían los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la formación, son muchas veces externos a la institución y también son a veces externos en la evaluación) hacen pensar que sería poco probable que hubiera una visión común respecto de los criterios de valoración puesto que desafían todos los principios necesarios e indicaciones para construir un sistema de evaluación eficaz.

6- Respetto de los sistemas de apoyo

En los análisis macro del sistema educativo vemos que si bien existe un aumento de los programas de sistemas de apoyo a la investigación y los tesistas, aún son insuficientes para la magnitud del problema. Además al cruzar la información con docentes directivos y tesistas vemos que incluso cuando algunos de ellos fueron tesistas desconocen los diferentes apoyos existentes y pocas veces tienen información concreta y actualizada que se adecue a las poblaciones con las que trabajan para poder difundir e incentivar apoyos.

Entre los programas del Sistema de Educación Superior Argentino que constan actualmente en la Secretaría de Políticas Universitarias se encuentra el Programa de calidad universitaria. Este desarrolla diversas líneas de acción como Proyectos de mejora de la enseñanza (de la Gestión Académica; actividades interinstitucionales, desarrollo de recursos humanos académicos, infraestructura, equipamiento y bibliotecas); Proyectos de apoyo (para formación de recursos humanos en áreas de vacancia, consolidación de investigación, transferencia, cooperación y articulación interinstitucional), proyectos de articulación (como los programas de articulación entre el sistema universitario y el Instituto nacional de formación docente SPU INFD); proyectos de apoyo al desarrollo de universidades nuevas y contratos programas (de apoyo con cada universidad para el mejor cumplimiento de sus funciones). Además se promueve la cooperación interuniversitaria elaborando convenios como el “Alfa Tuning América Latina (con financiamiento de la Comisión Europea) y colaborando con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (para promover becas concursos docentes, cursos, etc.) creando un espacio llamado Enlace Nacional de Cooperación Internacional Universitaria (ENCIU) que centraliza y difunde la información del área.

En un análisis realizado por Daniel Llovich para la OEI se analizan los programas de apoyo explicitando que si bien existen políticas de fortalecimiento de posgrados que promueven el intercambio internacional (como el Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado

Brasil/Argentina SPU Argentina- CAPES Brasil; y las convocatorias de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias del Programa de promoción universitaria del Ministerio) o apoyan la financiación, el principal programa estatal de apoyo a los posgrados son las becas dirigidas a graduados universitarios jóvenes o a docentes de universidades nacionales.

Las becas están destinadas a la formación en investigación, becas de iniciación o perfeccionamiento que incluyen la inscripción a un posgrado y becas de apoyo que cubren traslados y costos de los estudios total o parcialmente. Se suma a estas iniciativas las políticas de exención o reducción de costos propuestas en muchas universidades nacionales respecto de promover que sus graduados, docentes y no docentes realicen formación superior. Llovich (2008) señala que el aporte del sector privado al sistema de becas es muy poco significativo y que el número más significativo de becas (sobre todo de dedicación exclusiva) son otorgadas por el (CONICET) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la Agencia Nacional de promoción científica y técnica (ANPCyT), siguiendo las becas de otras áreas del sistema científico tecnológico del estado (INTA; CNEA; INTI; INA) del Ministerio de Educación, las Universidades Nacionales y agencias provinciales de ciencia y técnica.

“En 2006, en el conjunto del sistema científico técnico nacional se desempeñaban 8383 becarios de investigación de tiempo completo y 2425 becarios de dedicación parcial, completando el número 10808 becarios (SECyT, según Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2006). Si se restan de esta cifra los becarios posdoctorales y los de pregrado, se puede estimar una cifra de 8000 becarios de posgrado, de los cuales más de la mitad (4149) corresponden al CONICET, y unos 1100 a la ANPCyT.” (Llovich; 2008:14)

Tal como hemos visto anteriormente los actores que tensionan en estos espacios no son solo educativos, sino que se corresponden con articulaciones con el sistema de Ciencia y tecnología y con las políticas de Estado (Albornoz, 2005). Las orientaciones desde las cuales se realizan y evalúan las convocatorias a los programas anteriormente citados en consecuencia están contenidas actualmente en el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” que funcionó desde 2006 hasta 2010 (MECyT-SECyT, 2006) que con el fin de incrementar la cantidad y calidad de profesionales doctorados establece como meta para el 2010 incrementar la inversión nacional en Ciencia y Técnica al 1% (con aportes equitativos del sector público y privado). El CONICET por su parte se propuso incorporar anualmente 1500 becarios.

El Plan establece además nueve Áreas- Problema- Oportunidad correspondientes con áreas de desarrollo productivo y social y oportunidades reproducción de bienes y servicios que orientan dieciocho líneas prioritarias de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación

conocidas habitualmente con la sigla (I+D+i)⁹³. Las mismas orientan los programas de SECyT, ANPCyT para organismos públicos y privados y también han sido adoptadas por CONICET, en lo que respecta a líneas de prioridades para formación de Recursos Humanos. Ministerio de Educación, ANPCyT y CONICET se convierte entonces en los principales organismos de otorgamiento de becas de posgrado cada uno de ellos con diferentes programas, cupos y condiciones de aplicación⁹⁴.

El SPU cuenta además con el programa info- universidades que divulga noticias universitarias y la producción de las diferentes instituciones científicas, académicas y de extensión. Además se promueve la internacionalización a través del programa de promoción de la universidad en el extranjero y el voluntariado como forma de promoción de la cooperación de alumnos y docentes en el abordaje de problemáticas regionales.

Entre los programas de apoyo al sector se encuentra también el programa de incentivos que promueve la investigación integrada a la docencia.

Bajo el antecedente de los CPUR Consejos de Planificación Universitaria Regional creados por resolución ministerial 1618/93 se crearon los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) a través del artículo 10 de la Ley de Educación Superior 24521. Regulados en el Decreto 602/95 reúnen a todos los actores de la educación superior argentina (universidades nacionales y privadas, gobierno nacional y provinciales) y son la única herramienta de coordinación horizontal del sistema de educación superior facilitando la coordinación y consulta del sistema para favorecer la articulación.

Respecto de los programas de articulación además de las regulaciones específicas (ver apartado de regulaciones) en diciembre del 2003 se firman 2 convenios marco de cooperación entre la Secretaría de Políticas universitarias; el CRUP (Consejo de rectores de universidades privadas) y el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) para fomentar proyectos de extensión universitaria. También se firma un acuerdo marco con la Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente para contar con una política federal de educación superior no universitaria y promover las relaciones entre educación superior universitaria y no universitaria.

Respecto de los programas de apoyo tal como sostiene Lvovich en su informe para la OEI, existen escasos programas estatales, binacionales o internacionales dedicados a la

⁹³ Aproximadamente un tercio de ellas se refieren al área de ciencias sociales y humanidades, la mitad de ellas se refieren al desarrollo de tecnología en esas áreas (por ejemplo: Tecnología de la información y comunicación).

⁹⁴ El informe de LLovit muestra un detallado análisis de los sistemas de becas existentes en Argentina que puede ser de utilidad para revisar para los posgrados, los directores, y los estudiantes. Ver Anexo 2.

financiación de posgrados en Argentina. Sin embargo en los últimos 5 años en su análisis, la oferta de becas se amplió, se mejoró el sistema de estipendios, se perfeccionó la normativa existente y se crearon programas de financiación conjunta de distintas agencias estatales. Sin embargo concordando con los resultados de nuestro estudio el autor resalta que *“Todo ello redundando en una expansión numérica y mejora institucional del sistema de becas, que resulta alentador pero aún insuficiente”* (Lvovich, 2008: 4)

Las dificultades para obtener apoyos desde la perspectiva de docentes, directivos y alumnos concuerdan en la insuficiencia de los programas (solo 3 estudiantes de los 18 cursos en los que se tomó la muestra inicial) y de la proporción de recursos respecto de la cantidad de estudiantes, pero además a escasa información al respecto. Por otro lado varios señalan las condiciones restrictivas respecto de quiénes pueden postular a dichos programas de apoyo (edad, pertenencia institucional, condiciones de viajes, etc.) que dejan por fuera a gran parte de los estudiantes de posgrado de nuestro país (considerando sus características específicas).

CAPITULO VI

ALGUNOS DEBATES, LÍNEAS DE ANÁLISIS E INTERROGANTES RESPECTO DEL PROBLEMA DE LAS TESIS

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores y en los diversos estudios revisados el problema de la baja tasa de graduación es un tema de preocupación internacional. El análisis de los datos relevados en esta tesis nos orientan a pensar en las posibles hipótesis explicativas respecto del fenómeno, proponiendo y discutiendo las diferentes líneas de interrogantes que emergen de su análisis en función del marco conceptual y los estudios relevados en el área.

En nuestro país la proporción de alumnos de posgrado respecto de la matrícula total universitaria no supera el 3%, y la proporción de estudiantes de posgrado y graduados no supera el 10%. Los datos relevados muestran coincidencias con los datos de Latorre y Brown (2001) respecto a que la distribución del problema es equitativa tanto en maestrías como en doctorados.

Los datos relevados apoyan además la hipótesis de Jeppesen sobre la segmentación y multiplicación de espacios ofertados, aunque no existen datos suficientes para sustentar su relación a la demanda como una posible explicación de las dificultades del desarrollo de los requerimientos académicos (directores, tutores, proyectos, etc.) y la baja tasa de graduación. Es decir que, si bien existe una explosión de oferta distribuida en todo el país, la oferta no es equitativa en instituciones públicas y privadas ni en todas las áreas en cada región.

Sin embargo las áreas que más han avanzado en sus propuestas son las que atraviesan tradiciones más disímiles en investigación. Mollis señala que en el nivel superior la oferta parece estar regulada *“por la preferencia de ciertas corporaciones del mercado laboral para reclutar egresados de algunas carreras y especialidades de las universidades públicas.”* (Mollis, M. 2008: 17) Esto requeriría a nuestro criterio profundizar las investigaciones que centren su mirada global sobre la oferta en nuestro país y en las diferentes regiones, haciendo un análisis de las necesidades e intereses regionales y locales, que garantice la diversidad regional para permitir una oferta que evite las “modas” o el trabajar a demanda, no sobrepase el contexto y establezca metas a corto, mediano y largo alcance para el desarrollo de todas las áreas disciplinares.

También entonces, estos datos, permitirían pensar el tema de la articulación entre niveles educativos así como una revisión de la secuenciación y articulación entre los diferentes niveles dentro del posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados). Los problemas

derivados de la estructuración del sistema: tanto de la articulación grado- posgrado como en el mismo sistema de posgrados también es referido por la CONEAU como un problema común en la evaluación. *“Dado el cambio propuesto en la resolución ministerial respecto del carácter sumativo de los posgrados no hay claridad respecto de la evaluación de los posgrados”*. Los tesisistas también lo señalaron *“la verdad es que estoy haciendo este porque me dijeron que es mejor el doctorado porque da más puntos, pero no se cuál es la diferencia.”*

Se podrían profundizar los estudios sobre los alcances de cada uno de los posgrados en las prácticas concretas en algunos contextos específicos (por ejemplo el tema de las especialidades y especializaciones en Medicina o de las maestrías académicas y profesionales como en el caso citado por la CONEAU) tanto en su relación con la planificación curricular y de articulación de niveles como en su relación con la concreción de las tesis y las dificultades relevadas. Este interés coincidiría con los problemas sobre la definición del tipo de posgrado también señalados en los informes de problemas detectados en la evaluación de los posgrados realizada en los informes anuales de la CONEAU: *“especialmente en las maestrías, dada la heterogeneidad del sistema no hay una clara diferenciación de maestrías académicas y maestrías profesionales. Estas confusiones e indefiniciones se ven tanto en la reglamentación (y por ende causan problemas en la evaluación) como en los propuestas realizadas por las universidades (objetivos y perfiles) sobre todo en campos en desarrollo, de innovación o de estructuración tardía de posgrados”*. Los estudios sobre el currículum, los contenidos necesarios y suficientes, la articulación entre espacios formativos de grado y posgrado y las regulaciones demandan toda una línea de investigación al respecto.

Los datos relevados sobre las diferencias en la expansión de la demanda y oferta de los posgrados permiten también preguntar sobre los aspectos referidos al ingreso, permanencia y egreso en el nivel superior y en los posgrados. Respecto del acceso los estudios realizados por la UNESCO (2005) sostienen que aún cuando la educación superior sea gratuita como en la Argentina, en Latinoamérica sigue siendo un espacio reservado para los sectores socioculturales más favorecidos. Señalan que en nuestro país *“sólo tres de cada diez jóvenes que ingresan a la universidad pertenecen al sector socioeconómico más bajo, y apenas logran egresar el 22%”* (UNESCO; 2005).

Sin embargo autores como Paviglianti (1995) y Mollis (2008) señalan que Argentina sigue siendo uno de los países de la región donde mayor acceso existe al nivel superior y sigue manteniendo una oferta pública reconocida en su nivel académico. Mollis (2008) señala que a pesar de las distorsiones respecto de su misión y función social, *“Argentina es uno de los mejores Sistemas de Educación Superior de América Latina y el Caribe en cuanto a nivel*

académico y posee una de las tasas más altas de matrícula (el 54%) en la región.” (Mollis, 2008: 2)

Sería útil por tanto profundizar estudios sobre la población que accede al nivel superior en particular a los posgrados. Además podrían indagarse los aspectos referidos a la equidad no solo en el acceso a los posgrados considerando la posibilidad de llegar a ellos, sino las posibilidades de transitarlo y culminarlo (Tenti, 1989, Tedesco, 2010, Ezcurra, 2010).

Los resultados de nuestra investigación marcan distancias entre los que tienen la posibilidad de realizar los estudios superiores con becas y/o sabáticos en sus lugares de trabajo y los que no, como cuestiones que marcan una diferencia en las posibilidades de dedicación y culminación. De este modo son consistentes también con los datos relevados por Evans (2002). Dado los relatos relevados sobre la falta de tiempo, la necesidad de cambios de trabajo, los apoyos familiares, las estrategias de redistribución de tiempos y ocupaciones también podrían indagarse los diferentes tipos de apoyos formales e informales y los cambios en la ocupación durante la realización de las tesis. Los datos también indican una línea de investigación pertinente sobre las políticas para el apoyo y sostén del nivel superior y de los posgrados en particular.

Los datos relevados muestran que dado que los posgrados deben dar cuenta de sus graduados como parte de los indicadores de evaluación *del* posgrado, planean ciertas estrategias de retención de los alumnos para evitar el abandono y la prolongación de los estudios. Sería pues interesante continuar la línea de investigaciones sobre las estrategias de retención y su relación con la graduación y el rendimiento académico.

Los tesistas señalaron diversas estrategias, referentes y espacios que colaboraron en sus procesos de tesis, con diferente valoración pero reconociendo las características que colaboraron y las que no, varias eran externas a la formación. En este sentido encontramos coincidencias con los hallazgos de Carlino (2008) respecto de los espacios curriculares que favorecen y dificultan la realización de tesis: la necesidad de disponer de estímulos y referentes por parte de las instituciones (Frases y Mathews, 1999); que los directores cuenten con apoyo de las instituciones (Hall, Coates, Ferroni, Pearson y Trinidad, 1997; Kandlbinder 2000); que la propuesta curricular integre y articule los contenidos de los seminarios (Crotty, 1996; Evans, 2002), la creación de espacios que permitan conocer e ir pasando de la hetero a la autorregulación (Kozulin, 2002) y que les permita adentrarse en una nueva cultura investigativa (Street, 1999).

En base a estas coincidencias sería interesante entonces profundizar los estudios que permitan indagar los aspectos diferenciales que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en nivel superior y particularmente los que sostienen la realización de las tesis

tanto en la dimensión curricular y didáctica como en la de las prácticas concretas. Entre otros pueden indagarse los diferentes espacios curriculares y extracurriculares en cuanto a su distribución, peso, modalidades y utilidad respecto de la elaboración de las tesis (Díaz Barriga, 2009). También podría profundizarse la investigación desde las estrategias de enseñanza utilizadas (por docentes, directores y tutores) y las diferentes guías que los integran a estas comunidades de prácticas. En palabras de Carlino (2005) *“cada vez que intentamos ingresar a una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes, necesitamos (incluso los adultos) ser guiados por los miembros de esas comunidades que tienen experiencia en ellas.”* (Carlino, 2005:75)

Dada la asociación positiva relevada por Fraser y Mathews (1999) respecto de mantener relaciones frecuentes y sostenidas con los directores, y lo enunciado por los tesisistas como formas positivas de relación, también puede profundizarse la indagación en las funciones, estilos y modalidades de enseñanza y aprendizaje que sostienen y promueven los diferentes referentes de los tesisistas (docentes, directores, asesores) que andamian y promueven que los estudiantes logren culminar sus tesis, así como los que no los favorecen. Un aspecto particular sería el de revisar qué ocurre con estos procesos en los casos de los posgrados virtuales. Por último y sosteniendo los datos relevados en directores de tesis y docentes de seminarios de tesis sería muy importante profundizar los estudios sobre las condiciones de trabajo de tutores, docentes de seminarios de tesis y directores.

Numerosas investigaciones (Braslavsky, 1986; Elichiry, 1997, 2000; Ferreiro, 1997; Tenti, 1995) señalan que los fenómenos ligados al éxito o fracaso escolar no es azarosa y afectan de modo diferencial según el origen social y/o cultural y de localización geográfica. Los estudios de UNESCO (2005) relacionan los aspectos económico sociales con el ingreso a la universidad y señalan la baja cantidad de personas de poblaciones desfavorecidas que acceden al nivel superior.

En el caso de la educación superior dos temáticas parecen reorientar nuestra mirada sobre otro tipo de analfabetismos: Los debates y estudios sobre el capital humano, capital cultural y capital simbólico (Bourdieu, 2009) y los desarrollos sobre alfabetización científica, tecnológica y académica.

Estos debates aunados a los datos relevados sobre la falta de conocimientos básicos requeridos para realizar una tesis, nos hacen pensar que existen ciertas herramientas necesarias no solo para acceder al nivel superior y transitarlo sino también para egresar y graduarse. En dicho sentido, así como se han profundizado los estudios sobre alfabetización en general y los estudios sobre alfabetización académica, debieran profundizarse los estudios sobre alfabetización tecnológica, alfabetización digital (DINIECE) y alfabetización científica (Conferencia de Budapest) desde los referidos al curriculum

básico necesario para el nivel superior (planteado como una necesidad acordada ya por diversos países como compromiso en la Declaración de Budapest) hasta los de detección de aprendizajes, estrategias innovadoras y necesidades de aprendizaje sobre contenidos de la ciencia y la investigación en nivel superior.

Por otro lado, si la pobreza pone límites al acceso a una educación en términos de equidad en el resto de los niveles (Tenti, 1995), queda pendiente la pregunta sobre la manera en la que afecta este tipo de condiciones en el nivel superior. Es decir, para pensar estrategias de inclusión y apoyo contextualizadas que garanticen la equidad debería indagarse si existe algún grupo o características sociodemográficas específicas que caractericen a los que fracasan en la realización de las tesis, o dicho en otras palabras ¿cuáles son las características comunes de quienes no logran afrontar los problemas en la realización de las tesis?

Por su parte podrían profundizarse estudios sobre las necesidades básicas de aprendizaje (en el sentido de Schmelkes) pero en el nivel superior (académico, científicas y tecnológicas) así como estudios sobre estrategias y rol de alumno para relevar los aspectos que han utilizado para triunfar en la universidad los alumnos que han culminado sus estudios.

En este trabajo hemos detectado algunas estrategias colaborativas entre estudiantes muy auspiciosas, así como la participación en grupos y equipos de trabajo e investigación que favorecen su desarrollo. Sin embargo también encontramos algunas estrategias negativas que coinciden con otros niveles del sistema como la copia de trabajos, la compra de trabajos y lo que se ha dado en llamar “el corte y pegue de internet” (es decir trabajos realizados con hallazgos de Internet con bajo o ningún procesamiento).

Habría que profundizar entonces, en estudios que indaguen en qué consiste esta nueva cultura requerida para el tránsito universitario referida por Pozo (2009) que incluye algunos aspectos específicos de la alfabetización tecnológica, científica y académica. Podrían profundizarse los estudios sobre el currículum oculto (Perrenoud, 1990) por un lado, y las expectativas docentes (Wittrock, 1989) por otro tratando de identificar saberes y prácticas explícitos e implícitos.

Entre los estudios analizados Jeppesen (2004) centra sus hipótesis sobre la falta de graduados en la limitación de las instancias de supervisión, la falta de orientación inicial a los alumnos, problemas en la estructuración del plan de estudios, en la definición del perfil del graduado, la rápida salida laboral al mercado sin culminar la formación, la cantidad reducida de becas y por ende la falta de garantías sobre la dedicación del alumno al posgrado. Tal como hemos visto tanto los teóricos, como investigadores en el área y los propios actores señalan estas deficiencias. Por un lado si bien los estudios señalan un gran

desarrollo en los programas de apoyos y becas estos son aún insuficientes (Llovich, 2008; Ezcurra, 2010). Según los datos relevados tienen poca difusión en los posgrados, muchos actores no parecen conocerlos y en general se proponen para poblaciones que no coinciden con las características o necesidades de los cursantes (requisitos de edad, localización, etc.). Algunas líneas de indagación posibles serían profundizar los estudios sobre la relación entre tesistas y sistemas de apoyo en cuanto al conocimiento, difusión y utilización de los mismos, así como relevar las necesidades de los posgrados y los tesistas al respecto para no implementar sistemas de apoyos poco específicos.

Por otro lado la hipótesis de Jeppesen requeriría trabajar sobre el seguimiento de los estudiantes, egresados (que finalizan sus cursadas) y graduados (que culminan las tesis) para identificar los aspectos referidos a la salida laboral. En los datos relevados en grado este requisito ha sido referido como una *presión* para terminar las tesis (puesto que sin el título bajan las posibilidades de contratación). En los casos que cuentan con títulos intermedios habría que realizar estudios de seguimiento que permitan revisar cuántos continúan la trayectoria y los que dejan de estudiar después de la primera titulación si vuelven en algún momento a culminar sus estudios.

Los datos relevados muestran que no siempre los estudiantes de posgrado esperan sus titulaciones para salir al mercado laboral, sino que, por lo menos en nuestro país, muchos tienen ya antes de ingresar al posgrado un marcado lugar en el espacio profesional y laboral. Los datos relevados muestran que muchas veces incrementan las cargas de trabajo para sostener el costo de los posgrados dado que los mismos son pagos. Los datos relevados por ende no coinciden en posgrado con los resultados trabajados por Dirie y Cols. (2005) respecto de la falta de culminación en grado por la temprana salida laboral y requieren de una indagación específica.

Por ende habría que profundizar la indagación sobre cuáles son las perspectivas laborales profesionales y de qué manera influyen en las decisiones y posibilidades de culminación de los posgrados. En los estudios relevados sobre motivaciones y culminación las referencias existentes los relacionan a la motivación de la carrera en sí pero no hay análisis sobre las expectativas referidas tanto a contenidos como a modalidad educativa de los posgrados, estos datos serían de interés dado lo que señalan algunos estudiantes sobre la culminación *“yo solo vengo a aprender, por eso curso todos los módulos pero no voy a hacer la tesis, no me interesa”*.

El estudio de seguimiento de egresados también es importante por ser uno de los indicadores significativos y preponderantes de las acreditaciones y certificaciones de las Instituciones de Educación Superior, dado que a las universidades se les exige la acreditación de sus planes y programas de estudio. Existe además una frondosa línea de la

investigación sobre políticas educativas en el nivel superior y de indicadores de análisis de gestión de las mismas despertadas por este fenómeno de la evaluación de los posgrados y la acreditación de los mismos, a partir de la evaluación de calidad que podrían ser también profundizadas en análisis posteriores. También surgen algunos interrogantes posibles a profundizar sobre los títulos como bien posicional, la relación entre titulación y empleabilidad y la devaluación de las titulaciones (Navarro, 1998 citado en Rey Gaspar Ramirez Herrera)

El papel del director o tutor y de los docentes, así como de la supervisión, son aspectos referenciados por las investigaciones anteriores (Muñoz Razo, 2000; Jeppesen, 2004, Carlino, 2008; Frasser y Matwes, 1999) y coincidente con la perspectiva de todos los actores relevados en este trabajo. Las operaciones necesarias para que el alumno se apropie de dichas herramientas (nuevos conocimientos) requieren de procesos de “internalización”, que tal como afirma Vigotsky se dan en dos planos: primero a nivel social (plano interpsicológico), y luego a nivel individual (plano intrapsicológico) (Vigostki, 2000). Es decir, se requiere primero de un proceso de regulación externa. Esto refiere a cierta dependencia de quienes son más experimentados en dichos conocimientos, que deberán especificar y transmitir las reglas de este nuevo contexto respecto de cómo incorporar los conocimientos que se propone e interactuar con la nueva cultura en la que se ven inmersos.

Los tesisistas parecen requerir para la realización de tesis de procesos de enseñanza de contenidos específicos y procedimientos que potencien sus zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) que operen como andamios transitorios que guíen y faciliten el logro de autonomía progresiva en la resolución de sus tesis.

Respecto de los problemas específicos en la realización de tesis algunos de los ejes relevados nos orientan entonces a profundizar las indagaciones sobre la didáctica de la metodología, sobre el currículum oculto, sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación específicamente en el proceso de tesis. Sin embargo también nos exigen revisar la formación de los docentes de posgrado. El nivel superior es uno de los que más tardíamente ha solicitado una formación didáctica a los docentes, en general solo se requirió la titulación de igual nivel (de hecho sigue siendo un criterio de valoración de la CONEAU para los docentes de posgrado) y ha ingresado tardíamente también a los proceso reflexivos sobre sus prácticas (Salvatierra, 2000).

Tal como refieren los estudios la tardía profesionalización y el requisito de las tesis trajo aparejadas nuevas complicaciones y la necesidad de definir sus alcances y reglamentaciones acordes pero también de tener un cuerpo de profesionales capacitados para enseñar, dirigir y evaluar tesis. Si este requisito de posformación es reciente y no hay muchos graduados, ¿quiénes son tutores y directores? ¿Quiénes son evaluadores? ¿Dónde

y Cómo se formar? ¿Existen espacios de formación para docentes, directores y tutores respecto de cómo andamiar el proceso de tesis?

Respecto de los problemas específicos de las tesis uno de los problemas coincidentemente referenciado por docentes y tesis de grado y posgrado es el referido a la instancia de planificación principalmente a la elección temática y la validación conceptual. Los problemas señalados incluían: elegir un tema, seleccionar una perspectiva, sintetizar el estado del arte en función de lo necesario para el modelado del objeto de estudio con la perspectiva que se quiere abordar y encontrar el enfoque o marco conceptual con referentes válidos. Esto nos lleva a pensar la necesidad de pensar los procesos de aprendizaje específicos respecto de este aspecto.

El tema y la delimitación del problema se muestra sin lugar a dudas como una dificultad identificada por todos los actores como relevante en el proceso de tesis. Asociada a veces su resolución a la participación en investigaciones y equipos de trabajo no siempre parece ser la solución al problema. Por ende requiere un estudio sistemático sobre los tipos de aprendizajes específicos así como espacios de enseñanza, estrategias y ayudas efectivas a la hora de resolver ese aspecto de los procesos de tesis.

Una de las líneas explicativas posible que hallamos es la de pensar en la lectura especializada que supone realizar este recorrido. Tal como afirman diferentes autores en el ingreso a la universidad es difícil que los alumnos puedan distinguir ideas centrales o importantes porque al ingresar a la universidad, están recién comenzando a abordar conocimientos sobre disciplinas desconocidas y es difícil que puedan absorberlos e integrarlos y discriminarlos a la vez. Señalan que los alumnos no sólo “carecen de conocimientos específicos sobre los textos” sino también “de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar” (Estienne, 2004) desconociendo las “pistas”, las claves de lectura que le permiten distinguir reconocer el aporte del texto al contexto disciplinar en general y al contexto de la materia en particular y, por lo tanto, distinguir lo central de lo secundario en la lectura.

Si bien estos análisis se refieren al comienzo de la universidad, dado que los estudiantes de posgrado refieren falta de experiencia en investigación, nos preguntamos acerca del conocimiento de la lógica de esa práctica, es decir del conocimiento de realizar la tesis en el marco de una investigación, así como de hacerlo en un área en la que se están formando (la del campo de estudios del posgrado). Acordamos entonces con Estienne en que *“la lectura es una práctica social, una actividad que varía según el lugar, el momento, la función o los motivos por los cuales se lleva a cabo”* (Estienne, 2004). Los textos y producciones son propios de dicha comunidad textual, por tanto exigen al tesista los conocimientos disciplinares pero también las lógicas específicas de las lecturas y escrituras en

investigación de ese campo disciplinar para lo cual requiere de un aprendizaje y guía especializado. Encontramos aquí una línea fuerte de indagación que debiera indagarse bajo la especificidad particular de los procesos de tesis en grado y en posgrado.

Respecto de la culminación del resto de las instancias de cursada y evaluación los datos parecen apoyar en pocos casos las afirmaciones de Jeppesen *“El problema de la baja tasa de graduación ha sido documentado por varios autores (...) El problema que se advierte no se reduce a la baja tasa de graduación (que se confirmaría como más exigua que para la formación de grado estimada en 19% (sino que habría un problema de retención pues la baja graduación no solo contribuiría a la no realización de tesis sino también el hecho de que un porcentaje importante de alumnos no termina las actividades curriculares, en particular en el caso de las especializaciones y maestrías. En ese sentido, el sistema de posgrado también reproduciría el comportamiento del sector de grado por lo que, sin dudas, se trata de otro tema que justificaría su profundización en el marco de un trabajo más amplio”* (Jeppesen y cols., 2004: 94). Por ende habría que focalizar en el estudio de los datos sobre el cumplimiento y culminación de las diferentes instancias de los posgrados, profundizando en las diferencias y semejanzas entre los diferentes tipos de posgrados y las diferentes áreas.

El registro de los datos actuales de las fuentes secundarias no permite un análisis detallado respecto de las trayectorias reales que permitan diferenciar las trayectorias reales del abandono, desgranamiento o deserción y un análisis de los indicadores educativos básicos como la distancia entre los plazos teóricos y los plazos reales de cursadas.

Los datos relevados muestran que la realización de tesis se trata de un proceso que es atravesado por los estudiantes de modos heterogéneos, variables y contingentes. En futuras investigaciones se podría profundizar el estudio sobre los itinerarios más frecuentes, su coincidencia con las “trayectorias teóricas” establecidas curricularmente en los planes, y las “trayectorias reales”, e indagar sobre las características divergentes respecto de dichas trayectorias teóricas es decir, las “trayectorias no encausadas” del mismo. (Teriggi, F. 2007; European Group for Integrated Social Research EGRIS)

El estudio de dichas trayectorias sería además pertinente para revisar tanto aspectos didácticos, como de gestión de los posgrados. La revisión de los planes de estudio respecto de los contenidos y espacios propuestos para la formación de los tesisistas sería un tema que exige profundizarse dado que *“las trayectorias teóricas tienen consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos”* (Teriggi, 2004: 5). La planificación se realiza en función de a qué grupos y qué características teóricas se piensan de él (desde la planificación: población objeto y población objetivo).

Conocer el perfil de los estudiantes de posgrado y las trayectorias reales respecto de la finalización de las tesis colaboraría en las reflexiones didácticas y de gestión en el área. Permitiría ajustar o adecuar a la heterogeneidad relevada los procesos de enseñanza, la planificación de los espacios curriculares y las alternativas formativas, generar espacios de aprendizaje pertinentes en las planificaciones y contextualizarlas (Terigi, 2007).

En los datos relevados entre los actores vemos que los plazos además de extenderse en el caso de los tesistas, se prorrogan más allá de los reglamentos, muchas veces hasta que se pone un corte desde la institución. En ocasiones los tesistas solicitan más de una prórroga para más de una instancia y esto prorroga considerablemente los tiempos del tránsito en la formación. Por otro lado los estudiantes siguen siendo considerados como parte de los estudiantes de ese posgrado hasta que se les da de baja y esto ocurre solo cuando se informa de su desestimación de presentar la tesis. Los registros oficiales no permiten hasta ahora extraer datos diferenciados por cohortes que permitan saber cuántos han terminado sus trayectorias en los tiempos propuestos, cuántas prórrogas se han pedido y respecto de qué instancias (cursar una materia, entregar trabajos de los diferentes módulos, presentar el proyecto o entregar y defender las tesis). Mejorar el sistema de registros así como estudios sobre la trayectoria real, permitirían abonar las discusiones sobre estos temas.

Por último no hay registros por cohortes y esto se agrava dado que a diferencia de otros niveles educativos en el nivel superior no todas las materias tienen una correlatividad explícita. En muchos posgrados por ejemplo, los estudiantes pueden cursar diferentes módulos en diferentes momentos puesto que poseen estructuras curriculares con pocas o ninguna correlatividad formal.

Respecto de la evaluación de las tesis nos parece muy importante que los datos relevados señalan los diferentes niveles e instancias de evaluación por las que atraviesa el tesista y la tesis y los actores involucrados en ellas. Esto nos exige revisar particularmente los datos relevados en dos sentidos: la evaluación de las instancias formales (seminario de tesis, presentación de proyecto, presentación escrita de la tesis, presentación oral de la tesis) y las instancias no formalizadas pero formativas del proceso. En ambos casos también hemos señalado los múltiples actores en juego y las divergencias que refieren los actores entre las orientaciones, criterios y valoraciones en los que sustentan los juicios de valor de la evaluación.

Esta línea de indagación abre muchos interrogantes que surgen del análisis de los datos y requieren ser profundizados: ¿Qué condiciones tienen la tesis como instrumento de evaluación y cuál es su articulación en los diferentes posgrados con los perfiles y planes? ¿Cómo se articula su evaluación dado que es un proceso en el que no siempre participan quienes guían y planifican la enseñanza? ¿De qué manera se proponen los logros

esperables respecto de sus formas y contenidos? ¿Cómo regular equitativamente dadas las diferencias que puede adquirir en las diferentes formaciones y tradiciones? ¿Qué tipos de contenidos requiere y cómo son ellos articulados en grado y posgrado? ¿Cuál es el grado de articulación de esa evaluación respecto del resto de las evaluaciones del posgrado? ¿Existe un sistema integrado? ¿Cómo se tramitan los juicios de valor que sostienen la evaluación? ¿Qué lugar tienen la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y prácticas necesarios para implementarlas? ¿Qué tipo de interacciones mantienen los actores? ¿Cuáles son las reflexiones curriculares y las anticipaciones sobre el uso de las tesis que se realizan en cada posgrado? ¿Qué lugar tiene la reflexión sobre las tesis en la autoevaluación del posgrado? ¿Qué particularidades adquieren en las prácticas su implementación? ¿Cuáles son los supuestos que subyacen en su utilización y cuáles los de la relación con la propuesta y el perfil del plan?

Respecto de la actuación de los evaluadores nuestros interrogantes coinciden con preocupaciones de la CONEAU relacionadas con aspectos poco revisados de la evaluación en general: *“Si bien el método de evaluación por pares ha sido analizado en numerosos estudios la experiencia argentina muestra problemas de orientaciones teóricas excluyentes, intereses académicos o institucionales particulares y arbitrariedades que intentan ser corregidos a través de mecanismos técnicos y transparencia en los procedimientos.”* *“Problemas relativos a los criterios e indicadores de calidad propios de cada disciplina o grupo de disciplinas: sobre todo en áreas como ciencias sociales (de especial interés en nuestro estudio) se señalan problemas debido a que no existen acuerdos entre los mismos pares respecto de los criterios de aplicación. Es también un problema en este sentido las dificultades de evaluación de estudios y ofertas interdisciplinarias, multidisciplinarias y pluridisciplinarias. Ambos aspectos requieren que se desarrollen acuerdos y consensos en los cuerpos profesionales respecto de las exigencias o parámetros a exigir en la evaluación.”* Si esto es así a nivel institucional nos preguntamos qué ocurre en la evaluación de las tesis y habría que indagar qué ocurre en la tramitación de los espacios de valoración de las mismas.

Revisar el lugar del director o tutor de tesis y de los docentes de seminarios de tesis en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una de las líneas de indagación propuestas. Hemos visto particularmente que en el posgrado su función parece quedar por fuera, implícita e invisibilizada en el sistema y su trabajo parece sostenerse en el voluntarismo dada la falta de reconocimiento. Del mismo modo queda invisibilizada la función de los docentes de los seminarios de tesis que propician procesos andamiantes y sostienen las tareas de articulación con el sistema, mediación entre actores, contención, andamiaje y sostén de tesis y a veces de directores o tutores. ¿Qué tipos de prácticas realizan? ¿Podemos hablar de prácticas que implican una coginción distribuida en el sentido de Engestrom y Cole?

Por último una de las líneas particularmente importante por su invisibilización que queremos señalar es la de indagar los procesos de evaluación *durante* el proceso de tesis en los que participan tesista y director. Por los datos relevados las tesis se enmarcan en un tipo de evaluación certificadora, sumativa (Camillioni, 2005) que tiene como función valorar, acreditar y certificar la culminación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el posgrado. Consideramos que por sus características son una herramienta integral que se adecúa a los requerimientos que de manera fundante se requieren a este tipo de herramienta, en tanto promueve y permite evaluar todos los tipos de aprendizaje propuestos. Sin embargo difieren quienes enseñan, de quienes evalúan y planifican y no parece integrada al sistema de evaluación que permita promover las condiciones para que esos aprendizajes se logren. En ese sentido los directores, en los casos en los que se convierten en referentes y facilitadores del proceso de tesis tienen una función esencial y parecen enmarcar el tipo de proceso de evaluación formativa que permite andamiar y regular los procesos de manera integral, tanto para el enseñante como para el aprendiz, valorando los avances, orientando sobre los errores y nuevos rumbos para el logro de la tesis. ¿Será posible considerarla entonces como un ejemplo de evaluación formativa? ¿En qué casos y bajo qué condiciones podría ser considerada así?

Conclusiones. A modo de cierre y apertura

El abordaje de las dificultades en el proceso de realizar las tesis implica diversas dimensiones y niveles de análisis como hemos visto. Los datos relevados y analizados del Ministerio de educación de la Nación, los informes e indicadores internacionales y nacionales confirman nuestra hipótesis inicial: la oferta educativa se expande pero la proporción de graduados, es decir, de estudiantes que culminan el proceso completo de educación superior con entrega y defensa de tesis, sigue siendo muy baja (9.5). En algunos casos, como en las maestrías, no solo no muestra mejoras sino que decrece (en 1997 la proporción era de 8 y actualmente de 7.6). Estos datos muestran no solo la dimensión cuantitativa del problema sino además la necesidad de revisar en forma contextualizada su estudio e identificar las características y aspectos que permitan comprenderlo.

Diferentes actores, reglas y contextos se juegan en el proceso de tesis. Entre ellos presentan diferencias, tensiones y acuerdos que se expresan en la evaluación final a través del resultado de la evaluación misma, pero también en los criterios con los que se evalúa y los juicios de valor que se emiten. Estas tensiones y acuerdos están presentes ya desde las mismas definiciones sobre qué es una tesis y se expresan en el proceso de realización de las mismas. Para despejarlas nos propusimos como objetivo: indagar las dificultades y estrategias en el proceso de elaboración de tesis como instancia de evaluación e

investigación en estudiantes de posgrado en ciencias sociales y describir la índole y modalidades de resolución de las mismas. Para ello relevamos las perspectivas de diferentes actores y fuentes que triangulamos en función de los ejes de análisis propuestos y emergentes.

La perspectiva de los actores implicados muestra coincidencias generales sobre las dificultades centrales en estos procesos y permite captar su complejidad a través de la voz y la experiencia de cada una de sus perspectivas complementando las miradas que nos permiten comprenderlos.

Los problemas más comunes en los procesos de tesis estuvieron focalizados en la instancia de la planificación, tanto en tesistas avanzados como en personas que recién comienzan sus proceso de tesis los problemas más referenciados están relacionados con la decisión del tema, con la revisión bibliográfica, con el reconocimiento y armado del marco teórico, la formulación de objetivos, con las decisiones sobre las unidades de análisis y variables, el diseño de instrumentos y el plan de análisis. Los menos referenciados se refieren a la implementación y tramitación del trabajo en terreno y al análisis de datos.

Las pocas dificultades relevadas sobre la presentación se refieren principalmente a cuestiones formales y de escritura (por ejemplo: cómo hacer las citas, o la diferenciación de qué se espera en cada apartado), en solo un caso se cuestiona cómo explicitar la validez. Respecto de las tres grandes definiciones metodológicas las dificultades identificadas por los tesistas se distribuyen entre las tres invariantes (objeto, método y condiciones de realización). La mayoría de las dificultades relevadas se concentran en las decisiones sobre el objeto pero en la ejecución de dichas decisiones y su explicitación de forma válida es decir desde su modelado metodológico y las condiciones en las que el mismo se realiza.

Respecto del objeto tienden a preguntar acerca de los elementos teóricos a considerar pero no siempre reflexionan sobre la mutua dependencia de la determinación del objeto y su dimensión empírica. Respecto de la invariante del método las dificultades relevan predominancia en el contexto de descubrimiento y pocas veces en el de validación. Respecto de las condiciones de realización del estudio si bien atraviesan las dificultades, se preguntan sobre las condiciones de realización de la tesis, pero generalmente no sobre las de la investigación misma.

Considerando que las decisiones sobre las tres invariantes se plasman en el trabajo mismo de investigación se pueden sistematizar los hallazgos en tanto las diferentes instancias de validación que requiere la explicitación del trabajo de investigación que subyace en la tesis que organizan la exposición de los tesistas. La explicitación de las decisiones que den

cuenta de la validación conceptual, las que den cuenta de la validez empírica, las que den cuenta de la validez operativa y las que den cuenta de la validez expositiva.

Respecto de estos puntos los tesisistas presentan dificultades sobre todas ellas pero tienden a concentrarse en las dos primeras instancias de validación conceptual y empírica.

Las dificultades en grado y posgrado son similares en cuanto a los puntos que refieren pero adquieren características diferenciales respecto de qué significan y qué requieren.

Las estrategias son escasas en todas las dimensiones, e incluso reconocen no tener estrategias respecto de algunos temas. Referencian estrategias espontáneas, “modelares” o analógicas como ver qué hicieron otros, y transmitidas o aprendidas en los seminarios de tesis, que incluyen la consulta con otros actores directores- tutores, docentes, y compañeros y solicitud de supervisión pero también decisiones en soledad.

En los procesos de tesis son necesarios aprendizajes de contenidos específicos no siempre contemplados en la formación (particularmente metodológicos) para poder resolver esa instancia de evaluación. Los contenidos metodológicos son reconocidos como *necesarios, indispensables y escasos* por los tesisistas y docentes en su formación. Pero además requieren de espacios que permitan las funciones específicas de este tipo de aprendizaje, espacios que andamien y guíen los procesos de los tesisistas, dado que implican un esfuerzo no solo temporal y laboral sino cognitivo que requiere espacios individuales pero también que permitan la discusión con otros (calificados y pares) que soporten los procesos cognitivos que requiere realizar el tesisista. Los tesisistas reconocen y valoran las herramientas contextualizadas de los espacios formales (seminarios de tesis) e informales (asesoramientos) que median sus aprendizajes y les permiten desplegar las estrategias en la práctica misma pero en contextos de acompañamiento y contención (equipo de cátedra e investigación).

Los ciclos vitales y laborales (embarazos, muertes de familiares, cargas laborales, ascensos, etc.) impactan en el proceso y atraviesan no solo subjetivamente el proceso de tesis sino además en los logros, tiempos y actividades posibles de ser realizadas. Los tesisistas reconocen esfuerzo personal pero además apoyo de familia, amigos, y colegas en sus procesos de tesis, así como la necesidad de reorganizar sus ocupaciones en las cuales las becas son una fuente de apoyo.

Las tesis son así un complejo campo de relaciones interpersonales en las que se juegan aspectos subjetivos y cognitivos que se imbrican mutuamente. El proceso mismo implica actores con diferentes intereses y objetivos en los que se cruzan las evaluaciones personales, interpersonales e institucionales (del tesisista, del director, del evaluador, del posgrado, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la investigación, de su presentación).

Las tesis se convierten en un proceso de aprendizaje en si mismo que articula conocimientos del curriculum formal pero también del oficio de alumno que les enseña a adecuar las estrategias (de la práctica, intuitivas, analógicas o aprendidas) a las condiciones requeridas. Las diferencias entre los diferentes actores implicados en el proceso de enseñanza y en el de evaluación desconcierta y desorganiza, no favorece el proceso de aprendizaje, ni los aspectos subjetivos implícitos en él y repercuten más allá de las notas y la acreditación. Los juicios de valor emitidos que sostienen las discrepancias evidencian el quiebre de la función de evaluación y por ello impactan más allá del resultado en la subjetividad.

Estos hallazgos nos permiten sostener nuestra hipótesis inicial respecto de que los estudiantes reconocen obstáculos en el proceso de tesis durante todo el proceso (tanto en la planificación como en la implementación y presentación de las mismas) referidos a la insuficiencia de saberes y prácticas de metodología de investigación (respecto de la delimitación de los objetos de estudio, los métodos y las condiciones de realización) que demanda este tipo de evaluación, pero además a características del impacto subjetivo de realizar este tipo de evaluación (reorganización de ocupaciones, requerimientos de tiempos especiales y apoyos, necesidad de condiciones que permitan el trabajo y esfuerzo cognitivo que demanda el proceso)

Los resultados muestran además la poca cantidad de estrategias que reconocen entre las cuales la mayoría se sostienen intuitivamente (tal como hipotetizamos) pero también reconocen herramientas brindadas en los talleres de tesis valorados positivamente (en los casos en los que estos se enmarcaran en características específicas para este tipo de aprendizajes).

La perspectiva del resto de los actores y la triangulación de fuentes e instrumentos nos permitió por un lado profundizar en el sentido de dichos problemas y los factores asociados a las mismas, y por otro relevar el origen de las estrategias, la falta de ellas y sus resultados. De ello surge que la realización de las tesis parece quedar en un *impasse* entre el resto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese *impasse* se muestra en diferentes aspectos:

- El *impasse temporal*: que los muestra como dos procesos distintos en dos tiempos diferenciados (cursar los módulos-terminar de cursar/ hacer la tesis - terminar la tesis).
- El *impasse de los contextos y actores* que participan *del proceso de tesis* respecto del resto *del proceso educativo* (cursar módulos- docentes- institución educativa/ director- tesista- diversos espacios generalmente particulares)

- El *impasse entre espacios de enseñanza* (diversificados en asesoramientos, grupos o equipos y guía del director) y *espacio de evaluación* (institución educativa)
- El *impasse entre los enseñantes y evaluadores* (profesores/ director/ tribunal)

Esto nos hace pensar en la particular naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en los procesos de tesis.

Este proceso de tesis supone:

- conocimientos anteriores brindados en la formación sobre los objetos de estudio (los de los contenidos específicos del posgrado).
- conocimientos sobre la forma de la evaluación (conocimientos de investigación no solo teóricos sino prácticos con modalidades significativas y suficiente peso en la carga horaria total de la formación básica y superior)
- otros tipos de conocimientos y procedimientos no presentes generalmente en la formación (uso de computadora, internet, estrategias de escritura, etc.)

Las tesis implican además un contexto y características especiales de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Suponen una organización y trabajo autónomo del tesista (que regule sus tiempos, actividades y producciones) pero además la autogestión de convenir quien le enseñe y los espacios, tiempo y modalidades con su director.
- Suponen una enseñanza personalizada con una función de guía – orientación por parte del director (acompañamiento en el hacer, supervisión que implica algún tipo de evaluación formativa aunque parezca ideal) pero no regulado en tiempos espacios contenidos ni modalidades, sino solo respecto de la función. En el que aparece externalizado su lugar dentro del proceso educativo, e invisibilizado como espacio de enseñanza y aprendizaje.
- Suponen una instancia de evaluación y acreditación en un contexto de evaluación del cual quienes han participado de los procesos de enseñanza no han participado en su planificación como instancia ni su lugar en el sistema de evaluación del posgrado.
- Lo anterior Esto puede mostrar las tensiones surgidas al pensar la tesis como instancia de evaluación. Si la evaluación se basa en juicios de valor emitidos respecto de criterios ¿cuáles son los criterios? ¿quiénes y cómo los acuerdan?

- Los datos relevados muestran que los partícipes de los espacios de formación en el posgrado, los que dirigen y los que evalúan los procesos de tesis no siempre se conocen, tienen diferentes grados de participación en el sistema y muchas veces presentan discrepancias teóricas y metodológicas entre ellos. Los datos muestran además los límites borrosos de las regulaciones y las expresiones vertidas en planes y reglamentos, y el desconocimiento habitual de esas instancias de regulación por parte de algunos de los actores implicados.
- Los aparentes consensos en la instancia de valoración parecen basarse en acuerdos en general implícitos, por pertenencia a diferentes comunidades: a-la comunidad académica de doctores y masters, b- la comunidad de investigadores, c- la comunidad de profesionales de un campo disciplinar. Las complejas relaciones históricas analizadas en los capítulos precedentes muestran que esos acuerdos no son tan claros y menos en el campo de las ciencias sociales.

Las tesis como evaluación final en la universidad se presenta entonces como un campo complejo (Bourdieu, García) y multideterminado con características peculiares respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como hemos analizado implica diferentes niveles de evaluación que en el posgrado adquieren particularidades específicas que se muestran directa o indirectamente. Implican entre otros la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y acreditación del tesista, pero además la evaluación del posgrado mismo, de los docentes y del director. (Lamarra, Camillioni, Krotsch)

Diferentes aspectos se evalúan en cada uno de esos niveles, por ejemplo en el tesista su capacidad para investigar, para escribir académicamente, para dar cuenta de los contenidos vistos en la formación de su campo profesional-disciplinar, etc. (Camillioni, Díaz Barriga)

Dichos aspectos requieren de aprendizajes específicos algunos de ellos que se encuentran naturalizados como parte del capital cultural (Bourdieu, Pozo) anterior del tesista, otros no siempre son brindados en la formación y otros (como los metodológicos) muchas veces son brindados con diferentes niveles a los requeridos para realizar las tesis o en tiempo acotados respecto del proceso de tesis.

En esta tesis hemos revisado los indicadores, informes y diagnósticos de situación que reconocen la complejidad del campo de la Educación superior y de la Educación de posgrado en particular aquellos que muestran problemas en múltiples niveles. (Krotsch)

El posgrado tiene responsabilidades sociales que atraviesan las responsabilidades e intereses individuales (la propia subjetividad del estudiante (Elichiry, Coll) y que han

dependido y dependen de aspectos interpersonales, institucionales, e interinstitucionales marcados por los avatares histórico- políticos. (Mollis, Carlino, Jeppesen)

En ese contexto los criterios para aplicar los juicios de valor de la evaluación varían y tensionan diferentes actores y contextos: tesita- director de tesis- director de carrera- profesores- requerimientos de calidad educativa (CONEAU) requerimientos de calidad investigativa, requerimientos de calidad profesional (Estado- comunidad- empresas- requisitos internacionales y nacionales) Estos parámetros son tensionados además por acuerdos internacionales y lineamientos políticos que parecen ocultos en el proceso pero que están presentes en la oferta educativa, en los requerimientos para ingresar, permanecer y egresar de ellas. (UNESCO, OEI, Jeppesen, Mollis, Tedesco)

Los actores que participan en los procesos de tesis también presentan tensiones: por un lado respecto de su participación en el proceso de enseñanza, por otro las de las tradiciones y campos disciplinares, las de su experiencia en investigación y su “saber hacer” (por ejemplo al dirigir al tesista).

Los contextos en los que se da el proceso de tesis requieren por ende revisar las condiciones de posibilidad de los estudiantes de realizar dichos procesos (Lvovit, Ezcurra). Si bien este punto requiere profundizar un análisis pormenorizado al respecto, los datos relevados muestran que si bien han crecido los programas de apoyo e incentivo para los tesistas estos son la mayoría de las veces desconocidos por los actores, muy inferiores a las demandas requeridas y no siempre se ajustan a las necesidades, posibilidades y características de los estudiantes de posgrado.

Las condiciones de trabajo de docentes y directores son un tema complejo que adquiere particularidades en cada uno de los niveles educativos. No nos extenderemos aquí en la perspectiva crítica sobre un abordaje de las macro y micropolíticas y las estructuras objetivas y subjetivas que sostienen el trabajo de los docentes, directores e investigadores en el posgrado. Sin embargo acordamos con algunos de los ejes de debate sobre la Ley de Educación respecto de que la ley requiere de un análisis de situación y de condiciones de aplicabilidad que la garanticen. Garantizar la calidad también requiere garantizar los medios financieros necesarios para sostenerla. (Gentili, Dussel, Vior, Gvirtz, Tedesco)

En ese sentido consideramos que para planificar estratégicamente y considerar las opciones de los caminos a seguir, es necesario profundizar las investigaciones y evaluación de:

- Las condiciones de trabajo de docentes y directores (entre otros: contrataciones, dedicaciones en investigación y docencia dentro del posgrado, espacios y tiempo de

formación y capacitación específicas de los docentes, espacios de articulación y discusión con otros docentes del mismo y con la dirección para acordar las líneas de trabajo, etc. la mayoría de los cuales requiere de revisar las regulaciones de financiamiento educativo y de poyo al sector),

- El diagnóstico de las prácticas de enseñanza y una evaluación de la didáctica en el nivel superior en general y en el posgrado en particular (la didáctica de cada campo específico y la especificidad del nivel que tardíamente, respecto del resto de los niveles, ha reflexionado sobre su función pedagógica, en el caso de las tesis además requiere revisar las prácticas de tutorio y dirección);

- La reflexión sobre los diferentes procesos de aprendizaje en el nivel superior y un particular análisis de los requeridos en el proceso de tesis (reconociendo su función evaluativa, los requerimientos sobre conocimientos metodológicos, específicos del campo disciplinar, de escritura académica y tecnológicos para lograrla). También un análisis de las condiciones necesarias para transitar dichos procesos, así como de los logros y falencias de los programas de apoyo.

Las reflexiones realizadas sobre el campo las tesis como evaluación de la educación superior y el posgrado implicó considerar las condiciones objetivas, los conflictos y relaciones de poder que regulan los productos objetivados de la cultura respecto de las tesis, (como evaluación, investigación y producción) en la institución universitaria y para cada disciplina. Esto nos llevó a revisar la historia de institucionalización de esos saberes, y al mismo tiempo, las condiciones subjetivas, es decir, los esquemas o estructuras subjetivas constituidos a partir de la participación/formación de los sujetos en las instituciones, lo cual incluye la historia de formación -recorridos y participación en instituciones educativas- de los sujetos en el área o disciplina. Al considerar las evaluaciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tesis debieran ser analizadas en dicho sentido reconociendo que implican además la realización de una investigación. Ambas prácticas tienen determinaciones diferenciadas (de los campos disciplinares, de la ciencia, la educación, las políticas, macro y micro institucionales) que se cruzan en la solicitud de las tesis como culminación de los posgrados y generan diferentes tensiones en diferentes niveles de análisis, entre diferentes actores. Las evaluaciones sobre el ingreso, permanencia, egreso y los indicadores de fracaso académico deben revisarse pues en función de los marcos teóricos desde los que se considere el fracaso y nos obligan a revisar la complejidad del campo para interpretar qué significa la falta de entrega de tesis y cuáles son los factores implicados.

Para finalizar, la necesidad de evaluar la calidad⁹⁵ de la educación implica revisar parámetros claros y objetivos de dicha evaluación, que reflejen la complejidad del campo y que articulen las miradas externas con las internas. La evaluación de los posgrados a través de sus graduados y sus cuerpos docentes, que no refleje la complejidad de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje del nivel, escinden y parcializan el problema y por ende no colaboran en un diagnóstico de situación que nos permita construir e implementar alternativas a la situación actual.

“La reflexión sobre las prácticas es un aspecto clave en la construcción del conocimiento; el interés despertado en la reflexividad necesita ser analizado en función de cuáles son los presupuestos y productos del funcionamiento de los campos de interés puesto que ellos están históricamente delimitados.” (Bourdieu y Wacquant, 1995)

Esperamos contribuir con esta tesis a visibilizar algunos de los aspectos naturalizados de estos procesos que sostienen las dificultades de realizar las tesis, así como los compromisos y esfuerzos de todos los actores implicados en la implementación de las estrategias para culminar los procesos de tesis.

⁹⁵ Tal como sostiene Díaz Barriga (1992) en que el término calidad referido a la educación constituye un neologismo que trata de implantar en el ámbito educativo una lógica tomada del campo industrial: la evaluación de la calidad de los productos fabricados. Aunque ese es su origen, los procesos de acreditación de posgrados se basan en parámetros de evaluación de la calidad y por ende demandan ser revisados críticamente.

FUENTES CONSULTADAS

Atlas de Diferencias Educativas de América Latina <http://atlas.siteal.org>

Biblioteca virtual y Publicaciones de la Facultad de Psicología de UBA www.psi.uba.ar y de la Facultad de Filosofía www.filo.uba.ar

Biblioteca y Publicaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - *FLACSO* www.flacso.org

Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica. (CAICYT). www.caicyt.gov.ar

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Informes de Evaluación, antecedentes, procedimientos y áreas (CONEAU) www.coneau.edu.ar

CONICET- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, www.conicet.gov.ar

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), es la unidad del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina responsable del desarrollo y la sustentabilidad del Sistema Nacional de Información Educativa

http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=27&Itemid=145

European Group for Integrated Social Research EGRIS

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC, Encuesta permanente de Hogares. www.indec.gov.ar

International Development Research Centre. El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá, que contribuye a la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, económicos y ambientales de las comunidades en el mundo en desarrollo, a través del financiamiento de investigaciones científicas. Se puede acceder a través de: www.idrc.ca/en/ev-1-201-1-DO_TOPIC.html

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología www.me.gov.ar

Ministerio de Cultura y Educación, Red Federal de Información Educativa: Relevamiento anual 2000; "Mapa socioeducativo del total del país" Serie estudios especiales. Documento N°3, Bs. As. 1999; Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria (PMSIU) del Ministerio de Educación. Disponibles en: www.me.gov.ar

OEI, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe www.oei.es/observatorio.htm

Observatorio de UNESCO- IESLAC <http://www.iesalc.unesco.org>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE www.oecd.org

Revista Pensamiento dirigida por Pedro Krotsch puede consultarse en forma digital en la página: <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/Publicaciones-Investigacion-Estudios.htm>

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/Publicaciones-Investigacion-Estudios.htm>

Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php>

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Web:
<http://www.me.gov.ar/spu/legislacion>

SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
<http://www.siteal.iipe-oei.org/>

Manuales de citas y de rastreos en Internet y reglamentos de tesis disponibles las páginas de las diferentes instituciones de formación académica tanto pública como privada consultadas UBA, UNLA, UNSAM, UNQUI, UAI, UCES, Barceló, Maimónides, entre otras.

Biblioteca del maestro, se consultó la biblioteca y los Catálogos: de SNIE, de Documentos y el Legislativo. El catálogo del SNIE permite el acceso a la legislación educativa fundamental a nivel Nacional, a las leyes Provinciales de Educación y a los Estatutos docentes de las provincias. Este catálogo, es un producto cooperativo realizado con el aporte de los centros que conforman el Sistema. Está conformado por 6700 entradas, y contiene legislación hasta el año 2000.

El catálogo Documentos presenta la documentación bibliográfica y legislativa especializada en educación constituyendo la memoria viva del Ministerio de Educación. Su fondo bibliográfico contiene documentos técnicos y comerciales, datos estadísticos, legislación educativa, así como también informes y documentos originados en reuniones, congresos y conferencias de las distintas áreas del Ministerio de Educación y de otros organismos públicos y/o privados nacionales e internacionales. El catálogo Legislativo tiene la base de datos legislativa incorpora Leyes, Decretos, Decisiones Administrativas, Resoluciones Ministeriales y de Secretarías, y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación. La normativa incluye planes de estudios, creación de carreras, competencia de títulos, estatutos del docente nacional y provinciales, articulación entre Educación superior no Universitaria con Educación Universitaria, etc. Además se ha incorporado normativa relacionada con la administración pública, retiro voluntario, evaluación del personal, designaciones, etc. En la actualidad el catálogo está conformado por 12300 entradas, incorporando periódicamente en la web la legislación digitalizada en texto completo. Todos ellos disponibles en: <http://www.bnm.me.gov.ar/>

Materiales en soporte informático

CDs de Congresos y foros de Educación, Psicología e Investigación: 1995 Primer congreso "La universidad como Objeto de Investigación" en UBA, el Congreso de Investigación Educativa de Chile 2000 y los Congresos de Investigación Educativa de la Universidad Nacional del Comahue 2002 y 2003, hasta los recientes Congresos de Pedagogía Universitaria de UBA 2007, 2008 y 2009, y el de la Universidad de Córdoba 2009.

Actas electrónicas de los Simposios de las Tres T en CD (2003, 2005, 2007) ISSN 1669-8800

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M: (2001) *Política científica*, Universidad Nacional de Quilmes: Ed. UNQui.
- Albornoz, M. (1997) "La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único" en REDES, N°10, Editorial UNQUI, Buenos Aires.
- Andrade, S.; Shedlin, M. y Bonilla, E. (1987). *Métodos cualitativos para la evaluación de programas*. Massachusetts. The Pathfinder Fund.
- Angulo Rasco, J. F. (1990) *Innovación y evaluación educativa*. Málaga.
- Arnoux, E, Di Stefano, M, Pereira C (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs As: Eudeba.
- Arroyo M. (2005) "Concepciones del espacio publico y sentido común de la educación superior" en: Gentili P.; Levy B. (Comps) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre Políticas Universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- Asti Vera, A.(1959) *Estructura y método de una monografía*, Chaco, Argentina, ED. UNNE.
- Ausubel, D. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Editorial Trillas.
- Baró, Martín, Ignacio, (1976) *Problemas de la Psicología Social en América Latina*. San Salvador. UCA
- Barsky, O. "Evolución de los posgrados en Argentina" Revista Universidad N°10 dedicada a Posgrados. Disponible en: http://www.mcy.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/publicaciones.html
- Bandura, A. (1978) The self system in reciprocal determinismo. *American Psychologist*, 33,344-358.
- Bateson, G. (1980) *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Becaria, L. (2001) *Empleo e Integración social*, Bs. As, Fondo de Cultura Económica.
- Bendersky, B. (2010) *Evaluación y acreditación. Lo explícito y lo implícito en la evaluación de aprendizajes en el nivel primario*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional.UBA (inédito)
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bertoni, A. Poggi, M.Teobaldo, M (1999) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires Kapeluz.
- Bloom, L. (1981) Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1-2.
- Bottinelli, M. Marcela (2000) "Las dificultades en el armado de una Tesis" Inédito
- Bottinelli, M. M. (1.998) "Algunas conclusiones generales sobre la enseñanza de la Metodología de investigación científica". *Revista Ecos Fonoaudiológicos*
- Bottinelli, M. Marcela (2003) *Metodología de la Investigación.Herramientas para un pensamiento complejo*. Buenos Aires: Ed. el autor.

Bottinelli, M.M. (2007) "La producción de conocimientos y las publicaciones científicas en la práctica profesional. Reflexiones metodológicas sobre la producción de artículos científicos". En *Cuadernos de trabajo del centro de investigaciones en teorías y prácticas científicas*, Nº 6 Ediciones EDUNLA. Universidad Nacional de Lanús Depto. Humanidades y Artes. Diciembre de 2007 (cr.) 62-91.

Bottinelli, M.M., Nabergoi, M., Albino, A., Medina, A., Walkman, M. (2010) "Aprendizajes en el tránsito de alumno a docente en la cátedra de metodología de la investigación y estadística - Carrera de Terapia Ocupacional – Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires". Resumen y trabajo completo publicado en *CD Memorias de la 6ª Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en educación Superior. Organizador por: Ciclo Básico Curricular – UBA*. Ciudad de Buenos Aires.

Bottinelli, M. Marcela; Nabergoi, Mariela; Remesar, Sergio E.; Galván, Miriam del T.; Jaime, Emilia. (2010) "La Universidad frente a los desafíos sociales actuales. Aportes desde la investigación para revisar los planes de formación profesional." Resumen y trabajo completo publicado en *CD Memorias de la 6ª Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en educación Superior. Organizador por: Ciclo Básico Curricular – UBA*. Ciudad de Buenos Aires.

Bottinelli, M. M.; Nabergoi, M; Remesar, S.(2009) "Desafíos de las prácticas docentes en la Enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de ciencias humanas y sociales" Publicado en *actas y cd del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso"* Universidad Nacional de Córdoba.

Bottinelli, M. M. ; Nabergoi, M; Remesar, S. (2009) "Desafíos de las prácticas docentes en la Enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de ciencias humanas y sociales" Publicado en *Actas y cd del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso"* Universidad Nacional de Córdoba.

Bottinelli, M. M.; Nabergoi, Mariela; Remesar, Sergio; Pawlowicz, M. Pía (2008) "La formación de los profesionales de salud en metodología de Investigación" en el libro *Encuentro entre Profesores e investigadores de la UBA para el análisis de las buenas prácticas de enseñanza y formación: La Universidad de Buenos Aires, Producción y Trayectoria Pedagógica*, Eje 9: Nuevos Campos y Articulaciones, Sub eje 9. 3: Espacios para la producción Interdisciplinaria. Bs. As. Eudeba.

Bourdieu, P. (2009) *La eficacia simbólica. Religión y política*. Bs. As. Ed. Biblos.

Bourdieu P.; Wacquant L.(2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI

Bourdieu, Pierre (1989) *Homo Academicus*, Stanford, California, Stanford University Press.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. Y Passeron, J-C.(1996) *El oficio de sociólogo*. México. Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1973) *La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, LAIA.

Braslavsky, Cecilia (1986): *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

Bravin, C. Pievi, N. (2008) *Documento Metodológico orientador para la investigación educativa*, Ministerio de Educación- OEI- UNICEF.

Brizuela B. & Pearson Steward (2000) "Habits of thought and work. The disciplines and qualitative research: an introduction" en: *Harvard Educational Review*. Vol. 70 No.1.

Bruner, J. (2004) *Desarrollo cognitivo y educación*. 5ª Edición (reimpresión) Madrid, Morata.

Buendía, L. (1993) *Análisis de la Investigación educativa*. España: Servicio de Publicaciones Granada.

Burton C. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. México, UNAM.

Bullejos, J. (1966) *Métodos para la redacción de tesis profesionales*, México, Ed UNAM.

Camarena, R., Chavez, A., Gómez, J. (1984) "Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981". *Revista perfiles educativos*. N° 7. México. CISE-UNAM.

Camilloni, A. (2005) *La Evaluación de los aprendizajes*. 4to Congreso Internacional de evaluación, Presentación Disponible en: <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/ppt/ARWdeCamilloni.ppt>

Camilloni, Alicia (coordinadora) (2002) *Diseño del Sistema de Educación Superior en Argentina*". Secretaría Académica Universidad de Buenos Aires, Documento extraído del Ministerio de Educación de la Nación.

Camilloni, Alicia R. W. de; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, Ma. del Carmen.(1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós.

Cano, Daniel (1985) *La educación superior en la Argentina*. FLACSO/CRESALC/UNESCO. , Bs. As., Grupo Edit. Latinoamericano.

Candela, A (1999) *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós

Carlino, P. (2008) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? En Memorias de Jornadas de Investigación en Psicología, Bs. As. UBA

Carlino, P. (2003) "Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" *Rev. Educere*, Investigación, Año 6 N°20 Ene-Feb-Mar 2003.

Carlino, F. y Mollis, M. (1997) *Políticas internacionales, gubernamentales e institucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN*. Revista del IICE. Año VI, N° 10. Abril de

Castorina/Fernández/Lenzi (1984) "La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje" en: Castorina et al *Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño Dávila

Chardón Ma Cristina (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA-JVE.

Cohen, L. y Manion, L (1990) *Métodos de Investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

Coll César.(1993) "Psicología y Didáctica: una relación en debate". *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Morata.

Coll, César (2005) La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll.; en: Rigo Lemini, M.; Díaz Barriga Arceo, F.; Hernández Rojas, G.; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 7, N° 1, 2005; UNAM, México, pdf consultado 1-08-10 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no1/contenido-rigo.pdf>

Cole, M. (1999) *Psicología Cultural* Madrid Morata

Cole, M; Engeström, Y (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomon, G (comp): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

CONEAU - Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 Sancionada: 20 de julio de 1995 Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95) Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204) [citada el 26 de mayo de 2010]. Se consigue en: URL: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>

Cook T.D. y Reichardt: CH. S (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.

Covo, M. (1988) *Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México*. México. ANUIES-SEP

CRESALC, (1998) "Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe".

Crotty, R. (1996) *Institutional support for research student. Quality in postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

Cryer, P. (1996) Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures. Ponencia de la Conferencia australiana para la investigación y el desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.

de Alba, Alicia (comp.) (1997) *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. México. UNAM. 2ª ed.

Debus, Mary y Novelli, Porter (2000) *Manual para Excelencia en la investigación Mediante Grupos Focales*. Traducción del Lic. E. Vásquez del Aguila, Universidad Católica del Perú.

Declaración de Budapest (1999) Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso; UNESCO-CIUC, Hungría.

Delamont, S. y Atkinson, P. (2001) Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.

Deleuze, G. (2004) *Spinoza: Filosofía Práctica*. Argentina Fábula Tusquets editores.

De los Santos, J. E. (2004) "Los procesos de permanencia y abandono escolar en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. México

Demo Pedro (1996) "Qualidade da Educação" en: *Estudos em Avaliação Educacional*. San Pablo Fundação Carlos Chagas.

Denzin N.; Lincoln Y. (1984) *Handbook of Qualitative Research*. London UK: Sage publications.

Díaz, E. (2000) *La Posciencia. El pensamiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos.

Díaz, E. y cols. (2007) Problemas de nomenclatura en la enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de grado, Informe final de Investigación UNLA.

Díaz Barriga, A. (2008) "Evaluación del Aprendizaje" Conferencias grabadas por la Federación de Docentes universitarios en el Ciclo de Conferencias brindadas por el invitado durante mayo de 2008 y grabadas por el Centro de Producción Audiovisual del IUNA.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), (2004) *Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas. Glosario*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

DINIECE, (2005) *Informe: Una mirada sobre la escuela II, 40 indicadores sobre el sistema educativo*; Trabajo coordinado por Marcela Jáuregui y realizado por Carlos Roggi y Mirta Judengloben. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

DINIECE (2005) Seminario internacional de investigación y política educativa realizado en 2005, Argentina, DINIECE.

Dirié, C: y Oiberman, I. (2005) "Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas" *Documentos de Trabajo* N° 131 del Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano- Amersus, Buenos Aires.

Dirié, Cristina (Coordinadora) y cols. (2002) *El mapa de la oferta de la educación superior en Argentina*. Estudio elaborado para la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, Bs As.

Eco, Umberto (1997) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Ed. Gedisa. España.

Elichiry Nora Emilce (2009) "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias" en Elichiry Nora. *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Elichiry (2007) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos". En Elichiry, E. comp. *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires. Manantial

Elichiry, N (2004a) "Aprender a leer... ¿en la universidad?" en Elichiry (comp) *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. JVE ediciones Buenos Aires.

Elichiry, E. (2004b) "El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa" en Félix Temporetti. "La cuestión metodológica en la producción científica: ¿Cómo y con qué se está investigando en Psicología? Editorial Homo sapiens.

Elichiry Nora (2001) "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia" en: J Antonio Castorina (Comp) *Desarrollos en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA.

Elichiry, E. (2000) "Evaluación: inter-acciones, reflexiones e inter-cambios" en: Rosa Ma Torres. *Gestión de la transformación educativa: requerimiento de aprendizaje de las instituciones*. Bs. As. IIPE-UNESCO.

Elichiry Nora (1997) "Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la Evaluación Educativa" en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Bs As. Año VI- N°11. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Elliot, J. (1997) *El cambio educativo desde la Investigación Acción*, Madrid: Ed Morata.

Estienne V. y Carlino P.(2004) "Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva". En Actas de 7º Congreso Internacional de promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires.

Evans, T. (2002) Part-time research students: The "Reserve army" of research student for universities. En M. Kiley & G. Mullins (eds.) *Quality in postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS: University of Canberra. 138-144.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989) La observación como indagación y como método. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 303-422). Barcelona: Paidós Educador-MEC.

Ezcurra, Ana María; De Lella, Cayetano y Krostch, Pedro (1992) *Formación docente e innovación educativa*. Bs. As., Aique Grupo Edit.

Ezcurra, A. (2010) "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente" en Elichiry N (comp.) *Políticas educativas: lo universal y lo particular*. Bs. As. NOVEDUC (en prensa).

Fainstein, L. Luini, N. (2000) "Algunas reflexiones sobre el error y las teorías psicológicas del aprendizaje" en: Chardón Ma Cristina *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Bs. As. Editorial EUDEBA-JVE

Fernández L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2004) "Evaluación y Acreditación en la educación Superior en Argentina" UNESCO/IESLAC Material distribuido en su módulo en la Especialización en Docencia Universitaria. UCES, Argentina.

Ferreiro, E. (1997) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.29 [cited 2010-08-06], pp. 277-285 Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100015&lng=en&nrm=iso>.

Filmus, D. (2006) *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documentos para el Debate. Buenos Aires, Argentina: Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Forni, Floreal; Gallart, María Antonia y Vasilachis, Irene. (1992) *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación. Los fundamentos de las ciencias del hombre*. Centro Editor de América Latina.

Foucault, Michel (1996) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI

Frasser, R. y Mathews, A. (1999) An evaluation of the characteristics of a supervisor. En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (eds.) *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 129-137. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, february 1999. Perth: University of Western Australia.

Frigerio/ Poggi/ Tiramonti (1992) "Las instituciones educativas y el contrato histórico" en: Frigerio/ Poggi/ Tiramonti/ Aguerrondo. *Las instituciones educativas Cara y Seca*. Buenos Aires: Troquel.

Galarza Pérez, L (1997) *Manual de tesis para los alumnos de la Universidad Virtual del Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, Monterrey, México, ITESM.

Galvez, E. y Ríos, H. (1974) La eficiencia de la enseñanza superior en universidades. México. ANUIES

García de Fanelli, A. (2002) *Entre la academia y el mercado: posgrados en Ciencias Sociales, y políticas públicas en Argentina y México*, México, ANUIES/CEDES.

García de Fanelli, A, Balán J. (1994) "La expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones nuevos programas" Documento CEDES/106, Buenos Aires, Serie Educación Superior, CLACSO.

García de Fanelli, A. y Trombetta, A. (2000) *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior*. Serie Estudios y Propuestas, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias y ponencias varias presentadas en el Coloquio Internacional "La educación Superior: Transformaciones y Tendencias", organizado en Bs. As. por la Secretaría de Educación Superior del ministerio de Educación de la Nación.

García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Argentina: Gedisa

García R. (2000) "El conocimiento como sistema complejo" y "La teoría constructivista del conocimiento" en: *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (1988) *"El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias"*. Buenos Aires, Ediciones de Base. Facultad de Sociología. UBA.

García Guadilla, Carmen (1996) *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Caracas, Cendes-Nueva Sociedad.

Giangiácomo, G.; López Crespo, A. (2001-2002) "La evaluación de la Educación Superior universitaria" Investigación Universidad Nacional de Lanús.

Gibbons, M. (1997) *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. "Comprender y enseñar a comprender". Introducción en: Elliot John. *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid 1992

Giroux, H. (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación" en Dialogando, nº 10, diciembre, Santiago de Chile

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Madrid, Morata.

Gotthelf, R.; Vicente, S. (1996) *Tiempo de investigar, metodología y técnicas del trabajo universitario*, Mendoza, EDIUNC.

Gonzalez Rodriguez, B. (1997) "La utilización de los datos disponibles". En García Ferrando, M. (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza.

Granja, J. (1994) Tendencias de la selección escolar a nivel superior en México: 1960-1990. México. UDAL-UIA.

Grosset, J. M. (1991) Patterns of integration, commitment and student characteristic and retention among young and older student. Research in higher education. Vol 32 Nº 2, 1991.

Guillain André: "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención" en: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. V Nº1, 69-79. 1990 (Traducción: Flavia Terigi)

Gvirtz S., (2010) "El esquema de las cuatro A" en La educación hoy / Relevamiento del IIFE-UNESCO: Concurrir al aula no siempre es sinónimo de aprendizaje. Atlas de las Desigualdades educativas en América Latina.

Hall, S., Coates, R. Ferroni, P., Pearson, M. Y Trinidad, S. (1997). Tilling the Field: Action research in postgraduate supervision. En R. Pospisil y L. Willcoxson (eds.) *Learning trough teaching*, p. 132-143. Proceedings of the 6th .Annual Teaching Learning Forum, febrero 1997. Perth: Murdoch University.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández Pina, F. (1995) *Bases Metodológicas de la Investigación psicoeducativa I. Fundamentos*. Barcelona. PPU-DM.

Holland, D. y M. Cole, (1995) "Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind", *Anthropology & Education Quarterly*, núm. 26, 1995, pp. 475-489.

Huerta, J. y de Allende, C. M. (1988) Aportación metodológica para la definición de clases de alumnos. México. ANUIES-SEP.

Inhelder B., Sinclair H. y Bovet M. (1996) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.

Informe UNESCO sobre Educación Superior (2005), disponible en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/res_prensa.htm?Argentina/26-07-05\(1\)](http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/res_prensa.htm?Argentina/26-07-05(1))

Jaramillo, A. Presentación. En: Casali C. y cols. Cuestiones de Educación Superior. Remedios de Escalada: EDUNLA; 2005.

Jaramillo Salazar, H. (2005) "La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados." *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad- CTS* disponible en www.revistacts.net

Jeppesen, C.; Nelson, A.; Guerrini, V. (2004) *La educación Superior en Argentina 2º Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Argentina*. UNESCO IESLAC- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias.

Kandlbinder, P. (2000) Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors. En A. Herrmann y M. Kulsi (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, febrero 2000. Perth: Curtin University Technology.

Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, Vol.23 (1).7-35.

Krotsch, P. y Suasnabar, C (2004) "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina" *Revista Pro-posições* Vol 15, Nº 3 (45) Sept-Dic. Facultad de Educación, Brasil, UNICAMP.

Krotsch, Pedro (1997) "La universidad en el proceso de Integración Regional: el caso del Mercosur", en *Perfiles Educativos* Nro76/77, México, Cesu, Unam.

Krotsch, Pedro (1997) "El gobierno de la Educación Superior: análisis de coyuntura" in Afranio Mendes Catani (ed.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educacao Superior no Limiar do Século XXI*, Sao Paulo, Editora Autores Associados.

Krotsch, Pedro (1993) "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al Mercado?" En *Sociedad N.3*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Bs. As., UBA.

Krotsch, P. y Suasnabar, C (2004) "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina" *Revista Pro-posições* Vol 15, Nº 3 (45) Sept-Dic. Facultad de Educación, Brasil, UNICAMP.

Lacasa, P. (1997). Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa.

Lafourcade, Pedro (2002) Breves notas sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que cursan las carreras en la universidad. http://www.fceia.unr.edu.ar/inicio/images/PDF/Biblioteca/Eval_Institucional/breves_notas_procesos.pdf

Lafourcade, P. (1987) *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapeluz.

Latona, K. y Browne, M. (2001) Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees. *Higher Education Series* Report N° 37, mayo, OETYA, Australia.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin Edith et al. *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Tomo 2. Ed Aique.

Litwin, E. y Camilioni, A. (2005) Conferencias realizadas en el 4to Congreso Internacional de evaluación, Presentación. Disponible en: <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/> ;

Litwin E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza en CAMILLONI A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Loredo Enríquez, J.(1997) *Paradigmas de investigación educativa y situación actual en América Latina*. México, MTE-ILCE-OEA.

López Crespo, A. (1997) "Perspectivas sobre la Evaluación de la calidad de la educación superior" Material del Seminario sobre *Evaluación Universitaria* organizado por las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense.

Lvovich, Daniel (2008) *Resultados e impacto de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina*, Documento N° 2 OEI. CAEU.

Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires, Edit. Minio y Dávila.

Marabotto, M. y Grau, J. (1995) *Multimedios y educación*. Buenos Aires: Fundec.

Marginson, S. & Mollis, M. (2001) "The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium", en: *Comparative Education Review*, University of Chicago Press, Vol. 45, No 4, Nov. pp. 581-615

Minayo, C. (2009) *La artesanía de la Investigación Cualitativa*, Lugar Editorial. Buenos Aires

Minayo, M.C. (1997) *El desafío del conocimiento*. Bs. As., Lugar editorial.

Moledo, C. (1998) *De las tortugas a las estrellas*, Buenos Aires, Ed. Aique.

Mollis, Marcela (2008) Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) vol.13 no.2 Sorocaba June 2008 *Print version* ISSN 1414-4077

Mollis, M. (2006a) "Latin American University Transformation of the 90's: Altered Identities", en: Forest, J.& Altbach, Ph. (Editors) 2006 *International Handbook of Education*, Vol. 18, Springer Publisher, Berlin, Heidelberg, New York

Mollis, M. (2001 a) *La Universidad Argentina en Transito*, Buenos Aires- México, Fondo de Cultura Económica.

Moreno M.; Sastre G.; Bovet M.; Leal A. (1998) Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós

Morin, Edgard (1984) *El pensamiento complejo* Barcelona. Ed. Anthropos.

Muñoz Razo, C. (2000) *¿Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis?*, México, Pearson.

Murphy, Jerome (1983) *"Fuentes de Sesgo y Error"* en Obteniendo los hechos. Una guía de trabajo de campo para evaluadores y analistas de políticas. Harvard University. Santa Mónica, California, Goodyear Publishing Company.

Navarro, L. (1998) "Consideraciones teóricas para el estudio de seguimiento de egresados. Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Asociación Nacional de Universidades e instituciones de educación superior". Biblioteca de educación superior. México, citado en Rey Gaspar Ramirez Herrera (2008) Tesis de Maestría "Estudio de seguimiento de egresados" Universidad Veracruzana Instituto Tecnológico de Veracruz.

OCDE, (1993) Manual Frascatti, París, Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

Pacheco Méndez, T ; Díaz Barriga, A. (coords.) (2000). "Evaluación académica" Perfiles Educativos Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Estudios sobre la Universidad perfiles@servidor.unam.mx ISSN 0185-2698 MÉXICO versión en pdf disponible en Redalyc.

Paviglianti, N; Nosiglia, M Marquina, M, (1995) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la Universidad*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

Patton, M.T. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbery. Sage. Material de la Materia: Metodologías Cualitativas de la Maestría en Cs. Sociales y Salud. FLACSO-CEDES, 1990.

Pawlowicz, M. P. y Bottinelli, M. M. "Introducción a los métodos cualitativos" en Bottinelli, M.M. y cols. *Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo*. Bs. As. GrafiKa Hells.

Pérez Gómez, A. (1994) "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa" en Gimeno sacristán J y Perez Gomez, A *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez Gómez, Á. (1992) "La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos" en: Sacristán G. /Pérez Gómez A.(Eds) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Pérez Lindo A. (2005) *Gestión del conocimiento*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Perez Lindo, A. (1985) *Universidad, Política y Sociedad*. EUDEBA, Bs. As.

Perrenoud, Ph. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos Lógicas*. Bs. As. Colihue.

Perrenoud Philippe (1999) *Avaliação. Da excelencia à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Perrenoud Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata Madrid 1990.

Pérez Gómez Ángel (1992) "La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos" en: Sacristán G. /Pérez Gómez A.(Eds) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Pérez Gómez Ángel (1990) "Comprender y enseñar a comprender", en: Sacristán Gimeno/ Pérez Gómez Angel *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata

Piaget Jean/ García Rolando.(1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Introducción, Caps IX y X. Siglo XXI. México

Piaget J.; Lazarsfeld P. et al (1982) *Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza- Unesco.

Pini, M. Landau, M. (2006) Investigación y Política Educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e Interrogantes. Serie *La Educación en Debate*. DINIECE

Piña Osorio, M. (2009) *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, México, Centro de estudios sobre la Universidad, Universidad autónoma de México,(consultado en marzo de 2009)<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13207804.pdf>

Pineau P. (2007) "¿Por qué triunfó la escuela?" en: *La escuela como máquina de educar*. Bs. As. Paidós.

Pozo J. I. y Pérez Echeverría M. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Morata

Prieto Castillo, D.(1999) *El juego del discurso*, Buenos Aires: Lumen.

Puiggrós A. (2010) *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires. Paidós.

Pugliese, J.C. (2004) "Universidad, sociedad y producción" Disponible en: http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/publicaciones.html

Pugliese J. C. (2003) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Buenos Aires

Rangel Guerra, A. (1979) *La educación superior en México*. México. Colegio de México.

Rama, Claudio (2006) *La tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, FCE.

Ramos, Silvina y Gogna, Mónica (1997) "*Material de filminas y gráfico de la Materia Metodologías Cualitativas*", de la Maestría en Cs. Sociales y Salud. FLACSO-CEDES, 1997.

Rip, A.(1996) "La república de la Ciencia en los años 90" en Zona Abierta Nº 75,76 Madrid.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986) *La escuela: lugar del trabajo docente*. México. DIE Cinvestav.

Rockwell; E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Bs As: Paidós.

Rockwell; E. (1991) *Etnografía y Teoría de la investigación educativa*. En: <http://esrlc.zobyhost.com>

Rogoff, B. (2000). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch et al. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sabino, Carlos (1986) *Como hacer una tesis. Guía para la elaboración y redacción de trabajos científicos*. Bs. As.:Ed. Humanitas.

Salvatierra, D. (2000) *El currículo en el nivel de enseñanza de las carreras universitarias*. Mimeo Bs. As.

Samaja, Juan (2003) Sobre la ciencia, la técnica y la sociedad. Para pensar la nueva agenda de la educación superior. Revista CDyT, N° 27, Año XIV, noviembre 2003. Argentina. Disponible en: www.revistacdyt.uner.edu.ar

Samaja, Juan Alfonso (1993) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA Colección Temas.

Santos Guerra Miguel Angel (2000) "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica" en: Norberto Boggino - Fernando Avendaño *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Ed Hommo Sapiens.

Schmelkes S.(1994) "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina" en *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Chile, UNESCO/UNICEF.

Sirvent M.T. (2007) *El proceso de investigación* Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL) UBA.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990) *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, SA: Sage.

Street, B. (1999) Academics Literacies: posiciones paper. Ponencia en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. Organizado por Association Internationales de Linguistique Appliquée. Tokyo.1999.

Suasnábar, Claudio (2010): "Panorama de Educación Superior en América Latina. Perspectivas para una agenda común" Observatorio Sindical de Políticas Públicas IEC-CONADU.

SPU-MEC (2005) *Anuario 2005 de Estadísticas Universitarias*, Documento PDF.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Bs. As. Ed. Paidós.

Tedesco, Juan Carlos (2010) "Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo" SITEAL Debate y artículo completo disponible en pdf en la página: http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DebatesV1/upload//deb_23/art_63/SITEAL_Debate_1_Tedesco_Comentarios_finales.pdf

Tedesco, Juan Carlos (2003) *Educación en la Sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, FCE.

Tedesco, J. C. (1987) *El desafío educativo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Tenti, Emilio (1989) "El Proceso de Investigación en Educación - El Campo de la Investigación Educativa en la Argentina", en *Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*, CONICET/, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Terenzini, Patrick (1996) "Rediscovering Roots: Public Policy and Higher Education Research", in *The Review of Higher Education*, Vol.20, No. 1, John Hopkins University Press.

Teriggi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* N°50 pp.23-39

Terigi F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares"; Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28 al 30 de mayo de 2007. Bs As.

Terigi, F. (2004) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional" *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50 pg. 23 a 39.

Teriggi, F. y Baquero, R. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" en Dossier "Apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes. Bs. As. UTE/CETERA.

Trottini A.; Burke M. (2005) "La cuestión curricular de la institución universidad" en Pérez Lindo A. (Comp.) *Gestión del conocimiento*. Buenos Aires: Norma

Varela J. y Alvarez Uría F. (1991) *Arqueología de la escuela*. (Cap 1) Madrid, La Piqueta.

Vigotsky Lev. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vieytes, R. (2004) *Metodología de Investigación*. Buenos Aires. Ed. De las Ciencias.

Vilches, Gil y Solbes, (2001)*Actes V Jornades de la Curie*.

Wainerman, C, Sautú, R. (1998) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.

Weiss, Eduardo (1994) "Investigación educativa en América Latina: presente y futuro", en *Universidad Futura* No.16, México.

Witrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I y II. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Ed. Paidós.

World Bank (2000) *Higher Education in Developing Countries, Peril and Perish*, WB and the Task Force, Washington DC, Ford Foundation.

Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Zaldúa, G., Bottinelli, M.M., Gaillard, P., Lodieu M.T., Pawlowicz, M. P., Pérez Chávez, K., Tisera, A., Nabergoi, M. (2002). "Salud mental: territorios y narrativas entre la reproducción y la transformación" en: *Anuario de investigaciones* X. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA

Zimmerman, M. " Aprender a observar, observar para aprender. Una mirada sobre la complejidad de los fenómenos educativos." en: Chardón Ma Cristina *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Editorial EUDEBA-JVE 2000.

Zion María Victoria (2010) La Universidad en debate. en Elichiry Nora (Comp) *Perspectivas para mirar problemas del campo educativo*. Rosario: HomoSapiens (en prensa).

Zion, V. (2001) *Concepciones de Evaluación de Aprendizajes en la Universidad*. Informe final de beca de maestría (inédito)

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	2
NOMINA DE ABREVIATURAS	5
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	
El problema a abordar en esta tesis	8
Objetivos	10
Justificación y relevancia de la elección	11
Contexto de surgimiento del problema. Antecedentes e interrogantes que orientan la indagación	14
Enfoque del trabajo y plan de exposición	24
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
La complejidad del abordaje del campo educativo. Aspectos epistémicos y teóricos que delimitan el abordaje.	30
a- Reflexiones epistémico metodológicas sobre el marco teórico	30
b- La complejidad de los fenómenos educativos. Algunos determinantes epistémico ontológicos sobre el campo educativo	33
¿Cuál es la complejidad en el abordaje que se propone?	36
¿Cuáles son los determinantes históricos de la complejidad del campo educativo?	38
¿Cuáles son las teorías más importantes que abordan los fenómenos educativos?	40
¿Cómo abordar este objeto? ¿Cuáles son las interacciones epistémico metodológicas?	42
Las tesis como proceso de evaluación e investigación	
¿Cuáles son los saberes y prácticas sobre evaluación en el campo educativo implicados las tesis?	46
¿Qué es evaluar en educación? ¿Cuáles son las “miradas” posibles?	47
¿Qué implica pensar las tesis como evaluación que implica un proceso de investigación?	48
¿Cuál es la función de la evaluación?	52
¿Cómo se evalúa?	55
¿Qué se evalúa?	56
¿Cuáles son los contenidos que requiere la realización de la tesis? ¿Quiénes	56

están implicados en las decisiones sobre cuáles, cómo dónde y por qué brindarlos o no?	
¿Qué significa aprender a investigar?	58
¿Cómo se aprende a investigar?	61

Aportes desde la psicología educacional

¿Desde qué marco conceptual modelamos este abordaje? ¿Cuáles son sus aportes para la comprensión del problema de las tesis?	65
¿Qué alternativas nos permiten abordar y comprender los fenómenos educativos y las interpretaciones posibles del llamado “fracaso”?	66
¿Qué procesos intersubjetivos se juegan en la universidad? ¿Qué de ellos se juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad?	71
¿Cuáles son las tensiones que se juegan respecto de estos cambios paradigmáticos de la pertenencia al campo de la ciencia, y en qué impacta en la formación de posgrado? ¿Quiénes son los actores que participan de las decisiones sobre cómo y qué aprenden los estudiantes en los posgrados?	72
¿Qué significa evaluar en nivel superior? Otros actores que tensionan	76
¿Que implica pensar la evaluación y qué particularidades adquiere en el nivel superior?	78
¿De qué manera abordar entonces el problema de las tesis? Síntesis de la perspectiva.	82

CAPITULO III: EL MARCO METODOLÓGICO

Antecedentes de la elección metodológica	85
Sobre el tipo de estudio y diseño de esta tesis	87
La investigación con datos de fuentes secundarias	88
El trabajo con fuentes primarias y el trabajo de campo	91
Respecto de las Muestras	98
Sobre los Indicadores del Sistema Educativo	99

CAPITULO IV: EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

La organización y reglamentación del Sistema de Educación en Argentina	106
El Sistema de Educación Superior. Composición y regulaciones generales.	107
Breves notas sobre la historia del nivel superior y de posgrado en Argentina	
Conformación actual y caracterización del sistema de educación superior en Argentina.	109
Algunos datos sobre la contextualización local: Evaluación del sistema de educación superior en Argentina y comparación con otros sistemas latinoamericanos.	112
El Sistema de Posgrados en Argentina	124

Algunos referentes contextuales para interpretar el desarrollo y evolución del sistema de posgrados en Argentina.	124
Regulaciones del sistema de posgrado	131
Los datos actuales sobre el sistema de posgrado	136
La oferta	139
La demanda	144

CAPITULO V: LAS VOCES DE LOS ACTORES

Las dificultades y estrategias en los procesos de tesis: la perspectiva de los actores

Sobre el trabajo de campo	159
Respecto de las características generales de los grupos	160
Sobre la forma de sistematización	162
Las dificultades y estrategias relevadas	163
Las dificultades y estrategias específicas respecto de la investigación	167
Respecto de la segunda toma. La focalización en los tesisistas de posgrado	173

La perspectiva desde los diferentes actores, instituciones y regulaciones.

Triangulación de actores y fuentes.

Algunas diferencias entre los niveles de grado y posgrado	191
La perspectiva de docentes y directivos	194
La perspectiva docente	194
La perspectiva de los directores	197
La perspectiva focalizada de los docentes y directores de posgrado	198
Sobre las regulaciones	202
Respecto de la revisión de planes. Entre el currículum formal y el currículum real	207
Respecto del cuerpo docente de los posgrados.	213
Respecto de los sistemas de apoyo	221

CAPITULO VI:

Algunos debates, líneas de análisis e interrogantes respecto del problema de las tesis	225

Conclusiones. A modo de cierre y apertura	236

FUENTES CONSULTADAS	246

BIBLIOGRAFÍA	248

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS E ILUSTRACIONES	265

ANEXOS

ANEXO 1: LEYES

A) Índice de Leyes, decretos y regulaciones vigentes para el nivel superior	270
B) Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional	274
C) Ley de Educación Superior. Decreto 455/97	299
D) Resolución N° 1168/97	302

ANEXO 2: SISTEMA DE BECAS Y APOYOS

Extracto del Informe de Lvovich sobre los Programas de Apoyo existentes al 2008 en Argentina	307

ANEXO 3: CLASIFICACIÓN DE DISCIPLINAS POR ÁREA

Cuadro de clasificación de las Disciplinas según las Áreas propuestas por la CONEAU	313

ANEXO 4: HERRAMIENTAS

A) Guión de preguntas para entrevistas a estudiantes de posgrado	322
B) Guión de preguntas para entrevistas a directores	326

ANEXO 5: ALGUNOS EJEMPLOS DE DATOS RELEVADOS

a) Escritos de tesistas (selección).	331
b) Entrevista en profundidad a tesista (desgrabación de un caso).	338
c) Desgrabación de observación de grupo focal (extracto de un caso).	347
d) Informe de cursada (material entregado en una entrevista a docente).	352
e) "Mail desesperados" (ejemplo de un mail recibido).	357
f) Evaluación de tesis (ejemplo de una de las evaluaciones brindadas por los entrevistados)	359

ANEXO 6: PLANILLAS DE SISTEMATIZACIÓN

Cuadro N° 1: Sistematización de datos en bruto.	361
Cuadro N° 2: Síntesis de emergentes por grupo según dificultades, estrategias y utilidad.	362
Cuadro N° 3: Emergentes de dificultades y estrategias por nivel agrupados por instancias del proceso de investigación.	363
Cuadro N° 4: Comparación de dificultades y estrategias según nivel (maestrías y doctorados)	364
Cuadro N° 5: Sistematización de datos general. Dificultades según características de la formación (nivel, tipo de institución, área) y del tesista (sexo y edad), ejes de análisis de invariantes estructurales y momento del proceso.	365

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS E ILUSTRACIONES

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organigrama del Ministerio de Educación y responsables actuales de cada área.	107
Gráfico 2: Mujeres y Varones con Estudios Superiores Completos, según Grupos de Edad. En porcentajes. 2001.	117
Gráfico 3: Evolución del Porcentaje de Alumnos de Educación Común en el sector Estatal por Nivel/Ciclo de Enseñanza. Total Argentina. 1996-2005.	119
Gráfico 4: Distribución de la oferta de posgrados en Argentina. 2008.	139
Gráfico 5: Distribución de la oferta de posgrados en Argentina según el área disciplinar. 2008	140
Gráfico 6: Evolución de oferta de carreras de posgrado por área disciplinaria (n=1975). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina IESALC / UNESCO	140
Gráfico 7: Tipos de carreras de posgrado ofertados en Argentina según áreas disciplinares (n=2151).	141
Gráfico 8: Tipos de posgrado ofertados en Argentina según áreas disciplinares (% n=2151).	142
Gráfico 9: Distribución de los Estudiantes en Argentina según los tipos de Instituciones en Educación Superior.	144
Gráfico 10: Estudiantes de carreras de posgrado en Argentina de gestión. Año 2008.	145
Gráfico 11: Egresados de carreras de posgrado según sector de gestión. Año 2008	147
Gráfico 12: Egresados de carreras de posgrado en Argentina según área disciplinar y tipo de título. Año 2008.	150
Gráfico 13: Estudiantes de carreras de posgrado por sector de gestión según rama de estudio y tipo de título (1). Año 2008	152
Gráfico 14: Estudiantes de carreras de posgrado según rama de estudio y tipo de título. Año 2008	155
Gráfico 15: Estudiantes de carreras de posgrado por tipo de título según región CPRES. Año 2008	157

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 20 a 24 años. Años 2001, 2007 y 2008	113
Tabla 2: Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 18 a 24 años. Años 2001, 2007 y 2008	113
Tabla 3: Evolución de la matrícula de educación superior diferenciada por país.	114
Tabla 4: Distribución porcentual de la matrícula de cada país sobre el total de la región.	114
Tabla 5: Distribución de la matrícula de alumnos del nivel superior según sector (privado o público).	115
Tabla 6: Cantidad de Centros de formación en Educación Superior en Argentina.	115
Tabla 7: Distribución de Universidades en países de la región según sector.	116
Tabla 8: Máximo nivel de educación alcanzado por la población adulta argentina, según sexo y grupos de edad. Total País. 2001. En porcentajes.	118
Tabla 9: Alumnos del Sector Estatal por Tipo de Educación, según Nivel de Enseñanza. Total Argentina. 2005.	120
Tabla 10: Síntesis de las regulaciones vigentes para Argentina en el nivel superior y sus contenidos (Año 2010).	135
Tabla 11: Regulaciones específicas de Posgrado y síntesis de sus contenidos centrales.	136
Tabla 12: Evolución de las carreras de posgrado ofertadas en Argentina según tipo, área y sector (n=1975 carreras)	143
Tabla 13: Comparación de indicadores básicos del Sistema Educativo Universitario Argentino de 1997 respecto de los datos de 2008.	145
Tabla 14: Estudiantes de carreras de posgrado por sector de gestión según tipo de título e institución ⁽¹⁾ , Año 2008	146
Tabla 15: Egresados de carreras de posgrado por sector de gestión según tipo de título e institución ⁽¹⁾ , Año 2008	146
Tabla 16: Egresados de carreras de posgrado según área disciplinar, tipo de título y sector de gestión. Año 2008	148
Tabla 17: Comparación de la distribución de los estudiantes y graduados según el tipo de título y la proporción de graduados.	151
Tabla 18: Estudiantes de carreras de posgrado según rama de estudio, tipo de título y sector de gestión. Año 2008	153
Tabla 19: Estudiantes de carrera de posgrado por sector según rama de estudio y tipo de título. Año 2008	156

Tabla 20: Estudiantes de carreras de posgrado por tipo de título y sector de gestión según región CPRES y rama de estudio. Instituciones Universitarias ⁽¹⁾ . Año 2008	158
Tabla 21: Presentación de las dificultades y estrategias halladas en tesis de grado y posgrado en función de los momentos del proceso	172
Tabla 22: Dificultades y estrategias en los procesos de tesis de posgrado (aspectos implicados, orígenes y resultados).	190

ANEXOS

ANEXO 1

Contenido:

- a) Índice de Leyes, decretos y regulaciones vigentes para el nivel superior⁹⁶
- b) Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional
- c) Ley de Educación Superior
- d) Resolución N° 1168/97

⁹⁶ Extraído de la página oficial de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Disponible en la web: <http://www.me.gov.ar/spu/legislacion> fecha de última consulta 1 de agosto de 2010.

A) INDICE DE LEYES, DECRETOS Y REGULACIONES VIGENTES PARA EL NIVEL SUPERIOR

Ley 24.521 y Decretos Reglamentarios Ley de Educación Superior

- **Ley N° 24.521.**
- **Decreto N° 499/95:** Normas reglamentarias del Consejo de Universidades y otras disposiciones.
- **Decreto N° 173/96:** Normas reglamentarias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (texto ordenado con las modificaciones introducidas por el Decreto N° 705/97).
- **Decreto N° 576/96:** Normas reglamentarias de las Instituciones Universitarias Privadas.
- **Decreto N° 1232/2001: Colegios Universitarios.**
- **Decreto N° 1047/99:** De la solicitud al MCyE para tratar las ofertas de grado y posgrado fuera del ámbito del CPRES al que pertenece la Institución Universitaria.

Ley 25.165 y Decretos Reglamentarios Ley de pasantías

- **Decreto N° 276/99:** De la solicitud de reconocimiento legal de la personería jurídica de las instituciones universitarias extranjeras que instrumenten ofertas educativas de ese nivel en el país.
- **Decreto N° 81/98:** De las instituciones Universitarias que puedan adoptar como modalidad exclusiva o complementaria como educación a distancia.
- **Decreto N° 1296/93:** Del reconocimiento oficial de títulos otorgados por Universidades del Vaticano en la Santa Sede y en Roma.
- **Decreto N° 487/2000:** Decreto de necesidad y urgencia sobre modificación del presupuesto de la administración nacional.
- **Decreto N° 428/2000:** Pasantías educativas.
- **Decreto N° 1232/2001: Colegios Universitarios.**

Resoluciones

INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PRIVADAS

- **Res. Min. N° 1807/97** Del reconocimiento de entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria.
- **Res. Min. N° 1613/99** De los requisitos para presentar el informe final de las Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria.

INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EXTRANJERAS

- **Res. Min. N° 75/00** De la convalidación de los títulos expedidos por Instituciones Universitarias colombianas a favor de profesionales del área de la salud que así lo hubieran solicitado.

- **Res. Min. N° 599/98** De la convalidación de títulos expedidos por Instituciones Universitarias Ecuatorianas.
- **Res. Min. N° 416/00** Las instituciones universitarias podrán reconocer estudios completos de grado aprobados en el extranjero exclusivamente.
- **Res. Min. N° 833/00** De la convalidación de los títulos universitarios extranjeros comprendidos en el marco de los convenios internacionales suscriptos por nuestro país, con el fin de que sus titulares puedan ejercer la profesión.
- **Res. Min. N° 120/01** De la convalidación a los argentinos y sus hijos, los estudios de nivel medio completo cursados y aprobados en el exterior.
- **Res. SPU N° 119/05.** Establecer como períodos para la presentación de solicitudes de convalidación de títulos extranjeros ante la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, los comprendidos entre el 1º de noviembre y 15 de diciembre y el 1º de junio y 15 de julio de cada año.

POSGRADO

- **Res. Min. N° 1670/96** Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado.
- **Res. Min. N° 1168/97** De acreditación de carreras de posgrado.
- **Res. Min. N° 206/97** De instituciones legalmente habilitadas para funcionar como universitarias.
- **Res. Min. N° 2093/97** para obtener la habilitación como institución universitaria, podrán continuar con sus actividades de posgrado hasta la conclusión de esos trámites.
- **Res. Min. N° 2156/98** De la creación del Registro de Instituciones de Posgrado.
- **Res. Min. N° 2477/98** Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado no convocados por la CONEAU.
- **Res. Min. N° 35/99** Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado pendientes de acreditación por la CONEAU.
- **Res. Min. N° 51/00** De la derogación de las Res. Min. Nros. 2477/98 y 35/99 por actos cumplidos y caducidad.
- **Res. Min. N° 217/01** De la aplicación de la Res. Min. Nros. 2477/98 y 35/99 a los casos que a la publicación de la Res. Min. N° 51/00, hubieran concluido el trámite de evaluación en el Ministerio.
- **Res. Min. N° 236/01** Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado de carreras de modalidad educativa "no presencial" o "a distancia".

MODALIDAD A DISTANCIA DESDE 1995

- **Res. Min. N° 1716/98** De la fijación de normas y pautas mínimas para la modalidad "educación a distancia". Deroga la Res. Min. N° 1423/98.
- **Res. Min. N° 236/01** Del reconocimiento oficial de los títulos de posgrado de carreras de modalidad educativa "no presencial" o "a distancia".

ALUMNOS EXTRANJEROS

- **Res. Min. N° 456/80** Las Universidades Nacionales inscribirán en las carreras que en ellas se dictan, al personal extranjero.
- **Res. Min. N° 1523/90** Aprobar el régimen a que se ajustará la formación de graduados universitarios, dirigido a aspirantes provenientes de países extranjeros.
- **Res. Min. N° 1379/98** De la sustitución al texto del artículo 13 de la Res. Min. N° 1523/90.

PROGRAMA DE INCENTIVOS A LOS DOCENTES-INVESTIGADORES

- **Res. SPU N° 78/99** No aplicar las sanciones previstas en el artículo 34 inciso c) del MANUAL DE PROCEDIMIENTOS, a los integrantes de proyectos del año 1998.
- **Res. Min. N° 1724/99** De otorgar Categoría I a docentes investigadores que no cumplan con las condiciones establecidas en el apartado a-2 del art. 16 del Manual de Procedimientos.
- **Res.SES.N° 31/00** Prórroga de plazos.
- **Res. Min. N° 333/00** De la rectificación del art. 2º del Anexo Manual de Procedimientos.
- **Res, SPU N° 117/05 SPU y N° 534 SCTIP.** Los Proyectos de investigación acreditados, así como los integrantes, sólo podrán incorporarse al Programa de Incentivos hasta el 1º de mayo de cada año.

CONVALIDACIÓN DE TÍTULOS

- **Res. Min. N° 957/94** De la convalidación de títulos.
- **Res. Min. N° 1672/97** De la convalidación de títulos expedidos por instituciones universitarias colombianas.

CARGA HORARIA

- **Res. Min. N° 6/97** De la carga horaria.

CONSEJOS REGIONALES DE PLANIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR

- **Res. Min. N° 602/95** Consejos Regionales de planificación de la Educación Superior.
- **Res. Min. N° 200/96** De la modificación del Anexo II.

PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

- **Res. SPU N° 97/2003** Condiciones y requisitos que deberán cumplimentar las Universidades Nacionales para la presentación de los proyectos de extensión universitaria. (Anexo I; Anexo II)
- **Res. SPU N° 168/2003** Se autorice la asignación de las partidas presupuestarias para la ejecución de los Proyectos de vinculación y extensión en Universidades Nacionales. (Anexo I; Anexo II)

- **Res. SPU N° 147/04** Condiciones y requisitos de preselección que deberán cumplimentar las Instituciones Universitarias para la presentación de los proyectos de extensión universitaria.
- **Res. Min. N° 212/04.** Ratificación Convenio 643-03 desarrollo de presentación, preselección y selección de las propuestas que realicen las Instituciones Universitarias Nacionales.
- **Res. SPU N° 308/04.** Condiciones y requisitos para la presentación de Proyectos de Extensión Universitaria y creación de las Comisiones de Evaluación y Selección de los Proyectos.

b) LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

LEY N° 26.206

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 6°.- El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

ARTÍCULO 7°.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTÍCULO 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTÍCULO 10.- El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

CAPÍTULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTÍCULO 13.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTÍCULO 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPÍTULO II EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 21.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTÍCULO 22.- Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTÍCULO 23.- Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

- a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
- b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTÍCULO 24.- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
- b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.
- c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.
- d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN PRIMARIA

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

CAPÍTULO IV EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Son sus objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social,

económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

ARTÍCULO 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.

d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.

e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.

g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.

h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades

pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO V EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende:

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
- b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

ARTÍCULO 36.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARTÍCULO 37.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

CAPÍTULO VI EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley.

Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO VII EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorado en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en

las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

CAPÍTULO VIII EDUCACIÓN ESPECIAL

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 43.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

CAPÍTULO IX EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

ARTÍCULO 46.- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

ARTÍCULO 47.- Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

CAPÍTULO X EDUCACIÓN RURAL

ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 50.- Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTÍCULO 51.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

- a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
- b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.

d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.

e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

CAPÍTULO XI

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

CAPÍTULO XII

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

CAPÍTULO XIII

EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

ARTÍCULO 60.- La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

ARTÍCULO 61.- El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

TÍTULO III

EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

ARTÍCULO 62.- Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTÍCULO 63.- Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTÍCULO 64.- Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de

instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

ARTÍCULO 65.- La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.

ARTÍCULO 66.- Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

TÍTULO IV

LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

CAPÍTULO I

DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTÍCULO 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 68.- El personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

ARTÍCULO 69.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La

carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.

ARTÍCULO 70.- No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

TÍTULO V

POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTÍCULO 81.- Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

ARTÍCULO 82.- Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

ARTÍCULO 83.- EL Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.
- c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.
- d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.
- e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.
- f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTÍCULO 86.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

CAPÍTULO II

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 88.- El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

ARTÍCULO 89.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.

ARTÍCULO 90.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.

ARTÍCULO 91.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.
- d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.
- e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
- f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.

ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

CAPÍTULO III INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARTÍCULO 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTÍCULO 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de

docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

ARTÍCULO 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad.

Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 97.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

ARTÍCULO 98.- Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional. Tendrá por funciones:

- a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.
- b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.
- c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.
- d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.
- e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

ARTÍCULO 99.- El Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, elevará anualmente un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas conforme a las variables estipuladas en el artículo 95 de la presente, y de las acciones desarrolladas y políticas a ejecutar para alcanzar los objetivos postulados en esta ley.

TITULO VII

EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTÍCULO 100.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 101.- Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

ARTÍCULO 102.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la señal educativa “Encuentro” u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida a:

- a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.

b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.

c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.

d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

ARTÍCULO 103.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

TITULO VIII EDUCACION A DISTANCIA

ARTÍCULO 104.- La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

ARTÍCULO 105.- A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTÍCULO 106.- Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

ARTICULO 107.- La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

ARTICULO 108.- El Estado Nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

ARTICULO 109.- Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

ARTICULO 110.- La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTÍCULO 111.- Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TITULO IX EDUCACIÓN NO FORMAL

ARTICULO 112.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
- d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
- e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
- f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

TITULO X GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 113.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 114.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo.

CAPITULO II EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

- a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.
- b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.
- c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley.
- d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.
- e) Contribuir con asistencia técnica y financiera a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.
- f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2° de la presente ley. Esta decisión y las medidas que se instrumenten deberán

contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación, y serán comunicadas al Poder Legislativo Nacional.

g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo a lo establecido en el artículo 85 de la presente ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.

h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.

i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTÍCULO 117.- Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:

a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades.

En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley N° 26.075. Será designado cada dos (2) años por la Asamblea Federal.

ARTICULO 118.- Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley N° 26.075.

ARTÍCULO 119.- El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.

Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por

representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 120.- La Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

CAPÍTULO IV

LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

- a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;
- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

CAPÍTULO V

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

ARTÍCULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.
- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.

- f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su código de convivencia.
- j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.
- m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- o) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

ARTÍCULO 124.- Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

CAPÍTULO VI

DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS

ARTÍCULO 125.- Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
- j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

ARTÍCULO 127.- Son deberes de los/as alumnos/as:

- a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
- b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
- c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
- d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

CAPITULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES/AS

ARTÍCULO 128.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

- a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.
- b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.
- c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.

ARTÍCULO 129.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
- b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
- c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.
- d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.
- e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

TITULO XI

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY

ARTÍCULO 130.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:

- a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.
- b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.
- c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.
- d) Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075.
- e) La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.

ARTÍCULO 131.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se establecerán:

- a) las metas anuales destinadas a alcanzar los objetivos propuestos por esta norma, que no se encuentren incluidos en el artículo 2° de la Ley N° 26.075;
- b) los recursos de origen nacional y provincial, o en su caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se asignarán para su cumplimiento; y
- c) los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

TÍTULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 132.- Derógase la Ley N° 25.030, la Ley N° 24.195, la Ley N° 22.047 y su Decreto reglamentario N° 943/84, y demás normas complementarias y aclaratorias.

ARTÍCULO 133.- Sustitúyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.

ARTÍCULO 134.- A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

- a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria. Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley N° 26.058. Se establece un plazo de seis (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTÍCULO 135.- El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para:

- a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos;
- b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.

ARTÍCULO 136.- El Consejo Federal de Educación deberá acordar en el término de un (1) año, a partir de la sanción de la presente ley, una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación.

ARTÍCULO 137.- Los servicios educativos de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad son las propias del nivel que corresponda a la población destinataria y podrán ser implementadas a través de estrategias pedagógicas flexibles, que garanticen la igualdad en la calidad de los resultados.

Las certificaciones corresponderán a los modelos de la educación común.

ARTÍCULO 138.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes. Asimismo, y

en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

ARTÍCULO 139.- La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTÍCULO 140.- El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

ARTÍCULO 141.- Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

ARTÍCULO 142.- Educ.ar Sociedad del Estado, los bienes que integran su patrimonio, actos y contratos que celebre a título oneroso o gratuito, estarán exentos de todo gravamen, arancel o impuesto nacional, cualquiera fuera su denominación, toda vez que su objeto social excede la mera búsqueda de un fin de lucro y constituye una herramienta esencial para la educación pública argentina y la difusión del conocimiento igualitario de todos/as los/as habitantes, a través de internet y la televisión educativa.

ARTÍCULO 143.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la Ley N° 25.871.

ARTÍCULO 144.- Los/as niños/as y jóvenes radicados/as temporariamente en el exterior podrán cumplir con la educación obligatoria a través de servicios de educación a distancia.

ARTÍCULO 145.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional. De acuerdo con las disposiciones pertinentes del Reglamento del H. Senado este Dictamen pasa directamente al Orden del Día.-

Sala de Comisiones, de 2006.-

c) LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Decreto 455/97

EDUCACION SUPERIOR

Decreto 455/97

Colegios Universitarios. Requisitos. Registro de convenios en el Ministerio de Cultura y Educación. Proceso de evaluación externa. Publicidad. Sanciones. Autoridad de aplicación.

Bs. As., 21/5/97

B.O.:26/5/97

VISTO el artículo 22 de la Ley N° 24.521, y

CONSIDERANDO:

Que la norma mencionada incorpora a nuestra legislación la figura de los Colegios Universitarios, concebidos como una instancia académica nueva para la educación superior, que no sólo se distingue por tener mecanismos de acreditación y eventualmente de articulación de sus carreras o programas de formación con una o más universidades, sino también por ofrecer un proyecto institucional y pedagógico innovador, claramente definido, con capacidad para establecer un dinámico conjunto de relaciones con su medio y para responder a las necesidades y requerimientos que surgen de los procesos de transformación y desarrollo que tienen lugar en su área de influencia.

Que el legislador ha puesto énfasis en señalar que se trata efectivamente de instituciones diferentes a los institutos de educación superior no universitaria tradicionales, actualmente existentes, toda vez que el propio artículo 22 de la mencionada ley supone, para que se configure un Colegio Universitario, que debe crearse una institución nueva o bien transformarse una que ya existe.

Que dichos establecimientos educativos están insertos en un marco institucional complejo, ya que, por un lado, se trata de instituciones de educación superior no universitaria, sujetas en consecuencia a la legislación provincial de conformidad con lo establecido por el artículo 15 de la Ley N° 24.521, en tanto que, por el otro, no puede desconocerse que la calificación de "universitarios" otorgada por el legislador a estos establecimientos educativos resulta precisamente de su vinculación con las universidades.

Que si bien el gobierno y organización de la educación superior no universitaria, a la que pertenecen las instituciones a las que se refiere el artículo 22 de la Ley N° 24.521, corresponde como se ha expresado a las provincias o al GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, su articulación con el nivel universitario-y en particular la posibilidad de que los estudios cursados en estas instituciones sean reconocidos por una universidad para ser continuados en ella- exige que la creación de Colegios Universitarios o la transformación de los actuales institutos terciarios en Colegios Universitarios, se ajuste a ciertas pautas mínimas que, faciliten la vinculación y garanticen la calidad de la formación que ellos se proponen ofrecer.

Que a los efectos de evitar que cualquier institución educativa de nivel terciario utilice la denominación de Colegio Universitario, sin respetar las pautas que garanticen los niveles de calidad que se pretende que tales instituciones tengan, resulta necesario y conveniente que el PODER EJECUTIVO NACIONAL ejerza la potestad reglamentaria establecida en el artículo 99, inciso 2°) de la CONSTITUCION NACIONAL.

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA

DECRETA:

Artículo 1° - A los efectos de ser categorizadas como Colegios Universitarios, y de poder usar tal denominación, las instituciones de nivel superior no universitario o la jurisdicción a la que ellas pertenezcan deberán cumplimentar ante la autoridad de aplicación los siguientes requisitos:

a) Acreditar la autorización para funcionar como institución de nivel superior no universitario otorgada por la respectiva jurisdicción educativa provincial o por el GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

b) Cumplir, en tanto institución de nivel superior no universitario, con la normativa de la jurisdicción a la que pertenezca.

c) Registrar en el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION el o los convenios de acreditación previstos en el artículo 22 de la Ley N° 24.521. Se entenderá que existe acreditación de una

institución de educación superior no universitaria, por parte de una universidad, cuando ésta reconoce, luego de un proceso de evaluación, la calidad de las carreras y programas de formación desarrollados por aquélla.

Art. 2°-El convenio a que se refiere el artículo anterior deberá ajustarse a las siguientes pautas:

a) Las instituciones de educación superior no universitaria que pretendan ser categorizadas como Colegios Universitarios, podrán celebrar el convenio por sí o a través de la jurisdicción educativa competente de conformidad con las normas jurisdiccionales.

b) El convenio deberá ser firmado con una o más universidades integrantes del Sistema Universitario Nacional. En ningún caso se admitirá que los convenios sean celebrados por facultades, departamentos u otras unidades académicas de las universidades.

c) En el caso de que el convenio sea suscripto con una universidad privada que cuente con autorización provisoria o con una universidad nacional en proceso de organización, se requerirá que la institución universitaria cuente con autorización específica previa del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, el que para su otorgamiento evaluará los procedimientos y mecanismos previstos en el convenio, en especial los que se estipulan en el presente decreto.

d) Las partes deberán acordar expresamente un procedimiento de acreditación periódica, de asistencia académica y de seguimiento, por parte de la universidad, de todas las carreras y programas de formación de la institución de educación superior no universitaria. Dichas carreras y programas de formación no podrán tener una duración superior a TRES (3) años.

e) Las partes deberán acordar mecanismos y compromisos concretos tendientes a asegurar el respeto de las pautas y criterios de calidad establecidos por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES y el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION.

f) El convenio deberá prever que, en caso de denuncia del mismo por alguna de las partes, se respetará el derecho de los alumnos que hubieren comenzado sus estudios en la institución conformada como Colegio Universitario, a concluirlos en el mismo carácter con que los iniciaron.

Art. 3°-Cuando, en virtud de lo acordado en el convenio a que se refiere el presente decreto, los estudios cursados en las instituciones acreditadas sean reconocidos como créditos académicos a los fines de ser continuados en la universidad firmante del acuerdo, se aplicarán las siguientes reglas:

a) Sólo se podrán articular contenidos curriculares equivalentes a no más de la mitad de la duración de la carrera universitaria respectiva.

b) El personal docente de la institución acreditada deberá satisfacer los requisitos exigidos en el artículo 36 de la Ley N° 24.521.

c) En los casos que corresponda, será de estricta aplicación lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley N° 24.521.

Art. 4°-Las instituciones categorizadas como Colegios Universitarios, estarán sujetas al proceso de evaluación externa de la Universidad que las haya acreditado, previsto en el artículo 21 del Decreto N° 173/96,

Art. 5°-El MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION como autoridad de aplicación del presente decreto, deberá llevar un registro de los convenios suscriptos en los términos del artículo 22 de la Ley N° 24.521. Luego de registrados, dichos convenios serán remitidos a la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) a los fines establecidos en el artículo 21 del Decreto N° 173/96, y a la jurisdicción respectiva a los fines de su conocimiento.

Art. 6°-El acto administrativo emanado de la autoridad de aplicación, en virtud del cual se haga lugar a la registración solicitada, importará la categorización de la institución como Colegio Universitario y la autorización para utilizar dicha denominación.

Art. 7°-El MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION podrá rechazar la registraci3n solicitada mediante resoluci3n fundada en alguna de las siguientes causas:

a) Incumplimiento de la normativa vigente por parte del solicitante.

b) Manifiesta inconveniencia de la creaci3n del Colegio Universitario en el caso de que la instituci3n de educaci3n superior no universitaria se encuentre ubicada en una regi3n distinta a la de la universidad acreditante. En este supuesto el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION deber1 consultar previamente al CONSEJO REGIONAL DE PLANIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR de la regi3n en la que se propone funcionar la nueva instituci3n, el que deber1 expedirse en un plazo no superior a los SESENTA (60) d1as. Vencido dicho plazo, sin que el Consejo Regional respectivo se hubiere expedido, el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION resolver1 sin m1s tr1mite. Se entender1 por regiones, a los fines del presente art1culo, a las que define la normativa que regula el funcionamiento de los mencionados Consejos.

Art. 8°-En todos los casos los Colegios Universitarios deber1n agregar, en sus anuncios, publicaciones y documentaci3n, abajo o a continuaci3n del nombre con que se identifican, la leyenda "ESTABLECIMIENTO DE NIVEL TERCARIO", debi3ndose hacer constar asimismo el n1mero de resoluci3n que hace lugar a la registraci3n del convenio. El MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION fijar1 las sanciones que corresponda por la violaci3n de la presente norma, las que podr1n llegar al retiro del registro efectuado.

Art. 9°-Las instituciones que no cuenten con convenios debidamente registrados en la forma prevista en el art1culo 5° del presente decreto, no podr1n usar al denominaci3n de Colegios Universitarios. La violaci3n de esta norma dar1 lugar a la aplicaci3n de las sanciones prevista en el art1culo 68 de la Ley N° 24.521.

Art. 10.-Las instituciones que, con anterioridad al presente decreto, hubieren suscripto convenios con universidades a los fines indicados en el art1culo 22 de la Ley N° 24.521, deber1n adecuarlos a las exigencias previstas en los art1culos precedentes en un plazo no superior a los CIENTO VEINTE (120) d1as.

Art. 11.-El MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION ser1 la autoridad de aplicaci3n del presente decreto, a cuyos efectos se encuentra autorizado para el dictado de normas aclaratorias, interpretativas y complementarias que se consideren necesarias.

Art. 12.-Comuniquese, publ1quese, d3se a la Direcci3n Nacional del Registro Oficial y arch1vese.-

MENEM.-Jorge A. Rodr1guez.- Susana B. Decibe.

D) RESOLUCIÓN N° 1168/97

BUENOS AIRES, 11 JUL. 1997

VISTO los artículos 45 y 46 inciso b) de la Ley No 24.521 y el Acuerdo Plenario N° 6 del CONSEJO DE UNIVERSIDADES de fecha 10 de julio de 1997, y
CONSIDERANDO:

Que conforme lo disponen los referidos artículos 45 y 46, inciso b), corresponde a este Ministerio fijar, en consulta con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, los estándares que deben aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) y las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

Que mediante Acuerdo Plenario N° 6 de fecha 10 de julio de 1997 el CONSEJO DE UNIVERSIDADES elevó la propuesta respectiva, para cuya elaboración se tuvieron en cuenta tanto los aportes del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) y de instituciones universitarias privadas como la opinión de reconocidos expertos.

Que la propuesta referida contiene criterios y estándares mínimos que resultan suficientes para orientar los procesos de acreditación de carreras de posgrado, conforme a lo requerido por la Ley N° 24.521.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto en los mencionados artículos 45 y 46 inciso b) de la Ley N° 24.521.

LA MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1º. Establecer como estándares y criterios a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, tanto por la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como por las entidades privadas que se constituyan a los fines previstos en el artículo 45 de la Ley No 24.521, los propuestos por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES mediante Acuerdo Plenario N° 6, de fecha 11 de julio de 1997, que obra como ANEXO de la presente resolución.

ARTICULO 2º. Aprobar las pautas de organización propuestas por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES mediante el Acuerdo Plenario mencionado en el artículo anterior.

ARTICULO 3º. Regístrese, dése a la Dirección Nacional de Registro Oficial, comuníquese a la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) y archívese. Lic. Susana DECIBE

ACUERDO PLENARIO No 6

VISTO los artículos 45 y 46, inciso b) de la Ley N° 24.521 y el despacho producido por la Comisión de Asuntos Académicos referido a "Estándares y Criterios para la Acreditación de Carreras de Posgrado", y

CONSIDERANDO:

Que los referidos artículos 45 y 46, inciso b) prevén que tanto la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán realizar los procesos de acreditación de carreras de posgrado de conformidad con los estándares que establezca el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION en consulta con este cuerpo.

Que en mérito de ello se encomendó a la Comisión de Asuntos Académicos la preparación de un documento que respondiera a lo requerido por las normas aludidas, y se invitó a las instituciones universitarias a efectuar aportes que pudieran facilitar y enriquecer dicho documento.

Que la Comisión de Asuntos Académicos, luego de recibir importantes contribuciones, especialmente las elaboradas por el CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN) y por diversas universidades privadas, y luego de escuchar la opinión de expertos, produjo el documento que se le encomendara, procurando reflejar y compatibilizar en el mismo las distintas opiniones vertidas.

Que analizado ese documento, y luego de un profundo debate sobre los distintos aspectos que lo integran, se ha llegado a definir los estándares a proponer al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

Por ello,

EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES ACUERDA:

ARTICULO 1º. Elevar al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN el documento que obra como ANEXO, como propuesta de estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, tanto por la COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA (CONEAU) como por las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

ARTICULO 2º. Regístrese, comuníquese y archívese

Aprobado por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES, reunido en plenario en el Salón Rosario Vera Peñaloza de; MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION, el primero de julio de mil novecientos noventa y siete.

ANEXO

1. ESTANDARES Y CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE POSGRADO

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva general se considera que el propósito perseguido por el inciso b) de; artículo 46 de la Ley No 24.521, al disponer que los procesos de acreditación de las carreras de posgrado "se desarrollen conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades", es el de garantizar que en estas carreras se asegure la calidad de la oferta educativa.

A tal fin es necesario fijar estándares mínimos, pautas y criterios que permitan la utilización de indicadores tan necesarios en la instancia de evaluar a los distintos modelos y proyectos que se formulen, dentro de un marco lo suficientemente amplio y flexible como para posibilitar la consideración de distintas tipologías.

Con ese temperamento los estándares, pautas e indicadores que se empleen en los procesos de acreditación de carreras de posgrado deben interpretarse con los siguientes criterios:

a) Que se trata de estándares mínimos. b) Que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje.

1. CARRERAS DE POSGRADO:

Se reconocen los siguientes tipos de carreras de posgrado:

a. Especialización.

b. Maestría.

c. Doctorado

a. Especialización: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.

b. Maestría: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra ó tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.

c. Doctorado: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

Los criterios fundamentales a tener en cuenta para la acreditación son los que se desarrollan a continuación:

2. MARCO INSTITUCIONAL

Es necesario que el proyecto de posgrado contenga explícitos los siguientes elementos, dentro de un marco general de congruencia y consistencia con la naturaleza del estatuto de la institución:

2.1. Propuesta de la Universidad referida a las Reglamentaciones, Resoluciones y Ordenanzas vigentes de su sistema de posgrado.

2.2. Reglamentación referente al funcionamiento específico de la Carrera, cuya acreditación se solicita.

2.3. Definición de los objetivos de la Carrera, fundamentos del Plan de Estudios y Programa de Actividades de la temática abordada.

2.4. Se considerará la presentación de Carreras Conjuntas o Interinstitucionales con el objeto de aprovechar el potencial académico, científico y tecnológico de varias instituciones universitarias del país asociadas entre sí o con universidades extranjeras, que en un esfuerzo conjunto reúnan recursos humanos y materiales suficientes. Los requisitos para la acreditación de la carrera, podrán ser cumplimentados por medio de la cooperación entre las instituciones involucradas.

A esos fines es imprescindible la firma de un Convenio específico y su aprobación por parte de las instancias con facultades legales para hacerlo en cada una de las instituciones participantes.

2.5. Relevamiento y sistematización de datos referidos a la evolución de la matrícula, registrando y analizando tasas de aprobación, retención y graduación y toda otra información importante al respecto.

3. PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios deberá contener los siguientes aspectos:

3.1. Proyecto: Definición de fundamentos (antecedentes, relevancia teórica) y objetivos, requisitos de admisión, programa de las actividades académicas (cursos, seminarios, talleres, prácticas, pasantías, etc.), reglamento de tesis, metodología de asesoramiento y evaluación de los alumnos, condiciones para el otorgamiento del título. Los elementos mencionados deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación de posgrado.

3.1.1 Doctorados y Maestrías Personalizadas: Las instituciones podrán ofrecer una modalidad de Maestría y Doctorado en la cual el plan de estudios sea presentado por el Director de trabajo final y aprobado por el Comité Académico u organismo equivalente, en función de la temática a ser tratada por el maestrando o doctorando en su trabajo final, en cuyo caso deberán presentar una reglamentación acorde con este documento.

3.2. Carga Horaria: Distribución de carga horaria en unidades de diversa duración y formato (cursos, talleres y seminarios). Las carreras de Especialización contarán con un mínimo de 360 horas y las Maestrías con un mínimo de 540 horas; en ambos casos se trata de horas reales dictadas. En el caso de las Maestrías se debe incluir además un mínimo de 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la universidad (sin incluir las horas dedicadas al desarrollo de la tesis).

4. CUERPO ACADÉMICO.

Se considera al Cuerpo Académico como el conjunto de docentes e investigadores acorde con los objetivos de las diferentes disciplinas ofrecidas. Dicho Cuerpo Académico podrá estar conformado por el Director del programa, Comité Académico, Cuerpo Docente y Directores de Tesis, u otros con funciones equivalentes, y su número y dedicación a la Carrera responderán a las necesidades y complejidades de cada posgrado. Sus integrantes deberán poseer, como mínimo, una formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera. En casos excepcionales, la ausencia de estudios de posgrado podrá reemplazarse con una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores. El criterio de excepción debe aplicarse con mayor flexibilidad al comienzo del proceso de acreditación a los fines de posibilitar la gradualidad necesaria para la conformación del cuerpo docente requerido por el sistema.

4.1. Cuerpo Docente: Los profesores que actúen en carreras de posgrado podrán ser considerados:

a) Profesores estables: aquellos docentes asignados a la Carrera que forman parte del plantel docente de la Universidad que la ofrece y los que, provenientes de otras instituciones, tengan funciones tales como dictado y evaluación de cursos y seminarios, dirección o codirección de tesis, participación en proyectos de investigación; siendo fundamental en estos casos explicitar el contacto o interacción durante el desarrollo de la carrera con el Comité Académico u organismo equivalente, con los demás docentes y con los alumnos.

b) Profesores invitados: Aquellos docentes que asuman eventualmente parte del dictado de una actividad académica de la Carrera.

Los docentes estables deben constituir por lo menos el cincuenta por ciento (50%) del Cuerpo Académico de la Carrera.

4.2. Dirección de Tesis: La capacidad y experiencia necesarias para la orientación y dirección de tesis e investigaciones, deberán ser especialmente consideradas; teniendo en cuenta que los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesis, incluyendo los de otras carreras de posgrado.

5. ALUMNOS

El proyecto debe contener:

5.1. Políticas, procesos y condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación.

5.2. Orientación adecuada respecto al plan de estudios y al título a otorgar.

6. EQUIPAMIENTO, BIBLIOTECA Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN

Con criterio de gradualidad deben preverse los siguientes aspectos:

6.1. Instalaciones y Equipamiento: Acceso a instalaciones, laboratorios, equipos y recursos didácticos, adecuados para las actividades que se desarrollan, guardando relación con las necesidades generadas en el desempeño de dichas actividades. Los posgrados que utilicen instalaciones que no les sean propios deberán tener garantizado su uso.

6.2. Biblioteca: Acceso a bibliotecas y centros de documentación equipados y actualizados, en contenido y cantidad para satisfacer sus necesidades.

6.3. Informatización: Acceso a equipamiento informático y a redes de información y comunicación adecuados a las necesidades de las actividades que se desarrollan.

7. DISPONIBILIDADES PARA INVESTIGACIÓN.

El proyecto deberá indicar

7.1. El detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera, de los ámbitos institucionales de investigación, prácticas profesionales y desarrollos tecnológicos previstos para la ejecución de los trabajos, proyectos, obras ó actividades de Maestrías y Doctorados, propios de la Universidad o en Convenio, haciendo referencia particular a centros, institutos, programas o proyectos vinculados a problemáticas o áreas abordadas en las carreras respectivas.

7.2. Existencia de programas y proyectos de investigación.

7.3. Ámbito de las actividades de investigación de los docentes, siendo preferentemente considerados la propia carrera de posgrado, otras áreas de la misma institución y otras instituciones de nivel académico, especialmente cuando se trate de maestrías y doctorados personalizados.

8. CONSIDERACIONES GENERALES

Se deja constancia que las pautas fijadas precedentemente refieren exclusivamente a la modalidad presencia; difiriéndose el tratamiento de las pautas para la modalidad no presencia o a distancia para cuando se cuente con la reglamentación pertinente que requieren los artículos 24 de la Ley No 24.195 y 74 de la Ley N° 24.521.

El cuerpo estima que convendría que los estándares que ahora se precisan sean revisados teniendo en cuenta el resultado de su aplicación en un plazo que no debería exceder a un año.

H. PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN

A. INSTANCIAS DE ACREDITACIÓN.

La acreditación debe alcanzar tanto a carreras en funcionamiento, tengan o no egresados, como a proyectos de carreras.

La validez temporal de la acreditación será la establecida en el Decreto N° 499195; hasta tanto la carrera tenga egresados, dicha acreditación deberá hacerse cada TRES (3) años.

B. DESARROLLO DE LA ACRÉDITACION

B.1. Comité de pares y Comisiones Asesoras: Los miembros de los Comité de Pares y de las Comisiones Asesoras deberán tener una formación de posgrado equivalente o superior a la exigida al Cuerpo Académico a evaluar, (con la excepción prevista en el punto 4) y ser reconocida su competencia en un todo de acuerdo con el artículo 44 de la Ley 24.521.

Las Universidades propondrán evaluadores a la CONEAU o a las agencias privadas de evaluación y acreditación para la integración de los Comité de Pares y Comisiones Asesoras.

Para la conformación de dichos Comité se tendrá en cuenta la representación de las diversas regiones, así como las distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico.

Para la conformación de los Comité de Pares y las Comisiones Asesoras la Universidad que presenta la carrera a evaluar, propondrá cuál Comisión disciplinaria estima debe entender en la evaluación o, en caso de tratarse de carreras multi o interdisciplinarias, cuales son las áreas comprendidas para integrar dicha Comisión.

Deberá existir una etapa que posibilite la eventual recusación y excusación de los miembros del Comité.

B.2. Entrevistas y visitas: El proceso de acreditación de una carrera de posgrado debe prever la realización de entrevistas y visitas que complementen la presentación.

B.3. Resoluciones: Si la CONEAU o la agencia privada de evaluación y acreditación emitiesen un dictamen desfavorable sobre una Carrera, se dará vista a la Institución en forma previa a la resolución de No Acreditación con el objeto de que la Institución proponga cursos de acción encaminados a salvar las deficiencias observadas. Si se tratara de una carrera en funcionamiento, acompañará a su propuesta un cronograma de las mejoras a realizar, así como de los medios que se emplearán para lograrlas. Dichos elementos serán evaluados y tenidos en cuenta para resolver la acreditación.

Los dictámenes de la CONEAU o de la entidad privada de evaluación y acreditación serán remitidos a la Institución, y deberán indicar claramente debilidades y fortalezas de las carreras, a fin de que la Institución pueda solicitar su reconsideración o diseñar estrategias y políticas adecuadas para la elevación de su desempeño académico.

B.4. Reconsideración: Podrá solicitarse la reconsideración de las resoluciones de la CONEAU o agencia privada de evaluación y acreditación. Estas presentaciones deberán acompañarse de elementos puntuales que complementen la presentación formal realizada previamente. Dichos elementos se referirán principalmente a las debilidades señaladas en la resolución previa. El resultado de la reconsideración agotará la vía administrativa y sólo puede aumentar o conservar la acreditación y categorización obtenida previamente. Sólo se dará publicidad al listado de Carreras Acreditadas, una vez que las respectivas resoluciones queden firmes.

ANEXO 2

Contenido:

Extracto del Informe de Lvovich sobre los Programas de Apoyo existentes al 2008 en Argentina⁹⁷.

c. Programas de apoyo a los posgrados

En Argentina, los principales programas estatales de apoyo a los posgrados son las becas dirigidas a graduados universitarios jóvenes o a docentes de las Universidades Nacionales. Además de dichas becas, existen contadas políticas de fortalecimiento de posgrados, que apoyen su financiación o posibiliten intercambios internacionales. En cuanto a las becas, podemos clasificarlas en tres tipos:

- Las becas destinadas a la formación en investigación, que incluyen entre sus requisitos la inscripción en un programa de posgrado
- Las becas de iniciación y perfeccionamiento en investigación, que aunque no incluyen entre sus requisitos la inscripción en programas de posgrado, generan las condiciones económicas para que los becarios y becarias desarrollen ese tipo de estudios
- Las becas que cubren total o parcialmente los costos de matrícula de los estudios de posgrado, o que financian pasajes u otros gastos necesarios para acceder a los mismos.

A estas últimas se agregan las políticas de exención o significativa reducción de aranceles que las Universidades Nacionales ofrecen en muchos casos a sus graduados y profesores que desean emprender estudios de posgrado. En algunos casos, como el de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires, se estableció la gratuidad de sus cursos de Doctorado para todos los graduados de esa casa de estudios, los docentes con más de dos años de antigüedad y el personal no docente.

Las becas de dedicación exclusiva que incluyen el requisito o permiten acceder a estudios de posgrado son provistas en un número muy significativa por dos agencias estatales: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (ANPCyT).

A ellas se suman otras áreas del sistema científico - técnico del Estado (INTA, CNEA; INTI; INA), el Ministerio de Educación, agencias provinciales de ciencia y técnica y la mayor parte de las Universidades Nacionales. El aporte del sector privado al sistema de becas es muy poco significativo.

En 2006, en el conjunto del sistema científico técnico nacional se desempeñaban 8.383 becarios de investigación de tiempo completo y 2425 becarios de dedicación parcial, completando un número de 10808 becarios (SECyT. Indicadores de Ciencia y Tecnología, 2006). Si se restan de esta cifra los becarios postdoctorales y los de pregrado, se puede estimar una cifra de unos 8000 becarios de posgrado, de los cuales más de la mitad (4149) correspondían al CONICET, y unos 1100 la ANPCyT.

Las orientaciones para ambas instituciones, y para el sistema científico y tecnológico argentino desde ese año están contenidas en el **Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006- 2010)**

(MECyT- SECyT, 2006) que estableció como metas para 2010 alcanzar una inversión nacional en Ciencia y Técnica del 1% del PBI, del cual el 50% será aportada en esta previsión por el sector público y otro tanto por el privado. La necesidad de multiplicar la cantidad y calidad de los profesionales que cuentan con doctorado lleva a que se prevea la incorporación anual de 1.500 becarios a CONICET.

El Plan establece un conjunto de Áreas-Problema-Oportunidad, que corresponden a problemas del desarrollo productivo y social y a oportunidades emergentes en la producción de bienes y servicios. Ellas son:

- a) Marginalidad, discriminación y derechos humanos

⁹⁷ Fuente: Lvovich, Daniel (2008) *Resultados e impacto de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina*, Documento N° 2 OEI. CAEU.

- b) Competitividad de la industria y modernización de sus métodos de producción
- c) Competitividad y diversificación sustentable de la producción agropecuaria
- d) Conocimiento y uso sustentable de los recursos naturales renovables y protección del medio ambiente
- e) Infraestructura y Servicios de Transporte
- f) Infraestructura energética. Uso racional de la energía
- g) Prevención y atención de la salud
- h) Políticas y gestión del Estado
- i) Política y Gestión Educativa

Dentro de estas grandes agrupaciones, se ha desagregado una cantidad de Líneas Prioritarias de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (I+D+i) que orientará los programas de la SECyT y de la ANPCyT y constituyen líneas de referencia para los demás organismos públicos y privados. A su vez, las áreas temáticas prioritarias por disciplina son:

1. Biotecnología
2. Matemática Interdisciplinaria
3. Tecnología de la Información y las Comunicaciones
4. Educación
5. Trabajo, Empleo y Protección Social
6. Violencia Urbana y Seguridad Pública
7. Recursos Mineros
8. Tecnologías Biomédicas
9. Recursos del Mar y de la Zona Costera
10. Nanotecnología
11. Energía
12. Medio Ambiente y Remediación de la Contaminación Ambiental
13. Estado y Sociedad y Calidad de Vida
14. Agroindustrias y Agroalimentos
15. Microelectrónica
16. Materiales
17. Tecnología Espacial
18. Tecnología Nuclear

Estas áreas temáticas, con sus correspondientes especificaciones, también han sido adoptadas por el CONICET para sus programas de Recursos Humanos, en particular para sus Concurso de Becas Doctorales y Posdoctorales.

Presentaremos a continuación, en primer lugar los distintos programas de apoyo financiero y a los intercambios a los posgrados, para pasar luego al sistema de becas, ordenado según las instituciones que las proveen. En ambos casos, la presentación intenta reflejar de modo completo los programas existentes, aunque seguramente existen otros de menor alcance de los que no damos cuenta en este informe. Confiamos en brindar en lo que sigue un panorama altamente representativo de las distintas políticas de apoyo a los posgrados en Argentina.

c.1. Programas de apoyo financiero e intercambio

La política más significativa de apoyo a los posgrados – excluyendo becas – formulada desde el nivel nacional es el **Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Brasil /Argentina**, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y la Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Su objetivo es financiar aquellos esquemas de asociación académica binacional mediante el cual un posgrado ó una red de posgrados de excelencia académica fortalecen a uno o una red de posgrados de menor desarrollo relativo (doctorado ó maestría). El programa busca apoyar la formación de recursos humanos de posgrado y las actividades de investigación en áreas deficitarias y/o áreas de vacancia, contribuir al aumento de la movilidad de docentes aprovechando la oferta de cursos ofrecidos en las unidades receptoras y promotoras y a mejorar de la calidad de los cursos ofrecidos. En 2008 se realizó la segunda convocatoria de este programa.

Aunque no es ese su objetivo excluyente, las convocatorias de **Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias** del Programa de Promoción de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación han posibilitado el intercambio de estudiantes y docentes que pudieron participar de programas de posgrado en Universidades extranjeras y permitido que

profesores extranjeros dicten cursos de posgrado en Universidades argentinas. El programa, que llamó a su tercera convocatoria en 2008, tiene por objetivo principal promover la constitución y el fortalecimiento de redes institucionales entre universidades argentinas y extranjeras; afianzando las actividades académicas y la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes en un marco internacional, con énfasis en la cooperación y en la integración con América Latina y el Caribe. En las dos convocatorias anteriores se conformaron 170 redes- En el nivel provincial, la Subsecretaria de Promoción Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e innovación de la Provincia de Santa Fe lanzó en 2008 el **Programa de fortalecimiento de las capacidades del sistema de investigación y desarrollo en la Provincia de Santa Fe**. Este programa incluye un instrumento de apoyo a la formación de posgrado en áreas de interés provincial. Su objetivo es apoyar carreras de formación de posgrado que se desarrollen en las Universidades Nacionales con sede en el territorio provincial, en áreas de conocimiento con fuerte impacto en el desarrollo económico y social de la provincia de Santa Fe. Pueden presentarse a la convocatoria especializaciones y maestrías acreditados por la CONEAU de Universidades Nacionales, cuya sede principal se encuentre en el territorio de la Provincia de Santa Fe. No se considerarán solicitudes de apoyo a Carreras de Doctorado. Se destinará a los efectos de este llamado un monto de \$ 200.000. Se otorgará hasta \$15.000 por proyecto, en un único desembolso. Como contrapartida el posgrado otorgará una beca de matrícula que será gestionada por la SECTel. Los posgrados podrán financiar gastos según el siguiente detalle: becas de matrícula: hasta el 100%; honorarios docentes: hasta 30%; adquisición de bienes: hasta 30%.

c.2. Programas de becas

c.2.1. Programas de becas de posgrado en el ámbito del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) establece políticas y coordina acciones orientadas a fortalecer la capacidad del país para dar respuesta a problemas sectoriales y sociales prioritarios, así como contribuir a incrementar la competitividad del sector productivo, sobre la base del desarrollo de un nuevo patrón de producción basado en bienes y servicios con mayor intensidad tecnológica.

Entre sus competencias se encuentran la formulación de políticas y programas para el establecimiento y funcionamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, la formulación y ejecución de planes, programas, proyectos y en el diseño de medidas e instrumentos para la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación; la supervisión de la actividad de los

organismos destinados a la promoción, regulación y, ejecución en ciencia, tecnología, e innovación productiva, y la promoción y el impulso de la investigación, y el financiamiento y la transferencia de los conocimientos científicos tecnológicos. Forman parte de la estructura del Ministerio como organismo descentralizado el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como organismo desconcentrado la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT).

c.2.1.1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina. Son sus objetivos fomentar y subvencionar la investigación científica y tecnológica, y las actividades de apoyo que apunten al avance científico y tecnológico en el país, al desarrollo de la economía nacional y al mejoramiento de la calidad de vida, fomentar el intercambio y la cooperación científico-tecnológica dentro del país y con el extranjero, otorgar subsidios a proyectos de investigación, otorgar pasantías y becas para la capacitación y perfeccionamiento de egresados universitarios, o para la realización de investigaciones científicas en el país y en el extranjero, organizar y subvencionar institutos, laboratorios y centros de investigación, que funcionen en universidades y en instituciones oficiales o privadas o bajo la dependencia directa del CONICET, administrar las Carreras del Investigador Científico y del Personal de Apoyo a la Investigación y al desarrollo, instituir premios, créditos y otras acciones de apoyo a la investigación científica y brindar asesoramiento a entidades públicas y privadas en el ámbito de su competencia.

El Programa de Becas del CONICET se destina a jóvenes graduados universitarios de todo el país, buscando que consigan con este instrumento la dedicación exclusiva necesaria para

obtener grados doctorales y entrenamientos postdoctorales en distintas disciplinas, tanto en instituciones nacionales como del exterior. Una buena parte de becas para investigación otorgadas en el país, en los últimos años, han sido financiadas por el CONICET, entre las que una parte muy significativa se destinaba a financiar estudios de doctorado.

Hasta el año 1997 el CONICET otorgaba becas que correspondían a tres categorías: de iniciación, de perfeccionamiento y para investigadores formados y otras de Formación Superior, Posdoctorales, de Iniciación Clínica y Perfeccionamiento, que desaparecieron en convocatorias posteriores. El reglamento aprobado en 1997 (Res. N° 439) vincula las becas a la Formación de Posgrado, estableciendo cupos por disciplinas para las Becas de Formación de Posgrado y Posdoctorales, a la vez clasificadas entre las destinadas a estudios en Argentina (Becas Internas) o en el exterior (Becas Externas). Desde 1997 uno de los requisitos exigidos para la aprobación de la beca es la incorporación a un posgrado acreditado por CONEAU. Desde 1999 el CONICET cuenta con **Becas cofinanciadas** con países latinoamericanos (doctorales y posdoctorales) y con organismos nacionales (universidades argentinas, gobiernos provinciales y municipalidades, organismos nacionales y provinciales de ciencia y tecnología) y empresas.

En el primer caso, se trata de becas para extranjeros a realizarse en la Argentina. Los postulantes deben proponer un codirector de su país de origen y sus presentaciones deben ser avaladas por el organismo científico nacional con el cual el CONICET tiene convenio y con **Becas de Postgrado Mixtas**, que se otorgan para posibilitar la obtención del doctorado en aquellas especialidades que no han alcanzado adecuado desarrollo en la Argentina o que justifican la necesidad técnica de desarrollar parte del plan de trabajo fuera del país. Este tipo de becas permite la permanencia del becario en el exterior por un lapso no mayor de dos años y en un número de estadías no mayor a cuatro (4) en el período total de duración de la beca. En 2001 se dictó un nuevo reglamento de becas (Res 231) que estableció las categorías de becas doctorales (internas o mixtas) y postdoctorales (internas y externas) Las becas doctorales se subdividían en: Beca Interna de Postgrado Tipo I y Beca Interna de Postgrado Tipo II. En el primer caso se otorgan para la obtención de un diploma de postgrado y en el segundo para permitir la finalización de dichos estudios. Si bien se tratan de becas doctorales, en el primer caso se admitía la realización de Maestrías para los postulantes de Arquitectura y Ciencias Sociales que no cuenten en el país con doctorados acreditados por la CONEAU.

Respecto de las becas que se realizan en el extranjero, el reglamento de 2001 disponía en su artículo 26 que tras la finalización del período de beca, el becario debe regresar y permanecer en el país “por un lapso igual al de la beca usufrutuada con estipendios en el exterior y volcar el fruto de la capacitación adquirida en la medida en que la reinserción laboral le brinde medios para desarrollarse profesionalmente” (Res. 2 3/01, art. 26). Sin embargo el programa de becas externas fue suspendido en el año 2002 por falta de recursos.

La resolución del Directorio del CONICET N° 2056/05, modificada por la Resolución N° 1816/07 estableció un nuevo Reglamento de Becas de Investigación Científica y Tecnológica para todas las becas otorgadas a partir del 1° de enero de 2006. El reglamento establece el concepto de beca como ayuda a la formación de postgrado y posdoctoral, que permite que jóvenes investigadores alcancen un alto nivel de capacitación, y denomina Becas de Investigación Científica y Tecnológica a los estipendios que, a título de promoción y sin implicar relación de dependencia actual o futura, el CONICET otorga para posibilitar la formación doctoral o permitir la realización de trabajos de investigación posdoctoral. Establece que los becarios deberán ser graduados universitarios argentinos o extranjeros residentes en el país, con mérito y vocación para realizar tareas originales de investigación y que los beneficiarios extranjeros, especialmente de países latinoamericanos, podrán solicitar becas con el aval de instituciones con las que el CONICET mantenga vigentes convenios de cooperación.

Se reconocen tres tipos de becas: **Becas de Postgrado Tipo I** (3 años de duración, candidatos de hasta 30 años) destinadas a iniciar los estudios de doctorado de los candidatos seleccionados, **Becas de Postgrado Tipo II**, (2 años de duración, candidatos de hasta 33 años) destinadas a finalizar estudios de doctorado y **Becas Posdoctorales**, (hasta 24 meses) destinadas a la formación como investigadores mediante la realización de actividades de investigación científica y tecnológica de candidatos que han completado su

doctorado. Todas las becas son de dedicación exclusiva⁹⁸. A diferencia de los reglamentos anteriores, el del 2006 solo financia becas externas para las investigaciones posdoctorales, con el propósito de “afincar los recursos humanos” y “evitar la llamada ‘fuga de cerebros’.” (CONICET. Informe de Gestión 2002-2007)⁹⁹. Esta resulta la diferencia fundamental con los reglamentos anteriores.

Tanto para el acceso a las becas de posgrado Tipo I y II cuanto para las becas posdoctorales se evalúan los antecedentes del postulante, los antecedentes y pertinencia respecto a la temática propuesta del Director y/o Codirector propuestos, si el lugar de trabajo propuesto brinda el marco necesario para el desarrollo de las actividades y el plan de trabajo. En el caso de los antecedentes del postulante, para el caso de las becas de Posgrado de Tipo I se consideran las calificaciones obtenidas durante la carrera universitaria y regularidad de los estudios realizados y sus antecedentes de investigación y docencia, mientras para las becas de Posgrado tipo II y las becas posdoctorales se evalúan la calidad y cantidad de su producción científica teniendo en cuenta las características propias de la disciplina. y sus antecedentes de investigación y docencia. Respecto al plan de trabajo, para las becas de Posgrado tipo I se pondera la factibilidad del proyecto, las perspectivas de desarrollo futuro del tema, su relevancia y vinculación con los proyectos en ejecución y previstos en la unidad de investigación en la que el becario establecerá su lugar de trabajo. Para las becas de posgrado tipo II se ponderan la carrera de doctorado y plan de tesis, los cursos y pasantías realizados, según el plan de la carrera de doctorado y la factibilidad del plan de trabajo, mientras para las becas posdoctorales se considerará si el plan de trabajo propuesto enriquecerá la formación del candidato y se estimará si el plan es factible y coherente para el lapso de beca solicitado.

Los becarios tienen la obligación de presentar los informes de los trabajos realizados – treinta días después de completado el período de beca - y para las becas de posgrado, los comprobantes de su avance en el posgrado expedidos por la autoridad de la institución académica donde los realiza, acompañados por la evaluación efectuada por el director. El informe podrá ser calificado como satisfactorio o no satisfactorio según las normas de evaluación del CONICET. Si los informes evaluados fueran calificados no satisfactorios, la Institución resolverá el cese de la beca de manera inmediata y automática. Sin embargo, dado que los informes de beca se presentan tras la finalización de cada período, de hecho no existe un seguimiento por parte del CONICET de las actividades académicas de sus becarios, con lo que la evaluación efectiva se realiza al momento en que los becarios presentan su candidatura para acceder a un nivel superior o a la Carrera del Investigador.

El reglamento de 2006 conserva las becas cofinanciadas y mixtas. En 2008 se convocaron a becas cofinanciadas para la realización de estudios de posgrado - en la mayor parte sobre áreas pre definidas- con el Gobierno de la Provincia de Chubut (10 becas) el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (21 becas) la Universidad Nacional de Tucumán (5 becas) el Gobierno de la Provincia de Salta (5 becas) la Universidad Nacional del Nordeste (cinco becas) la Municipalidad de Malargüe, Mendoza (tres becas), el Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones (10 becas), el Instituto Nacional del Agua (una beca), la Universidad Maimónides (7 becas), la Universidad Nacional de Cuyo (4 becas) y la Universidad Nacional de Salta (10 becas). En 2007 CONICET otorgó 2229 becas, de las cuales, 1737 están destinadas a permitir la obtención de doctorados y 492 eran de tipo posdoctoral en el país o en el exterior. Ese año se encontraban en ejecución un total de 5572 becas financiadas o cofinanciadas por el CONICET, de las cuales 5502 estaban destinadas a la formación doctoral. El Cuadro 6 da cuenta de la distribución por tipo de becas desde 1992 a 2007, mostrando el muy notorio crecimiento de la cantidad de becarios del CONICET en sus distintas categorías desde el año 2003.

⁹⁸ Para todas las instituciones del sistema científico – técnico argentino, las becas de dedicación exclusiva solo resultan compatibles con un cargo docente de dedicación simple

⁹⁹ Según el informe de Lucas Luchilo sobre Trayectoria de los doctores (REDES, octubre 2007) Argentina dispondría de unos 11.000 doctores en las diversas disciplinas, de los cuales unos 5.000 trabajan en el exterior.

Cuadro 6. Becas otorgadas por CONICET entre 1992 y 2007 por tipo de beca

Tipo de BECA	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Internas																
Postgrado tipo I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	783	1935	1658	1749
Postgrado tipo II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109	200	223	364
Postgrado tipo I (cofinanc.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55	64	60	60
Postgrado tipo II (cofinanc.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	5	--	1
Postgrado tipo I (financ. Otras Inst.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	6	5	4
Doctoral c/países latinoamericanos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	4	5
Doc. c/países latinoam. (3 años)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	--	13	26
Postdoctoral c/países latinoam.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1156	2316	...
Postgrado tipo I (3 años)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42	76	...
Postgrado tipo I (3 años) cofinanciadas.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	36	...
Postgrado tipo I (3 años) Univ. Nac.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35	31	30	27
Interna Doctoral cofinanc. c/univ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	14	4	1
Postdoctoral Cofinanc. c/univ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	--	--	--
Interna Doctoral	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	345
Doctoral Mixta tipo I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Doctoral Mixta tipo II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Interna Postdoctoral de reinserción	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Interna Postdoctoral extraordinaria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Formación de Postgrado Mixta I	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Formación de Postgrado Mixta II	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Prioridad de Perfeccionamiento	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral (interna)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Formación de Postgrado (interna)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perfeccionamiento	811	1013	1251	1205	544	573	535	410	408	10	1	--	1	--	1	--
Inicio	721	622	523	547	571	538	243	66	2	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral	7	2	2	6	12	407	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Investigador Formado	17	16	18	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Formación Superior	109	48	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Doctoral Inicio	186	165	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Doctoral Perfeccionamiento	79	60	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Totales	1930	1926	1970	1758	1705	1518	1531	1567	1685	1776	1799	2221	2888	3696	4613	5572
Formación de posgrado con empresas.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral con empresas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Totales	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral externa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Formación de Postgrado Externa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral externa Triester/Conicet	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Postdoctoral externa Fulbright/Conicet	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Totales	...	...	...	...	...	...	...	...	297	260	204	125	100	81	71	11

Fuente: Sistema Institucional de Recursos Humanos CONICET

ANEXO 3

Contenido:

Cuadro de clasificación de las Disciplinas según las Áreas propuestas por la CONEAU

Tabla I: Clasificación de las áreas disciplinarias

Área	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Aplicadas	Ciencias agropecuarias	Ciencias Agropecuarias
		Producción Vegetal
		Mejoramiento Genético Animal
		Mejoramiento Genético Vegetal
		Terapéutica Vegetal
		Ingeniería Rural
		Producción Animal
		Horticultura y Floricultura
		Fruticultura
		Silvicultura
		Recursos Genéticos
		Recursos Naturales
		Acuicultura
		Edafología
		Agrometeorología
		Fitopatología
		Otras
Ciencias Aplicadas	Arquitectura	Arquitectura
		Diseño
		Teoría de la Arquitectura
		Antisísmica
		Vivienda Económica
		Conservación y Restauración de Edificios
		Paisajismo
		Planificación Urbana
		Otras
Ciencias Aplicadas	Ciencias tecnológicas	Ingeniería
		Ingeniería y Tecnología Física
		Ingeniería Civil
		Ingeniería Ambiental
		Ingeniería Electromecánica
		Ingeniería y Tecnología Aeronáuticas
		Ingeniería y Tecnología Química
		Ingeniería en Sistemas
		Tecnología de la Construcción
		Ingeniería y Tecnología Eléctricas
		Tecnología Electrónica
		Tecnología de los Alimentos
		Tecnología Industrial
		Tecnología de Instrumentación
		Tecnología de Materiales
		Ingeniería y Tecnología Mecánicas
		Tecnología Metalúrgica
		Tecnología Minera
		Tecnología Naval
		Tecnología Nuclear
		Tecnología del Carbón
		Ingeniería y Tecnología del Petróleo
		Tecnología Energética
		Tecnología del Espacio
		Tecnología de las Telecomunicaciones
		Tecnología Textil
		Tecnología de Sistemas de Transporte
		Terrestres
		Tecnología Pesquera
		Procesos Tecnológicos
		Bioingeniería
		Otras

Area	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Aplicadas	Medio ambiente	Medio Ambiente
		Energías Renovables y Medio Ambiente
		Impacto y Gestión Ambiental
		Desarrollo Sustentable
		Manejo y Conservación de Recursos Naturales
		Otras
Ciencias Aplicadas	Biotecnología	Biotecnología
		Biotecnología Microbiana
		Biotecnología Vegetal
		Biotecnología Animal
		Procesos Biotecnológicos
		Otros
Ciencias Básicas	Matemática	Matemática
		Álgebra
		Análisis
		Geometría
		Teoría de Números
		Probabilidad
		Topología
		Matemática Aplicada
		Otras
Ciencias Básicas	Física	Física
		Acústica
		Electromagnetismo
		Electrónica
		Física de Fluidos
		Mecánica
		Física Molecular
		Física Atómica y Nuclear
		Óptica
		Física del Estado Sólido
		Física Teórica
		Termodinámica
		Medios Continuos
		Materia Condensada
		Física Aplicada
		Otras
Ciencias Básicas	Química	Química
		Química Analítica
		Química Inorgánica
		Química Macromolecular
		Radioquímica y Química Nuclear
		Química Orgánica
		Química Ambiental
		Química Física
		Química Aplicada
		Química de los Materiales
		Química Bioinorgánica
		Organometálica
		Otras

Area	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Básicas	Biología	Biología
		Zoología
		Ecología
		Biofísica
		Biología Celular
		Genética
		Biología Humana
		Fisiología
		Microbiología
		Biología Molecular
		Paleontología
		Botánica
		Radiofisiología
		Otras
Ciencias Básicas	Astronomía y astrofísica	Astronomía
		Astrometría
		Mecánica Celeste
		Astrofísica
		Instrumentación
Ciencias de la Salud	Medicina	Otras
		Medicina
		Medicina Familiar
		Atención Primaria de la Salud
		Salud Comunitaria
		Anatomía Patológica
		Anestesiología
		Cardiología
		Cardiología Pediátrica
		Cirugía Cardiovascular
		Cirugía General
		Cirugía Plástica y Reparadora
		Cirugía Pediátrica
		Clínica Médica o Medicina Interna
		Dermatología
		Diagnóstico por Imágenes
		Diagnóstico por Imágenes en Pediatría
		Endocrinología
		Endocrinología Pediátrica
		Enfermedades Infecciosas o Infectología
		Enfermedades Infecciosas o Infectología en Pediatría
		Fisiología y Rehabilitación
		Gastroenterología
		Genética Médica
		Gerontología y Geriatria
		Ginecología
		Hemodinamia y Angiografía General
		Hematología
		Hematología Pediátrica
		Hemoterapia
		Inmunología Clínica (Alergología, Alergia)
		Medicina del Ejercicio, de la Actividad Humana o del Deporte
		Medicina Crítica y Terapia Intensiva
		Medicina Crítica y Terapia Intensiva en Pediatría
		Medicina del Trabajo
		Medicina General
		Medicina Legal
		Nefrología

Area	Disciplina	Subdisciplina
		Nefrología Pediátrica
		Neonatología
		Neumonología
		Neumonología Pediátrica
		Neurocirugía
		Neurología
		Neurología Pediátrica
		Nutrición
		Obstetricia
		Oftalmología
		Oncología
		Ortopedia y Traumatología
		Otorrinolaringología
		Pediatría
		Psiquiatría
		Psiquiatría Infanto Juvenil
		Radioterapia
		Reumatología
		Salud Pública
		Toxicología
		Urología
		Otras
Ciencias de la Salud	Kinesiología	Kinesiología Deportiva
		Kinesiología Clínica
		Kinesiología Pediátrica
		Kinesiofisioterapia
		Kinesiología Cardiorespiratoria
Ciencias de la Salud	Enfermería	Enfermería
		Otras
Ciencias de la Salud	Odontología	Odontología
		Cirugía Odontológica
		Endodondia
		Odontología General
		Odontopediatría
		Ortodoncia
		Periodoncia
		Prótesis
		Radiología
		Otras
Ciencias de la Salud	Veterinaria	Veterinaria
		Zootecnia
		Anatomía y Fisiología
		Clínica
		Cirugía
		Sanidad Animal
		Otras
Ciencias Humanas	Lógica	Lógica
		Aplicaciones de la Lógica
		Lógica Deductiva
		Lógica General
		Lógica Inductiva
		Metodología
		Otras
Ciencias Humanas	Filosofía	Filosofía
		Filosofía del Conocimiento
		Filosofía General
		Filosofía Antigua
		Filosofía Medieval
		Filosofía Moderna
		Filosofía Contemporánea

Área	Disciplina	Subdisciplina
		Filosofía de la Ciencia
		Filosofía de la Naturaleza
		Filosofía Social
		Filosofía de la Educación
		Sistemas Filosóficos
		Teorías Filosóficas
		Epistemología
		Ética
		Filosofía de la Ética
		Teología
		Otras
Ciencias Humanas	Lingüística	Lingüística
		Lingüística Aplicada
		Lingüística Diacrítica
		Lingüística Sincrónica
		Lingüística Descriptiva
		Lingüística Histórica y Comparada
		Políticas del Lenguaje
		Terminología
		Teoría Lingüística
		Pragmática
		Otras
Ciencias Humanas	Educación	Educación
		Pedagogía
		Didáctica
		Técnicas Educativas
		Política y Planificación Educativa
		Educación Especial
		Teoría y Métodos Educativos
		Otras
Ciencias Humanas	Psicología	Psicología
		Psicología de Niños y Adolescentes
		Evaluación y Diagnóstico en Psicología
		Psicología Experimental
		Psicología General
		Psicología de la Vejez
		Psicología Industrial
		Psicología Laboral
		Psicología del Desarrollo
		Psicología Social
		Psicología Educativa
		Psicología Clínica
		Personalidad
		Estudio Psicológico de Temas Sociales
		Psicoterapia
		Salud Mental
		Otras
Ciencias Humanas	Historia	Historia
		Historia Antigua
		Historia Medieval
		Historia Moderna
		Historia Contemporánea
		Historia del Arte
		Historia de las Instituciones
		Historia Social
		Historia de las Ciencias
		Historia de las Ideas
		Historia de las Religiones
		Prehistoria
		Historia Política

Area	Disciplina	Subdisciplina
		Historiografía
		Historia Económica
		Historia Cultural
		Historia Nacionales
		Historia Regionales
		Otras
Ciencias Humanas	Ciencias de las artes y las letras	Literatura
		Literatura en Lenguas Extranjeras
		Literatura Española
		Literatura de América Latina
		Literatura Argentina
		Teoría Literaria
		Estudios Culturales
		Filología Clásica
		Filología Hispánica
		Bellas Artes
		Artes Visuales
		Artes del Movimiento
		Artes Musicales y Sonoras
		Artes Dramáticas
		Artes Audiovisuales y Multimediales
		Arte Terapia
		Otras
Ciencias Humanas	Arqueología	Arqueología
		Otras
Ciencias Sociales	Derecho	Derecho
		Derecho Administrativo
		Derecho Civil
		Derecho Penal
		Derecho Fiscal
		Derecho Internacional
		Derecho Comercial
		Derecho Laboral y de Seguridad Social
		Derecho Agrario y Minero
		Derecho Marítimo
		Derecho Político
		Derecho Constitucional
		Otras
Ciencias Sociales	Ciencias políticas	Relaciones Internacionales
		Ciencias Políticas
		Ideologías Políticas
		Instituciones Políticas
		Vida Política
		Sistemas Políticos
		Teoría Política
		Opinión Pública
		Diplomacia
		Políticas Internacionales
		Otras
Ciencias Sociales	Antropología	Antropología
		Antropología Cultural
		Antropología Social
		Antropología Física
		Antropología Filosófica
		Etnografía y Etnología
		Otras
Ciencias Sociales	Demografía	Demografía
		Demografía General
		Demografía Geográfica
		Demografía Histórica

Área	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Sociales	Sociología	Evolución Demográfica
		Otras
		Sociología
		Sociología Cultural
		Sociología Experimental
		Sociología General
		Sociología de la Comunicación
		Sociología de la Organización
		Sociología Urbana
		Sociología Política
		Sociología Rural
		Sociología del Trabajo
		Sociología de la Educación
		Cambio y Desarrollo Social
		Grupos Sociales
		Problemas Sociales
		Teoría Sociológica
		Sociología de las Asentamientos Humanos
		Otras
Ciencias Sociales	Ciencias contables	Ciencias Contables
		Contabilidad
		Auditoría
		Tributación
		Sindicatura Concursal
		Sistemas Administrativos
		Otras
Ciencias Sociales	Economía	Economía
		Economía de los Recursos Naturales
		Economía Agraria
		Finanzas
		Comercio Exterior
		Economía de la Empresa
		Economía Aplicada
		Economía Internacional
		Desarrollo Industrial
		Teoría Económica
		Sistemas Económicos
		Otras
Ciencias Sociales	Administración	Administración
		Administración Pública
		Administración de los Recursos Humanos
		Administración de Instituciones de Salud
		Administración de Empresas de Servicios
		Administración de Organizaciones sin Fines de Lucro
		Dirección Bancaria
		Gestión Institucional
		Gestión Pública
		Administración Rural
		Agronegocios
		Administración y Gestión de Pymes
		Administración de la Educación
		Finanzas Corporativas
		Estrategia y Dirección de Empresas
		Comercialización y Logística
Ciencias Sociales	Ciencias de la comunicación	Comercio Internacional
		Ciencias de la Comunicación
		Otras

Area	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Aplicadas	Computación	Computación
		Informática
		Inteligencia Artificial
		Robótica
		Recuperación de Información
		Sistema de Información
		Control de Procesos
		Redes
		Desarrollo de Hardware
		Desarrollo de Software
		Otras
Ciencias Aplicadas	Estadística	Estadística
		Biometría
		Estadística Descriptiva
		Estadística Inferencial
		Diseños Muestrales y Experimentales
		Métodos Estadísticos
		Otras
Ciencias Aplicadas	Ciencias de la tierra	Ciencias de la Tierra
		Ciencias de la Atmósfera
		Climatología
		Geoquímica
		Geodesia
		Geología
		Geofísica
		Hidrología
		Meteorología
		Oceanografía
		Mineralogía
		Sismología
		Otras
Ciencias Aplicadas	Bioquímica	Bioquímica
		Sistemas Biológicos
		Bacteriología Clínica
		Microbiología Clínica
		Virología
		Parasitología
		Toxicología
		Bioquímica Legal
		Inmunología
		Hematología
		Química Clínica
		Endocrinología
		Otología
		Bromatología
		Bioquímica Estructural
		Otras
Ciencias Aplicadas	Farmacia	Farmacia
		Toxicología
		Metabolismos de Drogas y Medicamentos
		Farmacología Autónoma
		Farmacodinamia y Diseño de la Farmacología
		Clínica Farmacológica
		Farmacología
		Farmacología
		Otras

Area	Disciplina	Subdisciplina
Ciencias Sociales	Relaciones Institucionales	Relaciones Institucionales
		Procesos Administrativos
		Instituciones Públicas
		Instituciones Privadas
		Otras
Ciencias Sociales	Geografía	Geografía
		Geografía Económica
		Geografía Histórica
		Geografía Humana
		Geografía Regional
		Otras

ANEXO 4

Contenido:

Guión de preguntas para entrevistas y cuestionarios

A) GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE POSGRADO

Solicitar consentimiento, explicitar objetivos del trabajo y las condiciones de la entrevista.

Fecha

Nombre

Sexo

Edad

¿Cuál es su carrera de grado? Caracterizar la Universidad

¿Qué carrera de posgrado cursa actualmente? Caracterizar la Universidad

¿Cursó alguna otra carrera? ¿En qué estado está? ¿Culminó esa formación? (si no lo hizo por qué?)

¿Participó en investigaciones antes o durante la realización de la tesis? ¿Cuáles? ¿Con quiénes? ¿En qué institución?

¿Cuándo comenzó a cursar su carrera de posgrado?

¿Cuándo finalizó de cursar los módulos o cursos obligatorios y optativos?

¿Terminó de entregar todos los trabajos? ¿Cuántos le faltan? ¿Los finalizó en término o tuvo que pedir prórrogas?

¿En qué momento de su procesos de tesis está? (proyecto, implementación, recolección de datos, análisis, entrega, defensa, ya finalizó) Si ya lo finalizó ¿cuándo?

¿Desde cuándo está en proceso de tesis? o ¿cuánto duró su proceso si ya lo terminó?

¿Entregó su proyecto de tesis? ¿Cuándo? Si no lo entregó ¿porqué?

¿Poseen reglamentos en su posgrado?

¿Tienen un reglamento de tesis?

¿Lo conoce?

¿Qué regula? (formatos, tiempos, contenidos, funciones, aspectos conceptuales o procedimentales, etc.)

¿Le ha sido útil? En qué?

¿Cómo y cuándo lo obtuvo?

¿Tiene director de tesis? (si tiene codirector contestar respecto de ambos)

¿Cómo lo consiguió?

¿Cómo es su relación con él?

¿Cómo trabaja con él? Describir ¿cada cuánto tiempo se reúnen, o supervisa, en qué medio, dónde, qué tipo de tareas hacen?

¿Qué espacios tiene en su posgrado para formarlo y apoyarlo en la realización de su tesis?

¿Cómo está organizada la realización de esos espacios? ¿Qué actividades realizaban?

¿Cómo valora esos espacios?

¿Le han servido? ¿En qué?

¿Qué formación tenían las personas a cargo? (carrera, título de posgrado, antecedentes de investigación, profesionales, otros)

¿Cómo valora usted los conocimientos de ellas respecto de metodología de investigación, el campo disciplinar del posgrado, los requisitos y reglamentos del posgrado?

¿Qué tiempo tenía asignado ese espacio dentro del plan de la carrera? (pueden consignarse la cantidad de horas o los días horarios y el período)

¿Era obligatorio?

¿Tenían un espacio personalizado?

¿Qué tiempo le correspondía a usted?

¿Le sirvió? ¿En qué?

¿Ha participado de otros espacios por fuera del posgrado para formarse u orientarse en la realización de su tesis?

¿En su institución o en otras?

¿Instituciones Públicas o privadas?

¿Con qué profesionales?

¿Tuvo que pagar?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudaron?

¿Cómo los conoció?

¿Ha realizado alguna consulta o supervisión para realizar su tesis?

¿Con qué profesionales?

¿Tuvo que pagar?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudaron?

¿Cómo los conoció?

¿Tuvo metodología de investigación en su formación de base?

¿Y en el posgrado?

¿Cuántas horas en cada caso?

¿Qué vió en cada uno de los niveles?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudó y en qué no?

¿Tuvo taller o seminario de tesis en el posgrado?

¿Cuántas horas?

¿Qué hacían?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudó y en qué no?

¿Qué dificultades ha tenido a lo largo de su proceso de tesis?

¿Por qué considera que han sido una dificultad?

¿Tuvo dificultades específicas respecto de definir y recortar su objeto de investigación?
¿Cuáles?

¿Tuvo dificultades específicas respecto de la elección metodológica? ¿Cuáles?

¿Tuvo dificultades respecto de los medios o las condiciones en que desarrolló su trabajo?
¿Cuáles?

Elija a su criterio las tres dificultades más importantes de su proceso y responda para cada una de ellas las siguientes preguntas:

DIFICULTAD 1:

Describir brevemente en qué consistía la dificultad.

¿Conocía en qué consiste eso?

¿Sabía cómo hacerlo?

¿Sabía hacerlo? (si sabía cómo hacerlo y hacerlo, quién se lo enseñó y por qué cree que no podía hacerlo)

¿La dificultad apareció cuando trataba de hacerlo, al tratar de escribirlo o al intentar fundamentarlo conceptual o metodológicamente?

¿Cómo ha intentado solucionarlo?

¿Lo resolvió?

¿Cómo surgió la idea de usar esa estrategia o herramienta?

¿Conoce otras estrategias para solucionarlo?

¿Porque optó por la que optó?

¿Cómo le resultó?

¿Se lo enseñaron?

¿Quién?

¿Dónde?

¿Cómo?

¿Cuándo?

¿Cómo resultó?

¿Encontró coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar su tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de su posgrado, su director de tesis, sus evaluadores?

Si hubo diferencias por favor explique ¿cuáles eran, en qué consistían, cuáles eran las posiciones, usted qué hizo y por qué?

Repetir idem para dos dificultades más.

¡Muchas gracias!

B) GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS A DIRECTORES

Fecha

Nombre

Sexo

Edad

(Leer consentimiento y objetivos del trabajo)

¿Cuál es su carrera de grado? ¿Universidad?

¿Ha cursado carrera de posgrado? ¿Universidad?

¿La ha finalizado? (si no lo hizo por qué?)

¿Cursó alguna otra carrera? ¿En qué estado está? ¿Culminó esa formación? (si no lo hizo por qué?)

¿Participó o participa en investigaciones acreditadas? ¿Cuáles? ¿Con quiénes? ¿En qué institución?

¿Tuvo metodología de investigación en su formación de base?

¿Y en el posgrado?

¿Cuántas horas?

¿Qué vio en el posgrado?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudó y en qué no en su rol de director de tesis?

¿Dicta clases en posgrado?

¿En cuál? ¿De qué área?

¿Qué materias dicta?

¿Desde cuándo?

¿Tiene a su cargo algún otro espacio o función dentro del posgrado?

¿Su campo profesional laboral coincide con el del posgrado que dicta?

¿Cuál es su relación con el resto de los docentes del posgrado?

¿Y con la dirección?

¿Ha participado de reuniones docentes o académicas para discutir o conocer la orientación de posgrado?

¿Participa en algún espacio o línea de investigación del posgrado?

¿Desde cuándo y cuál es su función?

¿Poseen reglamentos en su posgrado?

¿Tienen un reglamento de tesis?

¿Lo conoce?

¿Qué regula? (formatos, tiempos, contenidos, funciones, aspectos conceptuales o procedimentales, etc.)

¿Le ha sido útil? ¿En qué?

¿Cómo y cuándo lo obtuvo?

¿Ha sido director de tesis de posgrado?

¿De cuántas tesis?

¿Ha dirigido becarios de investigación u otro tipo de trabajos como trabajos finales de carrera de licenciatura?

¿Cómo fue asignado?

¿En qué momento del proceso de tesis se ha hecho cargo de la dirección de la tesis?

¿Cómo ha sido su relación con los tesisas?

¿Cómo trabaja con él? ¿Describa cada cuánto tiempo se reúnen, o supervisa, en qué medio, dónde, qué tipo de tareas hacen?

¿Conoce qué espacios tiene la institución en la que el tesisas cursó para formar y apoyar a los tesisas?

¿Cómo está organizada la realización de esos espacios? ¿Qué actividades realizan?

¿Cómo valora esos espacios usted?

¿Le han servido a las personas que usted dirige? En qué?

¿Qué formación tenían las personas a cargo? (carrera, título de posgrado, antecedentes de investigación, profesionales, otros)

¿Cómo valora usted los conocimientos de ellas respecto de metodología de investigación, el campo disciplinar del posgrado, los requisitos y reglamentos del posgrado?

¿Qué tiempo tenía asignado cada uno de esos espacios dentro del plan de la carrera? (puede poner la cantidad de horas o los días horarios y el período)

¿Eran obligatorios?

¿Tenían un espacio personalizado?

¿Le sirvieron a su tesista? En qué?

¿Existe algún espacio de orientación para los directores de las tesis? ¿Si lo hay describa en qué consiste?

¿Existen comunicaciones de los docentes de los espacios de formación o los directivos del posgrado con los directores de tesis? ¿Cuáles?

¿Ha participado de otros espacios por fuera del posgrado para formarse u orientarse en investigación?

¿Ha participado de otros espacios por fuera del posgrado para formarse u orientarse en la dirección de tesis?

¿En su institución o en otras?

¿Instituciones Públicas o privadas?

¿Con qué profesionales?

¿Tuvo que pagar?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudaron?

¿Cómo los conoció?

¿Tuvo que consultar o supervisar para realizar la dirección de las tesis?

¿Con qué profesionales?

¿Tuvo que pagar?

¿Cómo le resultó?

¿En qué le ayudaron?

¿Cómo los conoció?

Según su experiencia:

¿Qué dificultades tienen los tesisistas a lo largo de su proceso de tesis?

¿Por qué considera que han sido una dificultad?

¿Tienen dificultades específicas respecto de definir y recortar su objeto de investigación?
¿Cuáles?

¿Tienen dificultades específicas respecto de la elección metodológica? ¿Cuáles?

¿Tienen dificultades respecto de los medios o las condiciones en que desarrolló su trabajo?
¿Cuáles?

Elija a su criterio las tres dificultades más importantes y responda para cada una de ellas las siguientes preguntas:

DIFICULTAD 1:

Describa brevemente en qué consistía la dificultad.

¿Conocía usted en qué consiste hacer eso?

¿Sabía cómo hacerlo?

¿Sabía hacerlo? (si sabía cómo hacerlo y hacerlo, quién se lo enseñó y por qué cree que su tesista no podía hacerlo)

¿Sabía cómo orientar a su tesista en eso?

¿La dificultad apareció cuando trataba de hacerlo, al tratar de escribirlo o al intentar fundamentarlo conceptual o metodológicamente?

¿Cómo ha intentado solucionarlo él ?

¿Lo resolvió?

¿Cómo surgió la idea de usar esa estrategia o herramienta?

¿Qué estrategias le propuso usted?

¿Conoce otras estrategias para solucionarlo?

¿Porque optó por la que optó?

¿Cómo le resultó?

¿Se lo enseñaron?

¿Quién?

¿Dónde?

¿Cómo?

¿Cuándo?

¿Cómo resultó?

¿Encontró coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar su tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de su posgrado, su director de tesis, sus evaluadores?

Si hubo diferencias por favor explique ¿cuáles eran, en qué consistían, cuáles eran las posiciones, usted qué hizo y por qué?

(Idem para las otras dos dificultades)

- Agradecer

ANEXO 5

Contenido:

- a) Escritos de tesistas (selección).
- b) Entrevista en profundidad a tesista (desgrabación de un caso).
- c) Desgrabación de observación de grupo focal (extracto de un caso).
- d) Informe de cursada (material entregado en una entrevista a docente).
- e) "Mail desesperados" (ejemplo de un mail recibido).
- f) Evaluación de tesis (ejemplo de una de las evaluaciones brindadas por los entrevistados)

a) Escritos de tesis (selección)

¿Qué dificultades y que estado psicológico
para hacer la tesis?

Las dificultades se presentan desde algunos
planos. Por ejemplo, desde lo emocional, creo
tener alguna traba para poder adentrarme en el
tema de tesis. Si bien el tema me interesa
creo que en alguna instancia no puedo entrar y así
ponerme a pensar sobre lo específico. Otra
de las dificultades puede ser por cuestiones de
tiempo, y de organización a nivel personal.

La estrategia que he realizado fue leer solo-
mente algunas de las autoras que vienes en la
cátedra, como así también, buscar y leer tesis
referidas al tema en general. Desde estas
lecturas he tratado de hacer un recorte de una
sola cosa, pero a medida que leo ~~comienzo~~
van a surgir otras ideas que no tienen nada que
ver con el tema que, supuestamente quiero
escribir e investigar. En alguna medida, no
puedo centrarme en tarea para poder comenzar
con algún tema.

También he pasado en cambiar totalmente de tema,
girando y buscando hacia algo que no tenga nada
que ver con lo que había deseado elegir, pero en
esta estrategia encontré una nueva dificultad.

Difficultads

- 1) Disciplina de trabajo irregular marcado X por la Tesis y algo más del orden de lo AUTOGESTIVO.
- 2) Falta de tiempo. Mayoritariamente obedece a la carga laboral
- 3) Cómo manejar desde lo metodológico lo que sí tengo, o las ideas o conceptos que puedo retomar
- 4) Manejar hipótesis
- 5) Repensar tesis; hasta dónde? cuánto?

Estrategias

- 1) Avance de cronograma en el cual la tesis tiene un horario pactado.
 - Encuentros periódicos con el Tutor
 - asistencia a turnos de actualización
- 2) Turnos operativos de "poco" tiempo que tengo (horas de trabajo)
- 3) Tutorías / Consultas con metodólogo
- 4) Avanza en el avance de la Tesis y si reformulando la hipótesis hasta llegar a la adecuada.
- 5) Tener muy claro mi tipo de trabajo.

Una duda que creo ubicada precisamente en un punto medio entre lo conceptual y lo operacional, constituye el proceso de definición en general, de las categorías conceptuales y luego de las categorías operativas para proceder a la recolección de información empírica.

Dificultades para comenzar la Tesis:

- Me cuesta mucho pensar en un recorte de tema posible, a partir de las ideas que tengo y de aquello sobre lo que me gustaría investigar.

- A su vez, me cuesta acercarme a todo aquello que debería contemplar para que la investigación sea posible.

- No obstante, la mayor dificultad que encuentro es el hecho de trabajar solo. Siento que los pequeños avances que hice fueron siempre a partir de algún seminario, en el q' pude compartir con mis compañeros alguna que otra idea o inquietud. Además, los seminarios me ayudaron a hacermé preguntas que no estaba teniendo en cuenta. Pero cuando me encuentro solo, siento que todo lo que quiero hacer es inabarcable y no sé por dónde comenzar.

- Por otra parte, me preocupa no encontrar director, y por sobre todas las cosas, me asusta el hecho de que cuando terminemos de cursar los seminarios voy a estar más solo todavía.

Soluciones posibles:

- Algunos de las dificultades que menciono pienso que están contemplados en el hecho de trabajar con un recorte de un proyecto en curso. Con lo cual, yo no estaría trabajando solo, sino con un equipo.

- Con respecto al director, aún no he pensado en eso, pero creo que cuando tenga bien definido lo que quiero hacer, me va a resultar más fácil acercarme a un director posible.

- Finalmente, para no sentirme tan solo cuando termine de cursar, supongo que intentaré seguir en

NOTA

contacto con algunos de mis compañeros, aunque
esto no fuese tan fácil. Pero supongo que el
hecho de trabajar con un equipo, me va a permitir
evitar dispersarme y continuar trabajando en el
Proyecto.

NOTA

Obstáculos y estrategias

Principalmente el tiempo.

A pesar de haber entregado el trabajo de Seminario I me encuentro en este momento ante la necesidad de reformular las preguntas de investigación que allí había planteado. Y no he tenido tiempo para definir en qué dirección quisiera hacerlo.

Entiendo que en su primera entrega no había todavía un recorte suficiente del tema, o al menos no uno que me satisficiera a mí.

Tampoco he podido dedicarme a realizar una búsqueda bibliográfica más extensa, que creo podría ayudarme a delimitar dichas preguntas.

Otro obstáculo fue vislumbrar a la recolección de datos.

No me imaginé aún cómo lograr el contacto con personas donde llevar adelante las entrevistas.

Además nunca he realizado entrevistas clínicas y debo aprender a hacerlo.!!

Supongo que una vez superado el problema del tiempo (próximamente comienzan las vacaciones) surgirán infinidad de otros obstáculos más específicos.

Problemas frecuentes

- ① Identificar la "PREGUNTA" o hipótesis
- ② Encontrar un problema o en/que "muere".
- ③ Saber "reconocer" cuál es la bibliografía o marco conceptual relevante sobre el tema a abordar. (y descartar el resto)
- ④ Graves problemas, particularmente en mi caso, en el desarrollo del análisis de los datos e investigación cualitativa.

b) Entrevista con tesista de posgrado (Desgrabación de un caso)

Luego de la presentación, se explicitan los objetivos del trabajo y se lee un consentimiento informado refiriendo para qué serán utilizados los datos y cómo.

Fecha: 30 de agosto de 2009

Nombre: J B

Sexo: mujer.

Edad: 33 años.

E-¿Cuál es tu carrera de grado? Universidad?

JB- Lic. en Terapia Ocupacional. X (se trata de una Universidad Nacional del interior del país)

E-¿Qué carrera de posgrado cursas actualmente? ¿Universidad?

JB-Maestría en psicología cognitiva y del Aprendizaje, en XX (se trata de una institución acreditada de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja conjuntamente con una universidad extranjera)

E-¿Cursó alguna otra carrera? ¿En qué estado está? ¿Culminó esa formación? (si no lo hizo por qué?)

JB-Cursé otros cursos de posgrado y especialización, así como una diplomatura (1año) y finalicé.

E-¿Participó en investigaciones antes o durante la realización de la tesis? ¿Cuáles? ¿Con quiénes? ¿En qué institución?

JB-Participé en un CAID de la UNL. Son proyectos acreditados estaba dirigido por un colega de la universidad.

E-¿Cuándo comenzó a cursar su carrera de posgrado?

JB-En abril 2008.

E-¿Cuándo finalizó de cursar los módulos o cursos obligatorios y optativos?

JB-Abril 2010.

E-¿Terminó de entregar todos los trabajos? Cuántos le faltan? Los finalizó en término o tuvo que pedir prórrogas?

JB-Terminé todos los trabajos, me queda uno que forma parte de la tesis, un capítulo conceptual, lo estoy elaborando. Pero estoy a término....

E-¿En qué momento de su procesos de tesis está? (proyecto, implementación, recolección de datos, análisis, entrega, defensa, ya finalizó) Si ya lo finalizó ¿cuándo?

JB-Estoy en la realización del proyecto. Es una tesis teórica, no sabía muy bien cómo hacerla pero ya me orientaron...

E-¿Quiénes?

JB-Hice una consulta con una experta en metodología y con mi director.

E-¿Desde cuándo estás en proceso de tesis?

JB-Abocada directamente a esto desde junio 2010.

Desde que inicié la maestría intento revisar el proyecto. Pero sostener la cursada, la aprobación de cursos, el cursado de la diplomatura, el dictado de clases como docente y demás actividades docentes y la clínica me impidió avanzar en la tesis hasta no terminar el cursado de maestría.

E-¿Entregaste tu proyecto de tesis? ¿Cuándo? Si no lo entregó ¿porqué?

JB-Entregué el 16 de agosto 2010. Fecha estipulada por la Maestría.

El último curso de maestría es un seminario de tutoría de tesis, el seguimiento es de entregas semanales, a partir de la implementación de esta modalidad entiendo que se incrementó el porcentaje de presentaciones de proyectos, el mismo se culmina con el proyecto aprobado por la tutora. Personalmente me resultó muy facilitador para la culminación de esta primera parte del proceso. Sé que no corresponde pero si tuviera la misma modalidad para la entrega de capítulos de tesis creo que podría organizarme mejor para la finalización de la tesis.

E-¿Poseen reglamentos en tu posgrado?

JB-Sí

E-¿Cuáles?

JB-El JB- de tesis

E-¿Tienen un reglamento de tesis?

JB-Sí

E-¿Lo conoces?

JB-Sí, lo presentan al inicio de la maestría.

E-¿Qué regula? (formatos, tiempos, contenidos, funciones, aspectos conceptuales o procedimentales, etc.)

JB-y..... Formatos, tiempos y contenidos del proyecto de tesis.

Funciones de director y co-director si lo hubiera.

Aspectos conceptuales o procedimentales no, aunque informalmente se comentaba que era preferible tesis empíricas que teóricas. De todos modos al elegir hacer una teórica no tuve inconvenientes pero tampoco supieron apoyarme en el seminario de tutoría del mismo modo que si hubiese sido empírica.

E-¿El reglamento te ha sido útil? ¿En qué?

JB-Sí, ayuda a organizar el proceso de realización del proyecto. Qué se espera se contemple, en qué tiempo, permite regular un proceso tan complejo de formalización como es la realización de la tesis.

E-¿Cómo y cuándo lo obtuviste?

JB-Al inicio de la maestría, en una reunión general de la cohorte con el secretario de la maestría. Nos dijeron que lo bajáramos de la página y nos contaron que teníamos que revisarlo para hacer las tesis.

E-¿Tenés director de tesis? (si tiene codirector conteste por favor respecto e ambos)

JB-Sí, ambos.

E-¿Cómo lo conseguiste?

JB-Antes de iniciar la maestría ya había contactado al director de tesis ya que solicité una beca en mi universidad para realizarla y precisaba presentar el proyecto con director para ello.

E-¿Cómo es tu relación con él?

JB-Es más fluida con la co directora a quien contacté una vez finalizada la cursada de maestría, y con quien tuve oportunidad de participar en seminarios de investigación durante una estancia en UAM (Madrid)

E-¿Cómo trabajas con él? Describime por favor cada cuánto tiempo se reúnen, o supervisan, en qué medio, dónde, qué tipo de tareas hacen.

JB-Me he reunido dos veces en su consultorio. Las demás comunicaciones han sido por e mail, le envío archivos y me da el ok.

Con la co – directora me he reunido varias veces en su despacho de la UAM, ella está abocada a esta tarea con sus tesis. Allí es diferente tienen una oficina en la que ella trabaja diario y se reúnen. Al regresar al país me he contactado por skype y e – mail para el envío de archivos que me responde comentados y revisados con funciones de Word (comentarios y corrección)

E-¿Qué espacios tiene tu posgrado para formarte y apoyarte en la realización de la tesis?

JB-El seminario de tutorías que comenté previamente. Se realiza de marzo a junio inclusive, el proyecto se presenta en agosto. Son presenciales o virtuales, podés elegir. Hay un reglamento para su desarrollo. En mi caso lo hice virtual, los lunes recibía la consigna y los viernes debía hacer la entrega, los lunes me entregaban la corrección con comentarios y diversas correcciones. Los viernes además había un foro virtual de discusión.

E-¿Cómo está organizada la realización de esos espacios? ¿Qué actividades realizaban?

JB-Al iniciar el seminario se realiza una reunión con todos los alumnos, se entrega el cronograma de trabajo y la modalidad. Al finalizar se envía una evaluación del seminario y los alumnos recibimos una evaluación del trabajo realizado.

E-¿Cómo valoras esos espacios?

JB-Excelente. El espacio de mayor formación que tuve durante la maestría.

E-¿En qué te han servido?

JB-Para organizar el proyecto, lograr definiciones del problema, objetivos, qué y cómo fundamentar etc.

Revisar los modos de escritura académica.

E-¿Qué formación tenían las personas a cargo? (carrera, título de posgrado, antecedentes de investigación, profesionales, otros)

JB-Lic. en Psicología y Master.

E-¿Cómo valoras los conocimientos de ella respecto de metodología de investigación, el campo disciplinar del posgrado, los requisitos y reglamentos del posgrado?

JB-Su acompañamiento ha sido excelente. El nivel de lectura que hacía de mis preguntas muy ubicado y respetuoso, sólo cuándo decidí cambiar hacia una tesis de revisión teórica me solicitó consultara otras fuentes para la metodología ya que ella no podía acompañarme demasiado en eso.

E-¿Qué tiempo tenía asignado ese espacio dentro del plan de la carrera? (puede poner la cantidad de horas o los días horarios y el período)

JB-De marzo a junio inclusive todas las semanas:

Modalidad presencial: todos los sábados 3hs apróx. (no estoy segura porque no hice esta modalidad)

Modalidad virtual: todos los viernes tutorías se ofrecía un foro virtual de 14 a 17hs. y el archivo corregido los días lunes más las consignas.

E-¿Era obligatorio?

JB-Si

E-¿Tenían un espacio personalizado?

JB-Si

E-¿Qué tiempo te correspondía a vos?

JB-El tiempo de corrección de mi proyecto y las consultas en el foro virtual que quisiera realizar en el horario asignado.

E-¿Te sirvió el trabajo personalizado? ¿En qué?

JB-Si me sirvió, para organizar mi trabajo, para poder defender una idea, discutirla, llegar a formularla como problema, etc.

E-¿Has participado de otros espacios por fuera del posgrado para formarse u orientarse en la realización de tu tesis?

JB-Si, tuve asesorías sobre mi tesis con MN y MB.

E-¿En su institución o en otras?

JB-Con Docentes de la UBA, asesorías particulares y asistencia a talleres.

Con Docente de la UAM, asesoría en la misma universidad a solicitud propia.

E-¿Tuviste que pagar?

JB-Algunas. Los cursos y una supervisión.

E-¿Cómo te resultó?

JB-Muy productivas.

E-¿En qué te ayudaron?

JB-A ordenar preguntas, recortar problema de tesis, modo de abordarlo.

E-¿Cómo conociste a esas personas?

JB-Comparto otras instancias de trabajo con personas que trabajan con ellos y porque son conocidas en el área.

E-¿Has realizado alguna otra consulta o supervisión para realizar su tesis?

JB-Solo las que consideré antes.

E-¿Tuviste metodología de investigación en tu formación de base? ¿qué viste?

JB-Si, un cuatrimestre. Fue muy básico cuanti y casi pura estadística, nada de epistemo, ni metodologías cuali.

E-¿Y en el posgrado? ¿Cuántas horas?

JB-Sí, un seminario (27hs)

E-¿Qué viste en el posgrado?

JB-Básicamente metodología cuantitativa también.

E-¿Cómo te resultó?

JB-Mis compañeros dijeron que era básica e insuficiente, para mi conocimiento fue escasa y sin articulación.

E-¿En qué te ayudó y en qué no?

JB-No registro que me haya servido para pensar mi tesis.

E-¿Tuvo taller de tesis en el posgrado?

JB-No taller, solo el seminario de tutorías de tesis que comenté antes.

E-¿Qué dificultades ha tenido a lo largo de su proceso de tesis?

JB-Definir el problema de investigación.

E-¿Por qué consideras que han sido una dificultad?

JB-Porque de ello depende el resto.

E-¿Tuviste dificultades específicas respecto de definir y recortar su objeto de investigación?
¿Cuáles?

JB-¡Sí! Más allá de indagar en el estado de arte, necesitaba dialogar con otros para llegar a recortar mi pregunta, tuve muchas dificultades para llegar sola a esto.

E-¿Tuviste dificultades específicas respecto de la elección metodológica? ¿Cuáles?

JB-Sí, en principio escogí estudios de casos y tenía dificultades para fundamentar la elección de los mismos, dado que no se trataba de casos paradigmáticos sino instrumentales, y no encontraba demasiado sobre esto. Luego cuando decidí sea tesis teórica tampoco encontraba demasiado sobre metodología al respecto.

E-¿Tuviste dificultades respecto de los medios o las condiciones en que desarrolló su trabajo? ¿Cuáles?

JB-Por mi ritmo de vida y sobre ocupación de diversos áreas: docencia, clínica y estudios posgrado, me resulta difícil abocarme al estudio y escritura si no estoy en un ámbito específico para ello, por lo cual haber contado con un dpto. en la facultad o una biblioteca adecuada me hubiera resultado provechoso, en mi facultad no hay cultura de trabajo en la biblioteca, ni departamentos para los docentes.

E-¿Si tuvieras que elegir la dificultad más importantes de tu proceso cuál elegirías? (Te voy a pedir las tres más difíciles)

JB-Recortar la pregunta de investigación.

E-¿Me podés describir brevemente en qué consistía la dificultad?

JB-Ubicar cuál era la pregunta de investigación, desde el inicio de la maestría tenía claro cuál era el área temática y la perspectiva teórica, pero no lograba recortar la pregunta específica.

E-¿Conocías en qué consiste hacer eso?

JB-No

E-¿Sabías cómo hacerlo?

JB-No.

E-¿La dificultad apareció cuando trataba de hacerlo, al tratar de escribirlo o al intentar fundamentarlo conceptual o metodológicamente?

JB-Apareció al intentar justificar el estudio.

E-¿Cómo ha intentado solucionarlo?

JB-Leyendo, buscando en otros estudios, consultando a asesores, intentando escribirlo.

E-¿Lo resolviste?

JB-Sí, o al menos recorte un problema y empecé a trabajar sobre ello.

E-¿Cómo surgió la idea de usar esa estrategia o herramienta?

JB-Con ayuda de asesores externos, los que te dije antes.

E-¿Conoces otras estrategias para solucionarlo?

JB-No, es la única.

E-¿Se lo enseñaron? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Cómo resultó?

JB-Me lo enseñaron los asesores externos y en parte el tutor de seminario.

E-¿Encontraste coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar su tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de su posgrado, su director de tesis, sus evaluadores?

JB-No....

E-¿Cuáles eran las diferencias, en qué consistían, cuáles eran las posiciones, usted qué hizo y por qué?

JB-Muchos manuales ni nombran la investigación teórica y no todos saben hacerla

E-¿Cuál sería la segunda dificultad que elegirías?

JB-Justificar una selección de estudio de casos

E-Describime brevemente en qué consiste la dificultad.

JB-En un momento pensé hacer un estudio de casos, entonces me encontré con la dificultad de tener que justificar por qué estudiar esos casos escogidos siendo que no eran paradigmáticos respecto de otros.

E-¿Conocías en qué consiste hacer eso?

JB-No

E-¿Sabías cómo hacerlo?

JB-No

E-¿La dificultad apareció cuando trataba de hacerlo, al tratar de escribirlo o al intentar fundamentarlo conceptual o metodológicamente?

JB-Al justificar, o intentar hacerlo

E-¿Cómo has intentado solucionarlo? ¿lo resolviste?

JB-Finalmente opté por otro tipo de estudio, en función de los requisitos de la tesis de maestría.

E-¿Encontraste coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar tu tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de tu posgrado, tu director de tesis, tus evaluadores?

JB-No

E-¿Cuáles eran las diferencias, en qué consistían, cuáles eran las posiciones, qué hiciste y por qué?

JB-Una postura plantea que el problema emerge de lo que el estado de arte revela como ausente respecto del campo de estudio, si ya se estudió entonces debería justificarse el estudio en el carácter diferencial de la muestra: "ser raro". Otra postura indicaba que no necesariamente debía definir la muestra en función de ser paradigmática, sino que podría ser instrumental para el estudio propuesto.

E-¿Cuál sería tu tercera dificultad elegida?

JB-Diferenciar y justificar un estudio teórico

E-Describime brevemente en qué consistía la dificultad.

JB-Dificultad para formular un estudio que quedara reducido a un marco teórico del próximo estudio (doctorado). La propuesta de mi director fue dejar el estudio de casos para el doctorado y hacer una tesis teórica para la maestría. Una propuesta de corte pragmático,

que no me parecía desacertada, en función de la cantidad de material que era necesario revisar para hacer un estudio posterior serio, pero no sabía cómo hacerlo.

E-¿Conocías en qué consiste hacer eso?

JB-No

E-¿La dificultad apareció cuando trataba de hacerlo, al tratar de escribirlo o al intentar fundamentarlo conceptual o metodológicamente?

JB-En cuanto me lo dijeron porque no tenía idea

E-¿Cómo has intentado solucionarlo?

JB-Busqué artículos de investigación teórica y material de metodología de la inve.

E-¿Lo resolviste?

JB-Armé un proyecto que no creo sea una tesis teórica.

E-¿Encontraste coincidencias entre las orientaciones para realizar escribir o fundamentar tu tesis propuestas por los manuales, los reglamentos, los docentes de tu posgrado, tu director de tesis, tus evaluadores?

JB-No encontré quien pudiera orientarme en esto, ni directores ni tutora de tesis. Voy a consultar ahora con asesores.....

E-¿Pero no te lo sugirió tu codirectora?

JB-Sí pero lo que me dice es hacer un rastreo de antecedentes y luego que pregunte...

E-¿A quién?

JB-No sé

E-¿Querés agregar algo más? ¿Alguna otra cosa que te parezca que puede ayudar a comprender el proceso de tesis?

JB-Mmmmmm no, creo que conversamos de todo...

¡Muchas gracias!

c) Grupo Focal A: (extracto del grupo focal A)

Se trata de 10 tesis de un curso extracurricular para alumnos de una Maestría que adeudan sus tesis de cualquier cohorte anterior. Algunas características del grupo son que está compuesto por alumnos nacionales y extranjeros, con y sin experiencia en investigación. Todos han presentado su proyecto y están supuestamente en implementación. Las escrituras tienen entre 2 renglones y 2 páginas y refieren desde problemas personales hasta problemas metodológicos muy específicos de sus tesis.

Se abre el grupo con la consigna de compartir ¿Cuáles son las dificultades que han encontrado en sus procesos de tesis y qué han hecho para solucionarlas?

A-Mi problema es cómo saber hacer un rastreo bien fundado sobre conceptos teóricos determinados. Por ejemplo cuando uno quiere buscar sobre un área en particular o sobre un concepto cómo lo busca. No solo en la tesis eh...puede ser para la tesis de maestría o no. Es decir cómo se cuándo es suficiente ¿cuáles son los alcances y los límites?

B-Es que ahí son como dos temas no. Uno que no sabés... bah yo tampoco dónde ir a buscar y dos que no sabés cuándo terminar...

J- Si y también cuándo dar por terminada la búsqueda de antecedentes...el estado del arte.

C- A mi me pasó que encontrar encontré un montón pero no se dónde cerrar. Mi directora me dice que está pobre pero busqué un montón.

Coord-¿Dónde y qué buscaste?

C- y... en Internet y había muchas cosas

Coord- ¿Buscaste en algún sitio en particular?

C- Google

E- Pero ¿no buscaste en bases de datos?

C- no.... Se que existen pero no se cómo.

D- por eso te dice que te falta el Director! No te dijo cómo hacerlo?

C- no le pregunté...

E- pero te tiene que orientar ... se supone que él te orienta...

A- Eso necesitaríamos aprender ¿Cómo realizar un rastreo del material bibliográfico, investigativo etc. previo a la investigación?

Coord- ¿Previo?

G- Si sí yo no sé qué voy a hacer todavía. En particular en mi caso me falta aún realizar el recorte del tema, es decir plantear la idea viable para la tesis, me cuesta mucho este paso para ello estoy leyendo bibliografía de XX (que es de mi área). Pero no sé qué más o dónde. Luego debería trabajar los objetivos, no. Pero la noción la entiendo, no sé cómo hacerlo.

B- Ese es otro tema ¿cuál es la diferencia entre objetivos generales y específicos? A mí siempre me quedan parecidos.

D- a mí me queda todo igual el problema, la hipótesis y los objetivos... Cuando traté de cambiarlo me dijeron que me iba de tema..

J- jajajaja a mí también, le mandé lo que a mí me parecían sinónimos y casi me matan! Después me di cuenta que cuando lo cambias es por ahí otra teoría.

Coord- ¿Cómo te diste cuenta?

J- en realidad cuando estábamos en un taller anterior cuando hablaban de coherencia. Cuando estábamos trabajando en el grupo y ustedes nos dijeron que revisáramos si teníamos definiciones de esos conceptos y a qué autores se referían ahí me di cuenta que tengo algo de cada uno y ni siquiera son de mi disciplina.

H- A mí se me presentó muy complejo imaginar la implementación de la investigación. ...Cuando lo veo fácil me veo leyendo, escribiendo, siguiendo guiado por mi director

A- No vimos nada (que también sería interesante) de estrategias de entrada en terreno.

C- Es que tendríamos que ver cómo hacer las cosas ¿no? Me gustaría profundizar un poco más la metodología en la investigación.

H- Pero practicando con nuestros trabajos....

B- El tema es que yo realicé el proyecto por ejemplo, pero no tuvimos devolución y no sé si está bien o está mal o en qué.

D- A mi me lo devolvieron y me dijeron que lo cambie que no está bien pero no me corrigieron nada.... Yo no se pedí una reunión con la profesora porque si no me dice qué ¿cómo corrijo?

H- A todos nos deben trabajos...

A- El tema no es el trabajo es la corrección, porque si te lo devuelven y no te marcan nada o solo te pone la nota no sabés para dónde ir.

Coord- ¿Eso les pasó con los proyectos?

E- Si, bueno con todas las materias pasa...

Coord- ¿Y con las tesis qué problemas han tenido?

I- Yo estoy viviendo en Buenos Aires por 3 años únicamente, y cuando me vaya tengo que llevar el título. Me siento presionada por eso pero además se me hace muy difícil conseguir un asesor de tesis.

B- Tenés que hablar con los profesores.

I- Pero ya terminé de cursar... no los veo...

A- Cuando terminás de cursar te quedás sola...

I- También he considerado participar en investigaciones del area X para que se me tome como parte de mi trabajo de tesis o si se pudiera que eso fuera mi trabajo de tesis, pero te tienen que aceptar...

J- Por ejemplo a mi se me plantean dudas en la "objetividad" del abordaje de la muestra en investigaciones cualitativas de muestra empírica. Qué elementos tener en cuenta que puedan validar la investigación.

D- Si el tema de la confección de la "muestra"

A- Necesitaría revisar aspectos metodológicos, ver si están en línea con el marco teórico...saber cuáles son los métodos a utilizar en investigación del área X, que yo voy a investigar que es lo que quiero trabajar....

B- Necesitaría ver-aprender-conocer...

Se hace un murmullo y se escucha un montón de cosas por lo bajo.

Coord- Además de lo que han dicho ¿Qué necesitan aprender?

D- Me interesaría ver a fondo metodología de investigación

J- Trabajar más sobre los métodos

H - Saber redactar las conclusiones

A- Metodologías para encarar investigaciones teóricas. Necesitaría abarcar pasos y procesos metodológicos para una investigación de tipo teórico ¿cómo saber qué se trabaja, ¿cuáles son los cuidados que hay que tener en metodología desde la hermenéutica?

E- Alguna (otra) recomendación práctica para realizar un rastreo bibliográfico eficaz

B- Me gustaría conocer acerca del programa "atlas ti", para el análisis del discurso

I- Selección de metodologías o de métodos de indagación ¿cuándo y para qué es más adecuado algo cuantitativo/cualitativo? ¿Qué implicaciones metodológicas supone trabajar desde un marco teórico X? y ¿en relación a la redacción del apartado correspondiente del proyecto de tesis cuán detallado ha de ser?

E- Metodologías cualitativas

F- Por ahí sería interesante ver modelos, ver trabajos de otros maestrandos.

B- o investigaciones...

C- Yo necesito aprender a organizar mis propios trabajos de investigación con criterios metodológicos rigurosos.

G- Instrumentos, yo necesito saber utilizar instrumentos y cómo planificar los tiempos.

I- Necesito que me oriente ¿Qué aspectos necesito profundizar para trabajar mi tesis en este año?

Coord- ¿Algo más?

D- y ... te digimos de todo... pero capáz que cuando vamos viendo necesitamos en ese momento otra cosa que ahora ni sabemos ¿no?

A- Si, yo creo que nos vamos a ir dando cuenta cuando vamos avanzando “al hacer “, bah... al “tratar de hacerlo”

Coord- ¡Muchas gracias a todos!

Varias voces- A ustedes, Igualmente.

Síntesis de registro de emergentes de observación del grupo focal:

Problemas:

Métodos y herramientas, cuali y cuantitativas. Hermenéutica. Implicancias del marco teórico en la investigación (detalle profundidad). Análisis de datos (atlas ti).

Trabajo de campo. Entrada en terreno. Viabilidad. Acceso. Fuentes.

Búsqueda bibliográfica ¿cómo? ¿Cuánto? ¿Eficacia?

Investigaciones teóricas/ disciplinares. Diseños de tipos de tesis.

Objetivos generales y específicos.

Instancias de recolección tramitar, armar herramientas, fuentes, plan de análisis.

Objetividad muestra criterios de rigor. Rigurosidad. Cronograma de actividades.

Estrategias:

Consultas a otros Director, docentes, compañeros. Retoman algunas trabajadas en otros talleres.

Referencias del observador:

Se notan criterios y niveles muy dispares entre los alumnos.

Participan activamente con diferentes estilos, unos más callados pero cuando hablan se ve que están siguiendo la conversación atentamente.

No parecen notar cuando dicen estrategias que ya saben o que ya usan, incluso cuando otro no las sabía.

El clima del grupo es comprometido, anotan en sus cuadernos, muchos se inclinan hacia adelante para escuchar a otro.

Mientras sigue la conversación grupal varias veces se dicen entre ellos: “*yo después te digo cómo hacer*”, o “*yo después te traigo un texto que tengo*” o “*si querés la próxima venimos antes y vamos a la biblioteca juntos así te muestro como hago.*”

d) Informe de cursada (material entregado en una entrevista a docente).

UNIVERSIDAD X ¹⁰⁰

INFORME EVALUATIVO

ASIGNATURA: Taller de Tesis /

CARRERA: Licenciatura en

DOCENTE: MN - EJ - F D

AÑO Y CUATRIMESTRE: 2009 - 1º cuatrimestre

COHORTE: Varias

A. Horas dictadas de clases teóricas y prácticas:

Al ser un espacio de modalidad taller, en la cual el desarrollo del trabajo a realizar es individual y los contenidos teóricos aplicados son los dictados en la materia "Seminario de Investigación", es difícil estimar la cantidad de horas prácticas y teóricas, ya que en cada entrevista personal con los alumnos hay revisiones teóricas de contenidos ya dictados pero que se aplican directamente al caso o a la problemática a resolver en ese momento, y un dictado práctico propio del desarrollo del trabajo de cada uno.

En un cálculo estimativo general, podríamos decir que de las cuatro horas de cada clase se calcula una hora destinado al dictado de teoría exclusivamente (dependiendo de la cantidad de alumnos que hayan cursado recientemente Seminario de Investigación o no) y el resto en prácticas con aplicación teórica.

B. Métodos y procedimientos del dictado.

Para el desarrollo de taller, se utiliza principalmente la modalidad de entrevista personal que desde los inicios del taller funciona exitosamente tanto para la cátedra como para los alumnos, cumpliendo las expectativas establecidas. Además, en varios casos se aplicaron, debido a la numerosa concurrencia de alumnos, entrevistas de a pares de alumnos que por afinidad se encontraban trabajando juntos y en la misma instancia de realización de su trabajo final.

La diversidad en las cohortes de los alumnos, en el estado de avance de cada trabajo y en la dedicación de cada alumno al desarrollo del mismo, se ve acentuada año tras año ya que la rotación constante de alumnos que asisten regular u ocasionalmente al taller va aumentando debido a que la cursada no es obligatoria por lo que no es proporcional, siempre son menos los trabajos que se terminan que aquellos que se encuentran en curso o por iniciar, lógicamente.

¹⁰⁰ Se extraen los datos para guardar la confidencialidad de los que brindaron la información.

A aquellos que venían cursando de cuatrimestres anteriores (con mayor o menor regularidad), y se encontraban en un estado avanzado en la realización del trabajo final, se sumaron los que iniciaron el taller este cuatrimestre, existiendo también entre ellos mismos diferencias en el estado del desarrollo de su trabajo final. A su vez, este año se sumaron los alumnos del CCC que adeudan la materia de "Trabajo Final" también con diferentes estados de realización del trabajo y de aprobación de la materia. Además, dependiendo de la disponibilidad horaria y dedicación al trabajo, todos los alumnos avanzan a ritmos dispares entre sí.

Lógicamente, dadas estas condiciones, resulta contraproducente y casi imposible un dictado de clases "conjunto", ya que dificulta cumplir los cronogramas de actividades o metas que los mismos alumnos determinan en sus trabajos personales junto con la cátedra.

En líneas generales, el sistema adoptado es el siguiente: los alumnos reciben una corrección semanal o quincenal de sus avances (depende del volumen del trabajo y la instancia en que se encuentre), a medida que van llegando a clase, cada alumno observa las correcciones realizadas a los trabajos visados que los docentes reparten, mientras oralmente se repasan contenidos que habían resultado conflictivos en varios casos generales, si ese fue el caso observado durante la corrección. Luego, cada uno de los alumnos, presenta individualmente los avances de su trabajo frente a la cátedra (este es el momento de la entrevista personal) con las consultas correspondientes al desarrollo y a las correcciones realizadas y se fijan objetivos o metas que el alumno debe cumplir y desarrollar para la clase siguiente, de acuerdo al estado de su trabajo final. Mientras se desarrollan las entrevistas individuales, el resto del alumnado, sigue avanzando con lo corregido, para incorporar lo recién discutido y repreguntar en caso de ser necesario. También se establecen diferentes momentos de discusión en grupos para vincular a aquellos que comparten temáticas similares para poner en común el rastreo bibliográfico realizado y demás cuestiones afines.

En líneas generales, pueden observarse tres estadios de avance de los alumnos y estado de desarrollo de sus trabajos finales que permite distinguir tres grandes grupos dentro del taller: aquellos que se encuentran en una instancia inicial de elección de tema y rastreo del estado del arte con planteos preliminares; los que ya desarrollaron la parte conceptual y teórica de su trabajo y se encuentran ajustando cuestiones metodológicas o ya implementando; y aquellos que ya implementaron y deben terminar de redactar resultados y conclusiones, y ajustar cuestiones de estilo en general.

A su vez, pueden identificarse también tres grandes grupos respecto de la regularidad y estado del trabajo respecto, no de su desarrollo esta vez, sino de su continuidad y constancia en el progreso. El primer grupo es el de los alumnos que tienen una asistencia regular al taller y una producción acorde a las metas propuestas por la cátedra; el segundo grupo es el de los alumnos que asisten ocasionalmente, ya sea por incorporarse luego de iniciada la cursada o por asistir esporádicamente (ignorando las fechas fijadas por diferentes motivos laborales o personales, manejando ellos los tiempos de avance o entrega); por

último, el tercer grupo es el de asistencia irregular, dos o tres veces en cada cuatrimestre para luego dejar de asistir y el trabajo, ya sea en pleno desarrollo o aún no comenzado, queda detenido hasta que vuelve a adquirir regularidad.

Para evitar que la irregularidad de algunos alumnos, interfiera con el desarrollo del trabajo de los alumnos regulares y ocasionales, ya que ponerse al día con personas que hace mucho que no asisten al taller y se incorporan constantemente a lo largo de la cursada demora mucho más tiempo del previsto cada entrevista, la cátedra implementó a partir de este año un sistema de seguimiento de asistencias mediante el cual no se permite la incorporación de alumnos luego de un mes iniciada la cursada, y sólo se pueden ausentar con previo aviso a la cátedra, y dejar de asistir a la fecha y meta pautadas con la cátedra hasta tres veces máximo (ya que se organiza el cronograma de clase de acuerdo a la cantidad de asistentes). Si algún alumno no cumple alguno de esos requisitos, debe iniciar el taller el cuatrimestre siguiente.

En lo que va del año este mecanismo, si bien tuvo bastante flexibilidad por ser implementado por primera vez, resultó productivo ya que muchos alumnos demostraron mayor compromiso con las metas y pautas establecidas, para evitar el riesgo de perder el cuatrimestre.

Este año se sumó a la tarea del taller, la aplicación del nuevo reglamento de tesis aprobado para la carrera, que incorporó la figura del tutor y la nota de entrega inicial y de evaluación, entre otros aspectos administrativos, estos fueron los que más involucraron al taller. Esto trajo aparejado la incorporación a la dinámica de funcionamiento del taller (en cuanto a las instancias de realización del trabajo), la entrega de un proyecto breve inicial para presentar con la nota inicial, y la elección del tutor y coordinación de designación de los mismos para ponerlos en contacto con los alumnos, con la supervisión del cuerpo directivo de la carrera.

La metodología aplicada resulta hasta el momento, funcional para el dictado del taller, ya que el avance en los trabajos iniciados dentro del taller es altamente significativo y cada cuatrimestre se acrecientan más los trabajos terminados y la efectividad en la realización y entrega. Se pueden observar los frutos claramente en la mayoría de los trabajos que vivieron su desarrollo íntegro dentro del taller y ya están en condiciones de presentación o próximos a estarlo, y gran cantidad de trabajos en proceso que se concluirán próximamente. Hasta el momento, la demanda del taller va en aumento y la cátedra no tuvo conocimiento de alumnos que hayan abandonado la cursada por otros motivos que no sean personales, lo que refleja que en la actividad operativa y personalizada del taller, encontraron respuesta para la realización de sus trabajos pendientes y finalización de su carrera, lo que resulta gratificante por ser ese el objetivo principal del surgimiento de este espacio.

C. Evaluación del rendimiento del aprendizaje.

El rendimiento del aprendizaje, y la aplicación principalmente en el caso del taller, fue muy bueno en líneas generales. Si bien en el desarrollo de un trabajo final la evolución es individual y se hace difícil evaluar un rendimiento general, se puede observar que en todos

los casos, los alumnos que tuvieron regularidad en el taller, respondieron de manera óptima a las metas establecidas.

Los alumnos demostraron en su aplicación, la incorporación de contenidos y herramientas metodológicas, así como también específicos de su carrera; se adaptaron sin problemas a la modalidad del dictado haciendo uso funcional de los tiempos particulares con la cátedra y generales con sus compañeros. Se nota una diferencia clara de frescura de contenidos en los alumnos que vuelven luego de varios años y los que siguen el curso regular de la carrera, pero la adaptación fue exitosa para todos, con mayor o menor esfuerzo.

El compromiso de los alumnos para con su trabajo final a medida que se aproximan a la finalización del mismo es creciente, así como también su entusiasmo y la respuesta a las exigentes metas establecidas por la cátedra.

Aquellos casos en el que el rendimiento no fue óptimo es porque éste se vio influido por la poca disponibilidad horaria del alumno para dedicarle al taller o por cuestiones personales y ante la frustración del poco avance, terminan abandonando hasta disponer del tiempo. Ante este panorama, en casos excepcionales (como enfermedad, accidente o viajes laborales), la cátedra ha ofrecido el seguimiento vía correo electrónico, para evitar el abandono de un trabajo que luego de la primer etapa inicial de definición del tema y su correspondiente rastreo bibliográfico, empieza a mostrar sus frutos.

Esto a su vez genera cierta dependencia y las consultas se prolongan durante los recesos de invierno o verano, por lo que debimos ajustar estas cuestiones dependiendo cada caso en particular.

También en los casos de los alumnos que se encuentran trabajando como docentes (ayudantes) para la universidad, la cátedra ofreció facilidades para los medios de entrega, y flexibilidad en cuanto horario y asistencia.

Respecto de la implementación del sistema detallado en el nuevo reglamento, se observó que los alumnos fueron muy dependientes del taller para la lectura del reglamento, y por ende para todo lo que éste involucra, principalmente la presentación de las notas de inicio y otras cuestiones administrativas, al punto de tener que imprimir la cátedra las notas a presentar, por no poder avanzar en el desarrollo del trabajo con los alumnos, ya que su tema inicial no estaba aprobado por no haberse ocupado de cumplir con dicha instancia administrativa. Se espera que esta actitud esté relacionada con lo novedoso de este sistema y que a medida que pase el tiempo, adquiera mayor naturalidad en la implementación por parte de los alumnos.

El rendimiento de los alumnos no sólo es evaluado por la finalización de su trabajo en sí, sino por la constancia en el desarrollo del mismo y el trabajo realizado, ya que si un alumno debe demorarse más en concretarlo porque no dispone de tiempo, lo importante es que continúe trabajando a su ritmo y no abandone el trabajo, ya que a medida que pasa el tiempo y se alejan de la Universidad es más difícil la realización de una tesina sin un tutor o taller que acompañe el proceso, y el manejo de tiempos es cada vez más complejo a medida que van creciendo en obligaciones laborales, familiares y demás cuestiones. El

objetivo es que no abandonen la Universidad próximos a obtener su título y que tampoco se sientan abandonados por la institución en el último tramo de su carrera.

D. Sugerencias sobre modificaciones para hacer más eficiente la enseñanza.

La cátedra ya tiene prevista la implementación de nuevos mecanismos para acelerar por parte de los alumnos el cumplimiento de las instancias administrativas que detalla el reglamento, principal cuestión a resolver este cuatrimestre.

Una sugerencia sería la incorporación de más tutores temáticos de las principales áreas, ya que ha resultado una figura de gran ayuda para varias instancias del desarrollo del trabajo (delimitación del tema inicial, desarrollo de marco teórico, definiciones operacionales, etc.), tanto para el alumno (que encuentra otra figura de consulta y contención) como para el taller, ya que la instancia inicial de delimitación del tema de acuerdo a los gustos y características personales y profesionales de los alumnos, resulta altamente creativa, específica y de mucho diálogo y estimulación, por lo que implica mucho tiempo en las entrevistas. Si bien el taller sigue cumpliendo ese rol en la ayuda de la delimitación del tema, el asesoramiento en el rastreo bibliográfico por parte de tutores temáticos especializados, acelera mucho más la definición del alumno, que cuenta con una persona más para discutir aquello que desea llevar a cabo como trabajo final.

e) “Mail desesperados” (ejemplo de un mail recibido).

----- Original Message -----

From: CO

To: MB

Sent: Wednesday, April 04, 2007 8:09 AM

Subject: RE: te llego mi pedido de auxilio?

Te lo copie abajo....

Leele y decime cómo podemos hacer

CO

De: MB

Enviado el: Martes, 03 de Abril de 2007 05:11 p.m.

Para: CO

Asunto: Re: te llego mi pedido de auxilio?

Hola CO.

Recibí tu mensaje el domingo.... ¿qué necesitás?¿qué pasó?

Saludos

MB

> Querida MB: te llego mi mail anterior con un pedido de auxilio respecto de la Tesis????

> No se si estas en BA... pero te pido ayuda...

> Por favor!!!!!!!!!!!!!!

```
> Siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii????????????????????
```

> Cualquiera cosa te llamo

 γ CO

>

> Ps: te copio el mail que me refiero por si no te había llegado antes...

 $\succ$

> MB:

 $\vee$

> Necesito ayuda profesional... de parte tuya...

> Claro... no sabes a que rama de tu profesión me estoy refiriendo...

> Tal vez lo más evidente, por la locura manifiesta, sea en cuanto a psicoterapia... sin embargo, necesito calmar mi angustia respecto de la Tesis...

> No se si será común, o mejor dicho frecuente..., no se si hasta ya esté descripto como fenómeno lógico del doctorando!!!! Pero a estas alturas, estoy en la etapa de:

> - Quién me mandó a meterme en semejante k...?

> - Para qué quiero ser "Doctora"!!!!!!??

> - Toda la semana se me ocurren cosas y pienso en el viernes "día físico destinado al avance de la Tesis" entre las 15 y las 20 hs está definido por agenda, lo que voy a avanzar esa semana, y todo lo que voy a escribir, y proyecto, etc.etc.etc... pero cuando llego al viernes doy vueltas en la nada y nada hago...ergo, no avanzo un carajo y me siento refrustrada.... Porque creo que se me va a pasar un año más...

> - "Bueno, la semana que viene arranco con todo" es igual a la mentira de la dieta, o de empezar con el gimnasio...!!!!!! Identifico el mismo mecanismo cerebral!!!!!!

> - Ya a esta altura ni me siento capaz de llegar a presentarla, sin embargo sueño con el momento

> Por lo que necesito tu ayuda profesional, si es que todavía soy un caso

> salvable...

>

> Yo se que cuento con tu mirada amiga, pero lo que necesito es el rigor

> de Profesora.... No se que pxxxx humana es esa de trabajar bajo presión !!!

>

> Es como si necesitara presentar trabajos por etapas.... Ajustarme a agenda

> externa...eso es lo que pasa... yo respondo a agenda externa...

>

> Vos me podrás ayudar?????

> Yo te pago tus honorarios por horas dedicadas.... Porque estoy

> recurriendo a la profesional...y necesito que me dediques mucho tiempo si?

> Imaginate, hace un año cancelé el consultorio de los viernes tarde (5 horas

> de lucro cesante) porque decidí autobecarme la Tesis... y cuanto más tiempo

> tengo mas lo desperdicio...

> Si estás pensando si "soy o me hago".... Querida amiga.... Claramente demostrado..."Soy" no me hago... ningún atenuante...

>

> Te dejo un abrazo, espero tu respuesta....sea cual fuera...

> CO

> La desesperada

>

_____ Información de NOD32, revisión 2164 (20070402) _____

Este mensaje ha sido analizado con NOD32 antivirus system<http://www.nod32.com>

f) Evaluación de tesis (ejemplo de una de las evaluaciones brindadas por los entrevistados)¹⁰¹:

Tesis Doctoral: "X"

Doctoranda: Lic. ZZ

La Doctoranda ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica de antecedentes, investigaciones y estudios sobre los lineamientos generales de Atención Primaria de la Salud. Sin embargo el desarrollo del eje conductor del marco teórico, se pierde en la búsqueda y revisión de enorme cantidad de conceptos, que impiden focalizar la lectura en el objetivo central de la investigación.

Ha realizado una excelente revisión sobre la historia de los paradigmas biomédicos y biosicosociales, pero no queda suficientemente claro los aportes de la Epidemiología crítica y la Salud Colectiva.

En el punto 2.2.6. Los conceptos de riesgo, determinantes de la salud y vulnerabilidad como intersección de saberes, deben ser resumidos, pues se torna imposible seguir el hilo conductor de lo que quiere expresar la Doctoranda.

El punto 2.11 los problemas actuales en APS en las políticas públicas, fueron ya planteados en la primer parte del marco teórico.

Los objetivos del estudio son correctos, como así también las hipótesis de trabajo que se planteo la Doctoranda. La muestra y el análisis de los datos son correctos. Como también, las referencias bibliográficas que expresan la enorme tarea de revisión que ha realizado la Doctoranda.

A pesar de incluir con mucha precisión el aporte de la Disciplina preventiva-comunitaria en APS y realizar un excelente encuadre teórico sobre el mismo, en la parte de recolección de datos y resultados no aparece con claridad el aporte explícito y genuino de la Disciplina. Queda desdibujado en las propuestas de acción planificadas.

En la conclusión pag. 290, no están expresados con claridad suficiente los aportes de García (2007). La propuesta de la Doctoranda en la conclusión 9.2.1 Metodología Puente sistematizada no está lo suficientemente desarrollada y explicitada para que aparezca como propuesta a futuro de la investigación realizada.

En síntesis, la Doctoranda ha realizado un exhaustivo y profundo trabajo sobre el tema, la Tesis Doctoral está en condiciones de ser defendida en la instancia oral, siempre y cuando la Doctoranda realice, resuma y modifique los cambios sugeridos en su Defensa Oral, para lograr que los aportes sean más clarificables.

Dra. XX

¹⁰¹Se han extraído los datos personales de los involucrados para evitar su identificación.

ANEXO 6

Contenido:

Cuadro N° 1: Sistematización de datos en bruto. Dificultades y estrategias según características de la formación (nivel, tipo de institución, área) y del tesista (sexo y edad), ejes de análisis de invariantes estructurales y momento del proceso. (Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo)

Cuadro N° 2: Síntesis de emergentes por grupo según dificultades, estrategias y utilidad. (Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo)

Cuadro N° 3: Emergentes de dificultades y estrategias por nivel agrupados por instancias del proceso de investigación. (El marcado corresponde a herramientas aprendidas en el taller) (Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo)

Cuadro N° 4: Comparación de dificultades y estrategias según nivel (maestrías y doctorados) (Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo)

Cuadro N° 5: Sistematización de datos general. Dificultades según características de la formación (nivel, tipo de institución, área) y del tesista (sexo y edad), ejes de análisis de invariantes estructurales y momento del proceso.

Cuadro N° 1: Sistematización de datos en bruto

Dificultades y estrategias según características de la formación (nivel, tipo de institución, área) y del tesista (sexo y edad), ejes de análisis de invariantes estructurales y momento del proceso.

Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo.

Nivel		Área	Tipo de Institución		Dificultades	Estrategias	Sexo y edad
Grado	Posgrado		Pública	Privada			
	M	P E	X		- "Tiempo para escribir" - "no haber tenido un mismo profesor..." "fueron lo suficientemente diferentes como para requerir un esfuerzo extra para unificar. Si bien tener diferentes profesores debiera ser algo positivo no fue siempre así." - "no se leyeron modelos de proyectos con la guía y asiduidad suficiente (solo uno en primer año) tener para mirar otros proyectos"	- "Para tener tiempo de reescribir la estrategia fue faltar a clase (de lo cual no me enorgullezco) " - "pero muchas de ellas en el último tiempo eran muy repetitivas." - "Cuando comencé a reseñar para mi tesis investigaciones me di cuenta lo valioso que hubiese sido hacerlo en clase."	M 32
	M	E	X		- "Dificultad para hallar bibliografía teórica sobre mi tema." - "No encuentro en adultos... no, se encuentra bastante en niños pero no se si algunos conceptos utilizados puedan ser aplicados a adultos" - "Dificultad en la parte práctica de encontrar un tutor acá en este país" - Dificultad de encontrar un lugar para aplicar el proyecto o facilitar la recolección de datos"	"Modifiqué el proyecto a una población más fácil de abordar, adaptando algunos objetivos del proyecto"	M 28
	M	E	X		- "Encontrar autores (desde el campo de la formación de posgrado) que me sean útiles para elaborar en marco teórico" - "Encontraba bibliografía de otros campos disciplinares"	"A medida que recortaba el tema me fue mejor"	V 27
	M	E	X		- "La primera gran dificultad que tengo es la falta de tiempo porque trabajo todo el día y lo que me queda de tiempo que es la noche, lo dedico a mi hija y mi esposo".	"Ahora dejé de trabajar y así dedicarme enteramente en todo lo que es mi proyecto y la entrega de trabajos pendientes".	M 38

Cuadro 2: Síntesis de emergentes por grupo según dificultades, estrategias y utilidad.
Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo.

Grupo Grado MTPCCC Privada		
DIFICULTADES	ESTRATEGIAS	RESULTADOS
- “Dificultad respecto de lo emocional creo tener alguna traba emocional para poder adentrarme al tema de tesis” “Me gusta pero no puedo ponerme a pensar en lo específico” - “a medida que leía comenzaban a surgir otras ideas que no tenían nada que ver con el tema que supuestamente quiero investigar” - “tiempo y organización a nivel personal”	Para el tema “Leer algunas tesis”; “leer los textos vistos en la cátedra (que se daba ese tema) pero de un autor” - “he pensado en cambiar totalmente (remarcado) de tema (...) pero en esta estrategia encontré una nueva dificultad”	“No dio resultado”. “Dispersó más.” “Nuevas dificultades.”
“tiempo para leer” “Tiempo concreto para procesar el material leído” “Tiempo concreto para poder escribir y articular lo leído con mi proyecto de tesis.” “Encontrar bibliografía específica, de acuerdo a mi tema de tesis” “Tiempo de encuentro con mi tutor de tesis”	“Elegir un texto a la vez y tiempo corto de lectura.” “Tomar notas, apuntes, redes conceptuales de texto en el momento de la lectura.” “No he encontrado una estrategia productiva aún.” “Tomar autores estudiados durante la carrera que tengan algo que ver con el tema de tesis.” “Uso moderado de comunicación vía mails.”	
“Falta de tiempo y recursos para destinar al proceso de estudio e investigación que requiere la tesis” “Responsabilidades personales indelegables que colocan el trabajo de tesis en un orden secundario de prioridades” “Motivación insuficiente: la tesis no es en mi caso y en este momento una inquietud, sino un <u>requisito a cumplir</u> para obtener el título de grado”. “El poco tiempo disponible lleva a retomar como desde el origen cada instancia y cada vez parece ser insuficiente poco relevante lo anteriormente pensado”.	“Esfuerzo personal”	

Cuadro 3: Emergentes de dificultades y estrategias por nivel agrupados por instancias del proceso de investigación (El marcado corresponden a herramientas aprendidas en el taller)

Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo

Maestría 1 PE Pública		Maestría 2 SC Pública	
Dificultades	Estrategias	Dificultades	Estrategias
"Tiempo" Es muy referenciado (incluyen la carga horaria de seminarios que no siempre se aprovechan) "principalmente tiempo"	"Usar las vacaciones"	"Falta de tiempo." Muy referenciado "Tengo muchas preguntas que me motivan a leer más pero no tengo tiempo"	"Preveer recursos materiales, tiempo etc. para cumplir el compromiso"
"Falta de experiencia "		"No tener experiencia"	"Tener un grupo y seguimiento"
"Diferencias de criterios entre profesores, entre profesores y tutores y directores administrativos" (solo un caso)		"Diferencias de criterios entre profesores y directores."	"Articular a los profesores en lo que dan y que todos vean lo que se trabaja en tesis."
"Necesidad de conversar con otros"	"Compartir y conversar con otros"		"Me sirvió la actividad en que cada compañero escribía acerca de mi problema"
"Estar sola"			
"No saber por dónde empezar"	"Conversar con la directora de la maestría"		"Muy útiles los espacios de tutoría individual y las dinámicas grupales. Muy útiles las clases generales de metodología en el taller de tesis partiendo de problemas y viendo la teoría en cada caso"
"Articular teoría y metodología"			"Cuadro de coherencia interna"
		"Falta de práctica en la redacción, búsqueda de material," "Me cuesta la redacción académica y a pesar de haber cursado metodología adecuar lo que digo metodológicamente"	"Ver en las cursadas los temas de la maestría trabajados como los tenemos que trabajar en la tesis." "Ver herramientas concretas de metodología"

Cuadro 4: Comparación de dificultades y estrategias según nivel (maestrías y doctorados)
Extracto de datos: Se presenta solo una página de la base completa como ejemplo

Maestrías		Doctorados	
Dificultades	Estrategias	Dificultades	Estrategias
“Encontrar director” (sobre todo los extranjeros y los desvinculados con la investigación o la universidad).		“Pérdida de director” “Falta de guía de un director” “No encontrar director”	
“Falta de recursos materiales como pc con conexión o bases de fulltext pagas”. “Perderme en las búsquedas en Internet”		“Falta de conocimiento del lenguaje de Internet.” “Falta de conocimiento de las fuentes válidas”	
“Necesidad de conversar con otros”	“Compartir y conversar con otros me ayuda”		
“Mi problema es no saber por dónde empezar”	“Fui a conversar con la directora de la maestría” “Muy útiles los espacios de tutoría individual y las dinámicas grupales.” “Muy útiles las clases generales de metodología en el taller de tesis partiendo de problemas y viendo la teoría en cada caso”		
“Articular teoría y metodología”	“Cuadro de coherencia interna”		
“Falta de práctica en la redacción, búsqueda de material”	“Ver herramientas concretas de metodología”	“Me cuesta la redacción académica y a pesar de haber cursado metodología adecuar lo que digo metodológicamente”	“Ver en las cursadas los temas de la maestría trabajados como los tenemos que trabajar en la tesis.”

Cuadro N° 5: Sistematización de datos general

Dificultades según características de la formación (nivel, tipo de institución, área) y del tesista (sexo y edad), ejes de análisis de invariantes estructurales y momento del proceso.

Nivel	Tipo de Institución	Área	Planificación			Implementación			Presentación					
			Objeto	Método	Condiciones de realización	Objeto	Método	Condiciones de realización	Objeto	Método	Condiciones de realización	Edad (prop)	Sexo (prop)	Otros
Grado	Pública													
	Privada													
Especialización	Pública													
	Privada													
Maestría	Pública													
	Privada													
Doctorado	Pública													
	Privada													