

## LA EFICIENCIA DE LOS PROGRAMAS DOCTORALES. PROBLEMAS DE MEDICIÓN

**Autor/es:** TUÑÓN, Candela; WAINERMAN, Catalina.

**Institución de Procedencia:** Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.

**Correo electrónico:** [candelatunon@gmail.com](mailto:candelatunon@gmail.com)

**Eje Temático:** Evaluación del sistema de Nivel Superior.

**Tipo de Trabajo:** Investigación

**Palabras Clave:** Posgrados – Doctorados - Educación superior – Eficiencia - Metodología.

### **Abstract**

En el marco de la “sociedad del conocimiento” y bajo la idea de “performatividad”, en los años 1990 se produjo una gran expansión de los posgrados. Sin embargo, suele afirmarse que sus resultados en términos de calidad y eficiencia fueron limitados. Las pocas estadísticas existentes muestran altas tasas de deserción, sobre todo en los doctorados, en especial en las Ciencias Sociales y en la etapa de elaboración de la tesis.

Tras una revisión de la evolución de los programas doctorales y de sus tasas de graduación en la Argentina y en el mundo, nos preguntamos por la veracidad de estas afirmaciones. Con el objetivo de indagar acerca de la eficiencia interna (índices de matrícula, deserción, desgranamiento, graduación y duración) de los programas doctorales, analizamos uno de los programas de una de las facultades de la Universidad de Buenos Aires.

La fuente de datos fueron las resoluciones que emite la Facultad para cada instancia del paso de los estudiantes por el programa: admisión; aprobación del tema y director de tesis; aprobación del plan de tesis; aprobación del jurado de tesis; y aprobación de la tesis. Indagamos el recorrido académico de los estudiantes primero y reconstruimos las cohortes después, lo que nos permitió calcular las tasas de deserción global y por etapas y la duración de tiempo que emplean los doctorandos en graduarse.

La experiencia de este caso particular, puede ser reproducida para analizar la eficiencia interna de otros programas doctorales. Para tal fin, hemos elaborado una serie de sugerencias metodológicas cuya puesta en práctica para evaluar otros programas permitirá obtener un mapa de situación de los posgrados en la Argentina.

## 1. Introducción

El título de esta ponencia es “La eficiencia de los programas doctorales. Problemas de medición”. ¿Por qué nos centramos dentro del nivel superior en los doctorados y en qué medida consideramos que hay dificultades en la medición de la eficiencia interna?

Partimos de un determinado contexto que se caracteriza por una serie de transformaciones en la Educación Superior. Se dice que en la década de los setenta se produjo una gran revolución que recibió el nombre de “sociedad del conocimiento”, a partir de la cual se produce un pasaje de una economía basada en el capital a una basada en el conocimiento. Esto lleva a sostener que la producción y transmisión del conocimiento se conciben como fuente principal de competitividad económica. Asociado a ello, el discurso de la “performatividad” definido por Lyotard (1985: 37) como “la mejor relación *input/output*” se cuela en los distintos ámbitos de la vida, especialmente en la universidad, entendiendo que lo que se produce debe ser útil y debe tener un valor en la economía.

¿Por qué decimos que el discurso de la “performatividad” se cuela especialmente en la universidad? Como productora y transmisora de conocimiento, la universidad se consideró uno de los lugares más adecuados para la transformación social y el sistema de posgrados el lugar más adecuado para la transformación del sistema universitario en su conjunto (Marquís, 1998). En otras palabras, para dar respuesta a los cambios que trae la “sociedad del conocimiento”, a nivel mundial se pensaron políticas de reestructuración universitaria, políticas cuyo núcleo ideológico residió en la dupla calidad-evaluación así como en una fuerte orientación al mercado (Krotsch y Atairo, 2008: 27).

La universidad –donde se forma a los investigadores que producirán conocimiento– cae de su situación aislada en la “torre de marfil” y es cuestionada en todos sus aspectos: se le exige eficiencia, competitividad y pertinencia, se la evalúa por sus resultados y se la mide según criterios de rentabilidad. Al mismo tiempo, se ponen en práctica políticas de promoción de los posgrados y de la investigación. Entonces bien, decimos que la reestructuración del sistema universitario responden básicamente a tres líneas de acción: la promoción de la investigación, el aumento de la oferta y la demanda de posgrados y la nueva cultura de la “accountability” o rendición de cuentas.

De las políticas de promoción de la investigación, en la Argentina podemos enumerar varias: el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA)<sup>1</sup>, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores<sup>2</sup>, el auge de las becas CONICET<sup>3</sup>, las actividades que realiza la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)<sup>4</sup> mediante, por ejemplo, el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> El FOMECA se puso en marcha en el año 1995 y duró hasta 1999. Se desarrolló en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) de la SPU con la intención de financiar proyectos –mediante concursos anuales– tendientes a la reforma académica, la mejora de la enseñanza (tanto de grado como de posgrado), el incremento de la eficiencia académica, la modernización de las bibliotecas y centros de documentación y el fortalecimiento del desarrollo institucional.

<sup>2</sup> Este programa, creado por decreto N° 2.427 en 1993, comienza a funcionar en 1994. Surge como una iniciativa conjunta entre la SPU y el CIN para responder “al retraso salarial, a las demandas de los docentes universitarios y a las dificultades para obtener un presupuesto acorde para atenderlas”. Se centró en las investigaciones universitarias con el objetivo de que estas tengan mayor visibilidad, promoviendo un desarrollo equilibrado de las carreras académicas, incrementando las tareas de grupos de investigación y desarrollo en las universidades nacionales (Fernández Lamarra, 2003: 177).

<sup>3</sup> Es en 1996 cuando dicho Consejo gana cada vez más fuerza en parte debido a que se hace más explícita la necesidad de coordinar las actividades de los investigadores. Desde aquel entonces, el CONICET implementa una gran política de becas de formación de investigadores a través de la realización de cursos de posgrado, “permitiendo a jóvenes graduados dedicarse exclusivamente a obtener grados doctorales y entrenamientos posdoctorales” (Marquís, 2009: 53). Así, durante los últimos años, el CONICET funciona como la principal fuente de promoción de la ciencia y la tecnología y de apoyo a la investigación en la Argentina. Su actividad se desarrolla en cinco grandes áreas: (i) Agrarias, Ingeniería y de Materiales; (ii) Biológicas y de la Salud; (iii) Exactas y Naturales; (iv) Sociales y Humanidades y (v) Tecnología.

<sup>4</sup> Esta Agencia, creada en 1996 y dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el cual tiene una fuerte incidencia en las actividades de investigación científica y tecnológica, así como en su vinculación y transferencia a la sociedad en sus diversas manifestaciones, auspicia varios programas pensados para promover el desarrollo de los posgrados y la investigación a través de becas de estudio y subsidios para proyectos de investigación. Estos programas son el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y el Fondo Fiduciario para la Industria del Software (FONSOFI).

<sup>5</sup> Es interesante destacar la labor del FONCyT en tanto es el Fondo que se utiliza para financiar becas de dedicación exclusiva de Nivel Inicial y Nivel Superior a graduados universitarios que se incorporen a los proyectos en el marco de un programa formal de doctorado acreditado por la CONEAU (Marquís, 2009: 53).

Con respecto a la expansión, en la década de los noventa, estrechamente relacionado con las políticas de apoyo a la investigación, tuvo lugar un aumento excepcional en el número de posgrados y en la demanda de esos posgrados. Decimos que la expansión y la promoción de la investigación son dos fenómenos estrechamente vinculados en la medida en que ambos se producen por los mismos factores: (i) para dar respuesta a las demandas por un mayor contacto e intercambio con el mundo académico internacional; (ii) por el aumento de la complejidad del conocimiento y la demanda por un saber interdisciplinario; (iii) por la creciente especialización de algunas áreas de conocimiento, lo que requiere de una educación continua dado el rápido avance del conocimiento; y (iv) como búsqueda de mayor prestigio institucional de parte de las universidades (García de Fanelli, 1996: 23). Además, la promoción de la investigación causa una fuga hacia delante de las personas que buscan tener el máximo nivel académico como credencial educativa, no sólo como distinción social sino también porque se exige desde la propia universidad: según la Ley de Educación Superior, el docente universitario debe tener el máximo nivel académico, es decir, debe ser doctor. Todo esto hace que se aumente el número de posgrados demandados y, a su vez, se ofrecen más posgrados de la mano de varias políticas públicas pensadas con el objetivo de generar la promoción de la investigación.

Según algunos de los especialistas que han analizado el fenómeno de la expansión, la cantidad de posgrados prácticamente se cuadruplicó de 1994 a 2007, lo que representa en el caso de los doctorados un crecimiento de casi un 30%. El número total de alumnos también creció: de 1997 a 2009, el número de doctorandos prácticamente se triplicó (179%).

Estos datos son susceptibles de ser conocidos gracias a la Secretaría de Políticas Universitarias. La misma se creó en 1993 como organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación para dar una respuesta más “eficiente” a las demandas sociales, entre otras vías, a través del desarrollo de un sistema de información universitario (SIU) estrechamente ligado a la noción de “*accountability*” o rendición de cuentas, a partir de la cual se entiende que es necesario evaluar a los posgrados para optimizar su rendimiento y su eficiencia. De esta manera, las universidades deberían dar a conocer sus estadísticas para permitir evaluar el

funcionamiento del sistema lo cual da cuenta de la cuestión de “performatividad”, es decir, del discurso del mercado penetrando en la universidad.

Con todo esto, podemos decir que el estudio de los posgrados se convierte en un tema de la agenda de la Educación Superior: la eficiencia del sistema, la formación de los futuros investigadores, la formación de los directores de tesis y de los supervisores, los factores de deserción se instauran en la agenda universitaria. Esta investigación se inserta en el estudio de la eficiencia del sistema, entendida como la relación entre la cantidad de matriculados (input) y la cantidad de graduados (output). ¿Por qué resulta de interés analizar la eficiencia de programas doctorales?

Este estudio forma parte del Programa de investigación “Formación de investigadores” que dirige Catalina Wainerman con sede en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. El Programa tiene el objetivo de producir conocimiento sobre cómo se forman investigadores para poder formular sugerencias institucionales y pedagógicas, incluyendo el diseño de “ámbitos de aprendizaje” y estrategias dirigidas a los tesisistas y a la capacitación de tutores de tesis y de docentes de talleres/seminarios de tesis, apoyado en la redacción de textos y material didáctico para mejorar el rendimiento de los doctorados. Si bien el título de doctor no puede identificarse con el de investigador, en general no se alcanza el segundo sin el primero y este primero es el requisito que abre las puertas de ingreso a la comunidad académica, especialmente en la etapa de producción de la tesis. Es por esto que nos detenemos en los programas doctorales.

Para poder realizar el objetivo mayor, es necesario realizar en primer lugar un análisis sobre la eficiencia interna de los doctorados y detectar las distintas etapas que existen dentro de lo que podríamos denominar el “recorrido académico” y en qué momentos se da una mayor deserción. Así, mediante la producción de datos, este estudio dará una base sólida para los demás ejes del Programa. Mediante la producción de datos sobre matrícula, graduación, deserción y duración (todos ellos indicadores de la eficiencia interna), se podrá obtener una base sólida para estudiar luego factores que obstaculizan o permiten una mayor graduación. Es decir, no es posible hablar de factores asociados o entender el éxito o fracaso de una estrategia

de enseñanza determinada si no comprendemos antes el funcionamiento del doctorado o no podremos pensar en mecanismos pedagógicos o instancias curriculares que propicien el éxito de los momentos de mayor deserción en el recorrido académico si no conocemos cuántas personas desertan y que instancia del doctorado llegan a completar.

En los países donde hay investigación sobre la eficiencia del sistema, se dice que a la par del crecimiento de los posgrados, las tasas de deserción, sobre todo en los doctorados –y más especialmente en Ciencias Sociales y Humanidades que en las Ciencias Exactas y Naturales y en la etapa de elaboración de la tesis más que en la cursada–, son muy altas. Las tasas de deserción parecerían ser tan preocupantes y “el fenómeno adquirió tal magnitud en la Argentina, en América Latina y también, sorprendentemente, en los Estados Unidos, Europa, Australia, (...) que ha dado origen a la categoría de “todo menos la tesis” (*all but dissertation*)” (Wainerman, 2011: 22).

Ahora bien, cabe preguntarse por la validez de las afirmaciones sobre las tasas de deserción de los programas doctorales. Tanto en la Argentina como en el resto de los países en cuestión parece no haber estadísticas válidas que sustenten estas afirmaciones. Es decir, si bien hay algunos datos sistematizados, son pocos y la mayoría proviene de generalizaciones de casos particulares. Por ejemplo, los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Australia y España muestran que un gran porcentaje de los doctorandos no logra terminar el doctorado, además de que también ocurren suspensiones en los estudios y un notable alargamiento de la duración de la carrera. Pero los datos son incompletos. En ningún caso se realiza un seguimiento por cohorte.

En lo que hace a la diferenciación por áreas disciplinares, se piensa que la deserción de los doctorados en Ciencias Sociales y Humanidades es mayor que en los programas de Ciencias Exactas y Naturales. Siguiendo a Becher (2001: 147), la forma de investigar y de aprender de las distintas ciencias es disímil. En las “ciencias duras” se forma en investigación bajo el modelo del oficio, dentro de una comunidad de práctica en la que se produce un aprendizaje situado, un *modus operandi* que funciona a partir de ciertas reglas –tanto explícitas como implícitas–

(Bourdieu y Wacquant, 2005<sup>6</sup>). Bajo el modelo del oficio, el científico duro comenzará participando de manera periférica pero irá adentrándose en la investigación de forma independiente dando pequeños pasos de forma autónoma (Wainerman, 2011). Esta formación es factible justamente debido a que en las Ciencias Exactas y Naturales, los investigadores se forman en laboratorios o unidades académicas, donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio (Barsky y Dávila, 2010: 14). No sucede lo mismo en las “ciencias blandas” donde el trabajo ocurre en solitario y donde al momento de la tesis el alumno pasa a ser investigador independiente “de un momento para el otro”, recibiendo en muchos casos sólo ayuda esporádica del director de tesis y sin contacto con otros colegas.

A lo dicho se agrega que el doctorando en Ciencias Exactas y Naturales realiza su investigación dentro de un equipo liderado por un investigador, quien consigue los subsidios para equipos e insumos para poder investigar, y quien decide la temática del programa de investigación dentro del cual los becarios inscriben sus respectivas tesis. En el caso de las Ciencias Sociales, el doctorando se forma en investigación en ocasión de hacer su tesis cuyo tema escoge por sí mismo y a partir del cual elegirá un director “con quien trabajará en una relación diádica privada, en encuentros espaciados, generalmente sin una regularidad establecida y sin compartir un lugar de trabajo que les facilite la adquisición del oficio” (Wainerman, 2011: 11). Este modo de trabajo no permite ni compartir conocimientos y experiencias con colegas ni recibir apoyo emocional, lo que hace que todo quede en manos de la relación tesista-director.

Si bien las diferencias en la cultura de una y otra disciplina, además de la posesión de becas, podrían hacer que el recorrido académico de los doctorandos en Ciencias Exactas y Naturales sea más fácil de sobrellevar que el recorrido de los de las Ciencias Sociales, la asociación entre el campo disciplinar y la eficiencia interna no está investigada –al menos no con la lógica de análisis de graduación por cohortes–.

Más allá de las diferencias disciplinares, en lo que respecta a la diferenciación entre etapas, siguiendo a Lovitts, el cursado de los programas

---

<sup>6</sup> Citado en Wainerman, 2011.

doctorales puede dividirse en dos grandes etapas: una dependiente y otra independiente.

“Durante la etapa dependiente los alumnos se preocupan por dominar los conocimientos básicos de sus disciplinas (...), la etapa dependiente involucra una combinación de cursos e investigación muy supervisada y guiada. Durante la etapa independiente, (...) la relación de los alumnos con los conocimientos va desde aprender lo que otros saben y cómo lo saben hasta realizar investigaciones originales y crear conocimientos. (...) se espera que sean autónomos y que trabajen en forma independiente—(...)” (Lovitts, 2005: 139).

Esta separación da cuenta también de demandas cognitivas y habilidades diferenciales requeridas en distintos momentos del trayecto formativo de los doctorandos. En la etapa de cursada se requiere del estudiante una actitud pasiva, de escucha activa, de inteligencia más bien analítica que permita adquirir los contenidos esenciales de una materia y aprobar de forma satisfactoria los cursos. Esta inteligencia analítica no necesariamente garantiza el éxito en la etapa de la tesis; en ese momento se necesita más bien de otro tipo de inteligencia: (i) de una inteligencia práctica que brinda la posibilidad de ser eficiente de manera autónoma, de trabajar por tareas y alcanzar los objetivos y metas que uno se propone y (ii) de una inteligencia creativa como habilidad para formular buenas preguntas de investigación (Lovitts, 2008).

Habría, además, ciertos factores personales que durante la etapa de la tesis contribuyen con el desarrollo exitoso de la investigación: la paciencia, la predisposición al esfuerzo, la iniciativa, la persistencia y la curiosidad intelectual (Ibíd.). Estos factores no se requieren para sobrepasar con éxito la etapa de la cursada. Todo esto nos lleva a pensar que la existencia de dos etapas tan diferenciadas en cuanto a las capacidades que se demandan de un estudiante afectan de manera diferencial las probabilidades de la deserción.

Muchas de estas afirmaciones provienen del análisis de casos aislados y de otros contextos nacionales. ¿Qué sucede en la Argentina? Dijimos que la SPU es la



encargada de recoger los datos de las distintas universidades para sistematizar y dar a conocer las estadísticas del sistema. Pero no parecen haber mecanismos que obliguen a las universidades a hacer una carga rigurosa de los datos en el Sistema de Información Universitario (SIU) a través del cual se recogen los datos. De hecho, por ejemplo en el Anuario estadístico de 2006, los datos de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata fueron enviados a la SPU por las respectivas Secretarías de Posgrado, evitando su carga en el SIU.

Entonces bien, podríamos decir que no necesariamente es obligatorio para las universidades proveer información estadística sobre el funcionamiento de sus posgrados y además las mismas instituciones podrían decidir los criterios y procedimientos para brindar sus datos. De esta manera, es claro que los registros publicados oficialmente no pueden ser fiables. Tal como afirman García de Fanelli (1998) y Kisilevsky (1999), existe una situación de información asimétrica entre las universidades y el gobierno, en la que normalmente la información de la universidad sobre su real situación es superior a la del gobierno.

De los datos que hay disponibles, observamos que los posgrados crecen. Sin embargo, no se ofrecen datos precisos. En números absolutos pueden encontrarse diferencias entre distintos estudios cuya base de datos son las estadísticas de la SPU. Por ejemplo, en 1994, según una de las investigaciones (Barsky y Dávila, 2005<sup>7</sup>), había 793 programas de posgrado; según otro estudio (García de Fanelli, 1996<sup>8</sup>) había 775 posgrados, e incluso en otro trabajo (Barsky, 1999<sup>9</sup>) se habla de 792 programas. La diferencia en el total de posgrados es de unos 18 títulos. Si bien esta diferencia en términos porcentuales es de tan solo un 0,02%, es una diferencia que no debería existir. Por ese motivo decimos que los datos no son confiables: la confiabilidad implica justamente que los resultados de distintos estudios del mismo fenómeno, hechos con los mismos instrumentos y/o base de datos, coincidan.

Con los datos de la SPU tampoco es posible medir la eficiencia del sistema. Cuando se brinda la tasa de graduación/deserción en los doctorados, lo que verdaderamente se está mostrando es la relación entre la cantidad de ingresantes en un año calendario y la cantidad de los egresados en ese mismo año o, en su

---

<sup>7</sup> La fuente de información es la estadística de la SPU.

<sup>8</sup> Los datos provienen de la investigación de Barsky de 1995.

<sup>9</sup> La estadística presentada en esta investigación proviene de “un trabajo previo”. En tanto Barsky utiliza la mayoría de las veces los datos del Área de Educación de la Universidad de Belgrano, podríamos afirmar que la estadística presentada en este estudio es la recopilada por la SPU.

defecto, se compara el stock acumulado de estudiantes con el stock acumulado de graduados, lo que no mide lo que se dice o pretende medir. Esto no permite conocer la proporción de alumnos que se graduaron después de un período determinado de tiempo de entre los que se matricularon en un mismo año, es decir, de los graduados de una misma cohorte. Lo que miden los estudios que relacionan la población de graduados y la de alumnos difiere de medir la “eficiencia” o “productividad”, es decir, la relación entre el *input* y el *output*.

Entonces bien, a poco de ponernos en contacto con los datos disponibles y con los usos que los investigadores hacen de ellos, se nos hizo manifiesta la necesidad de producir nuestros propios datos y, al hacerlo, de diseñar técnicas de recolección de información para su uso en la evaluación de los posgrados en forma correcta. Es decir, a la luz de lo que hemos dicho, debimos rediseñar la estrategia metodológica de la investigación para evitar seguir reproduciendo datos que no son fiables y tuvimos que repensar el universo: no podríamos analizar más el sistema en su conjunto sino que deberíamos ir programa por programa, con la dificultad que eso significaría.

Está claro que es una tarea complicada, sobre todo en los doctorados, por varias razones. A diferencia del nivel primario y secundario, e incluso del universitario de grado, no existen en los doctorados definiciones compartidas sobre la estructura curricular: pueden existir cohortes abiertas o cerradas; programas personalizados, estructurados o semiestructurados; sólo tesis o cursada y tesis; entre otros aspectos. Las diferencias en cuanto a la estructura curricular se acompañan de cuestiones más bien organizacionales. Si bien los reglamentos de todos los programas doctorales definen un límite de años para completarlos, no es igual para todos, así como tampoco lo es la tolerancia de tiempo de prórrogas, y tampoco la flexibilidad que se les permite a los doctorandos para finalizar sus estudios, más allá del tiempo exigido incluidas las prórrogas.

Sabiendo que los datos están disponibles en las universidades, procuramos recurrir a ellos con el propósito último de lograr un mapa del funcionamiento del sistema lo más fehaciente posible.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

Frente al desafío de conocer el funcionamiento de los doctorados con una metodología que permitiese recolectar los datos de manera confiable, construimos nuestras propias estadísticas para estudiar a cada doctorando desde el momento de su admisión al programa en el que se encontraba inscripto hasta que se hubiera graduado o hubiera desertado (y, en este caso, identificando la etapa en la cual lo hizo), y cuántos años tardó desde que ingresó hasta que se recibió (Wainerman, 2011: 9). Este recorrido que realiza el doctorando es lo que nos ha permitido operacionalizar la “eficiencia interna”.

Es necesario entender que no podremos recoger datos en lo que respecta a estas dimensiones para la totalidad de los doctorados, es decir, a nivel del doctorado como sistema de posgrado, sino que tendremos que limitarnos a hacerlo para cada doctorado en forma particular. Esto es así en tanto no hay registro de la permanencia de una persona dentro del sistema de posgrado en el país. Es decir, y sobre todo para el caso de la deserción, al carecer de información que nos permita saber si la persona migró de programa doctoral o si desertó del nivel (lo que sí es posible en el nivel primario en el que los “pases” de institución escolar quedan registrados), debemos atenernos a cada programa doctoral específico.

En esta investigación, adoptamos el término “eficiencia interna” que, al contemplar la relación entre lo que entra y lo que sale sin tener en cuenta el tiempo y los recursos utilizados, es el que mejor responde a nuestros objetivos. Si bien nos interesó evaluar el tiempo que los doctorandos demoran en completar su doctorado, más nos importaba saber cuántos estudiantes finalmente obtuvieron el título de doctor, independientemente del tiempo que demorasen. En definitiva, todos aquellos que se hubiesen graduado habrían ingresado al mundo de trabajo.

Este concepto de eficiencia no sólo es utilizado por otros investigadores como García de Fanelli, Cowen, Del Bello, sino que también lo usa la DiNIECE para el sistema de educación primaria y secundaria al referirse al grado de congruencia o coherencia verificada entre los objetivos planificados y perseguidos con los resultados obtenidos. Se considera que el rendimiento cuantitativo de un sistema educativo puede ser evaluado mediante la utilización de modelos matemáticos a través del desarrollo de coeficientes de flujo de alumnos entre años sucesivos, en el entendimiento de que algunos de ellos promueven de uno a otro año (retención), otros repiten (desgranamiento), otros abandonan (deserción), están los que

reingresan al sistema luego de haberlo abandonado y, finalmente, algunos egresan del nivel (graduación).

Ahora bien, es evidente que esta definición debe ajustarse al nivel universitario donde el acceso no es obligatorio ni existe una división establecida en grados. A esto se le suma el hecho de que tendremos que utilizar una unidad de medición distinta de la unidad de análisis: mientras que nuestra unidad de análisis es el programa doctoral, es necesario recolectar los datos del recorrido académico de cada estudiante del programa en forma individual.

Al dejar de lado la “retención” como dimensión de eficiencia y agregar los datos de matrícula –clave para poder analizar las otras dimensiones–, llegamos a las siguientes definiciones:

- Matrícula: cantidad de alumnos que son admitidos en un año determinado a un programa doctoral de una unidad académica determinada.
- Deserción: cantidad de alumnos que habiendo ingresado en un año determinado a un programa doctoral, sale del mismo, sin haberlo completado.
- Desgranamiento: cantidad de alumnos que deserta en un momento dado, con respecto al número total de quienes alcanzaron el momento anterior.
- Graduación: cantidad de doctorandos que finalizan el programa doctoral, independientemente del tiempo que tardan en concluirlo.
- Duración: cantidad de años promedio que tardan los doctorandos en finalizar el programa doctoral.

Mediante la producción de cifras de admisión, graduación, deserción y duración, el objetivo general del estudio fue investigar la eficiencia interna de programas de doctorado, en forma global y específica por etapas. La diferenciación entre eficiencia “global” y “específica por etapas” responde a que en el recorrido académico se transitan diversas etapas y al supuesto muy extendido de que hay

una mayor deserción en la etapa de elaboración de la tesis que en la etapa de la cursada. Además, la detección del momento del recorrido académico que presenta más dificultades u obstáculos al completamiento del doctorado permitiría a futuras investigaciones llevar a cabo modificaciones en la curricula para mejorar las tasas de deserción.

Empezamos con la idea de estudiar cuatro doctorados en forma comparada: dos de las Ciencias Exactas y Naturales y dos de Ciencias Sociales y Humanidades. La imposibilidad de acceso al campo en el plazo de tiempo que disponíamos, nos llevó a estudiar un único doctorado. Para su elección, tomamos en cuenta varios criterios, entre los cuales, la probabilidad de contar con la colaboración institucional para el acceso fue definitoria.

Si debíamos empezar por pocos programas debíamos hacerlo en la UBA porque de la oferta de títulos de posgrado de las universidades públicas la UBA representa el 73% (Krotsch y Atairo, 2008: 56). Además, la oferta de posgrados de gestión estatal es muy superior a la de gestión privada. Incluso, la UBA genera una resolución del Consejo Directivo de cada una de las Facultades para cada una de las instancias del paso de los estudiantes por el programa, resoluciones a partir de las cuales es posible reconstruir las cohortes y analizar el trayecto formativo de cada uno de los estudiantes.

### **3. Aspectos metodológicos**

Tuvimos que hacer un trabajo de campo llegando a datos muy primarios y acudir a las resoluciones. ¿De qué manera las resoluciones nos darían información de la eficiencia interna del programa?

Es necesario comprender el trayecto por el que transitan los doctorandos. Por eso, vale mencionar, al menos rápidamente, el recorrido académico del Doctorado en Ciencias Sociales que es el que finalmente estudiamos. Dicho doctorado se inició en 1999 y continúa ofreciéndose sin interrupciones hasta hoy. El tamaño de las cohortes, que se inició con 48 matriculados en 1999 y se redujo a 23 al año siguiente, en 2000, ha ido creciendo desde entonces, alcanzando un máximo de 220 matriculados en el año 2008. El crecimiento de la matrícula es tal que, a partir de 2005 se matriculan en el Programa más de 100 doctorandos por cohorte, tal como puede verse en el cuadro 1.

La estructura curricular del programa es semiestructurada, es decir, no hay conformación de cohortes y la Comisión de Doctorado le asigna a cada alumno una cantidad determinada de créditos que varía entre 0 y 20 de acuerdo al análisis de su experiencia académica previa y del tema de tesis a realizar. Dicha estructura curricular se compone de dos etapas: la de cursada y la de la tesis. Mientras cursa, el doctorando debe entregar su tema de tesis junto con el nombre de quien será su director y una vez finalizada la cursada debe presentar el plan de tesis en un plazo no mayor a los dos años de haber sido admitido, teniendo seis años (con posibilidad de dos años más de prórroga) para realizar la tesis y entregar la versión definitiva, la que es evaluada ante un jurado que se conforma especialmente con dicho fin y frente al cual el doctorando deberá defenderla como requisito final de graduación.

La resolución de admisión de cada uno de los alumnos nos permitió obtener información de la matrícula de cada una de las cohortes, desde el año 1999 y hasta los ingresantes de 2003. La deserción se midió con las resoluciones de nombramiento del director de tesis y de aprobación del tema de tesis, la de la aprobación del plan de tesis y la de conformación del jurado de tesis. Es decir, en tanto cada una de las resoluciones muestra que cada subetapa fue finalizada, siempre que existieron datos al respecto consideramos que el doctorando seguía en carrera; si no existían lo consideramos indicador de deserción. Estos datos nos permitieron conocer la deserción específica por etapas. La deserción global la reconstruimos a partir de la expedición de las actas de aprobación de la tesis: la existencia del acta que constata la aprobación de la defensa de tesis en el plazo establecido por el programa (contemplando la posibilidad de prórroga) dio cuenta de la graduación reglamentaria y la existencia del mismo acta sin tener en cuenta los plazos fijados por reglamento nos mostró la cantidad de graduados reales. Finalmente, la duración total fue calculada mediante el análisis del lapso de tiempo transcurrido entre la resolución de matriculación y la de aprobación de la defensa de tesis.

Cuadro 1. Tamaño de las cohortes según año de ingreso en números absolutos y variación interanual en porcentaje. Programa de Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales. Años 1999 – 2010.

Año de ingreso	Matriculados	Variación interanual
1999	48	
2000	23	-52
2001	34	48
2002	54	59
2003	46	-15
2004	83	80
2005	126	52
2006	205	63
2007	179	-13
2008	220	23
2009	160	-27
2010	191	19
1999-2010	1369	298

Como los años reglamentarios para el completamiento del doctorado son 8 – 6 años desde la admisión hasta la defensa de la tesis con la posibilidad de obtener 2 años más de prórroga–, pudimos dar respuesta a la pregunta acerca de la eficiencia interna del programa desde su origen hasta el año 2003 inclusive. Es decir, tomamos como unidad de medición a cada uno de los alumnos admitidos al Doctorado en el año 1999, 2000, 2001, 2002 y 2003 y analizamos su recorrido académico a partir de entonces y hasta diciembre de 2011.

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Se dice que la deserción en Ciencias Sociales es baja, sobre todo en la etapa de elaboración de la tesis. ¿Es efectivamente así? ¿Qué encontramos en nuestro estudio piloto?

Tomando al programa en forma global, en las cinco primeras cohortes desertaron en algún momento del recorrido académico más de la mitad de las personas inscriptas. Mirado desde la graduación, si bien entre la primera y la quinta

cohorte ha habido un aumento sustancial de la graduación, quienes lo lograron son un porcentaje muy reducido de cada cohorte (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Tasas de graduación del Programa de Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales según tiempo reglamentario y real, por año de matriculación. Programa de Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales. Años 1999 – 2003. En porcentaje.

<b>Tiempo de graduación</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
Reglamentario	25	22	35	30	37
Real	35	39	41	*	*
Total matriculados	(48)	(23)	(34)	(54)	(46)

\* Nota: no disponemos de información.

Ahora bien, si nos ajustamos al desempeño real de los doctorandos, podemos estudiar sólo tres cohortes: 1999, 2000 y 2001. Esto se debe a que al analizar la duración, nos encontramos con que prácticamente un 20% de los graduados emplean entre 8 años y medio y 10 para completar sus estudios, posible de observar en el cuadro 3. Entonces, si inferimos que cualquier doctorando puede demorarse este tiempo, no han transcurrido los años suficientes para analizar las cohortes 2002 y 2003. En tiempo real, si bien el porcentaje de graduación es mayor, sigue siendo de menos de la mitad de las personas matriculadas.

No pudimos analizar la cursada porque no hay registro, o los hay incompletos, de las materias y seminarios que toman los estudiantes. Sí existen, como se dijo anteriormente, resoluciones que permiten identificar el momento en que los estudiantes completan cada una de las etapas de la tesis. En ella, la mayor deserción ocurre en la primera subetapa: desde la admisión hasta el nombramiento del director y tema de tesis (ver cuadro 4). Esto podría indicar que los estudiantes probablemente hayan cursado pero que no se enfrentaron a la tesis. O que incluso, ni siquiera lograran completar los cursos que se le requirieron. El momento de enfrentarse a la tesis puede resultar para muchos un factor tan desafiante que implique una gran deserción real o que no se cumplan con los tiempos reglamentarios, postergando el momento para comenzar a pensar en ese gran desafío que es la tesis. Esto hace que, a excepción del año 2000 en su carácter



reglamentario, uno encuentre el mayor porcentaje de deserción en la primera subetapa. Le sigue en porcentaje de deserción la subetapa de elaboración de la tesis propiamente dicha, sobre todo en términos reglamentarios. En otras palabras, una vez que se produce el “enfrentamiento con la tesis”, hay una pequeña deserción en el momento de la aprobación del Plan de Tesis (que incluso se reduce en las cohortes más recientes). Pero esta deserción vuelve a crecer en el período de elaboración de la tesis, fenómeno que se evidencia en el porcentaje de no conformaciones de Jurado de Tesis. Son muchos los doctorandos que definitivamente desertan cuando deben comenzar a investigar pero son más aún los que desertan si se aplica de modo estricto los tiempos que fija el reglamento. Una vez que se conforma el Jurado de Tesis, la graduación estaría prácticamente garantizada.

Tanto los desertores en tiempo reglamentario como en tiempo real, siguen una misma tendencia en cuanto a las subetapas del recorrido académico en que abandonan el Programa.

Cuadro 3. Duración en años hasta la graduación y promedio en años y meses de la población de graduados por año de matriculación. Programa de Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales. Años 1999 – 2003.

<b>Años hasta graduación</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>Total</b>
Menos de 6	7	2	9	14	9	41
Entre 6 y 8	5	5	3	3	8	24
Más de 8	5	2	2	6	1	15
<b>Total graduados</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>80</b>
Promedio en años y meses	6 años 11 meses	7 años 7 meses	5 años 11 meses	5 años 11 meses	6 años 1 mes	6 años 6 meses

Nota: datos recolectados al 30 de marzo de 2012.

Cuadro 4. Tasas de deserción por subetapas de la etapa de la tesis según tiempo reglamentario y real, por año de matriculación. Programa de Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales. Años 1999 – 2003. En porcentaje.

Etapas	1999		2000		2001		2002		2003	
	Regla.	Real	Regla.	Real	Regla.	Real	Regla.	Real	Regla.	Real
<b>Total deserción</b>	<b>75</b>	<b>65</b>	<b>78</b>	<b>61</b>	<b>65</b>	<b>59</b>	<b>70</b>	<b>*</b>	<b>63</b>	<b>*</b>
De admisión a director y tema de tesis	44	42	30	30	47	47	46	*	35	*
De director y tema de tesis a plan de tesis	8	6	4	4	3	3	4	*	9	*
De plan de tesis a jurado de tesis	21	15	35	17	12	9	17	*	17	*
De jurado de tesis a graduación real	2	2	9	9	3	-	4	*	2	*
Total matriculados	(48)	(48)	(23)	(23)	(34)	(34)	(54)	(54)	(46)	(46)

\* Nota: No disponemos de información por lo tanto no es posible calcular la deserción real para los años 2002 y 2003.

El análisis de la eficiencia por etapas nos permite asomarnos a los momentos que presentan mayor dificultad para la terminación del doctorado. Identificamos dos momentos de mayor impacto: la primera etapa y la tercera. Podríamos decir que la primera subetapa se asemeja a lo que sucede en el grado, y que podría ser producto de una migración a otro doctorado. O podríamos considerar que el doctorando desertó porque el costo de hacerlo no era demasiado grande: no cuesta demasiado inscribirse y desinscribirse. Ahora bien, el costo de desertar en la tercera etapa es bastante más alto ya que se está en pleno trabajo de tesis.

Tenemos entonces la información de dónde desertan pero la tercera subetapa reglamentariamente lleva cuatro años completarla, entonces ¿dónde poner la mirada? Las resoluciones nos permiten comprender mejor el recorrido pero lo que sucede dentro de cada etapa es necesario averiguarlo de otra manera.

## Discusión

Si bien el análisis de caso del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales no puede ser utilizado para generalizaciones, sí da cuenta de algunas de las características del sistema de educación superior que hemos ido describiendo a lo largo del presente estudio. En primer lugar, este Doctorado es un doctorado reciente, que surge en el año 1999, muy probablemente con la vorágine de expansión de los doctorados, para dar respuesta a la demanda de docentes e investigadores de la Facultad y de aquellas personas que necesitaban de la credencial para certificar su experiencia con la que responder a las demandas de la “sociedad del conocimiento”. Entre estas demandas hemos identificado el imperativo de “aprendizaje a lo largo de la vida”, la necesidad de autoevaluarse para conseguir fondos para las investigaciones y de mejorar la eficiencia de la universidad en su conjunto, la necesidad de trabajar con otros en forma interdisciplinaria, entre otros. El doctorado como ámbito de producción y transmisión de conocimiento, en el que se forma a los investigadores, evidentemente daría estas posibilidades. Luego se sumarían otras personas que sin experiencia previa también buscaban ajustarse a la nueva sociedad. De hecho, se observa un crecimiento bastante importante de la matrícula en el Doctorado, incluso en el corto período analizado. Esto podría responder al aumento de becas CONICET, que no es un hecho menor dado que el estado comienza a invertir cada vez más en la formación académica de punta.

Ahora bien, en segundo lugar, nos hemos encontrado con que los resultados en términos de calidad de este Doctorado son bajos. Hemos sostenido que al crecimiento de los posgrados se asocian altas tasas de deserción, especialmente en los doctorados en Ciencias Sociales y en la etapa de elaboración de la tesis. No podemos sostener que esta afirmación sea cierta dado que contamos con el análisis de un solo caso. Para poder validar esta afirmación, necesitaríamos haber evaluado otros doctorados de otras universidades en Ciencias Sociales e incluso compararlos con doctorados de Ciencias Naturales y Exactas para saber qué sucede en esta área de conocimiento. De todos modos, sí podemos decir que el caso del Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales muestra una gran tasa de deserción que alcanza el 75% y que esta deserción se da sobre todo en los primeros momentos del recorrido académico de los estudiantes y en la etapa de elaboración de la tesis.

El análisis de la eficiencia interna del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales nos ha sido de gran utilidad. Sabemos que un solo caso no permite generalizar acerca del funcionamiento de los doctorados en la Argentina, pero sí nos ha servido de estudio piloto para ponernos en contacto con la realidad y sus dificultades y requerimientos para su estudio. Es interesante constatar que incluso un doctorado que tiene registro de sus datos, los tiene incompletos. Esto resulta perjudicial para la medición de la eficiencia interna y, consecuentemente, para la posibilidad del Doctorado de evaluarse a sí mismo. Es por esto que, tras la experiencia adquirida en este estudio de caso, hemos elaborado una serie de sugerencias metodológicas para hacer posible la medición de la eficiencia en cualquier otro programa de posgrado. En ellas, incluimos el tipo de datos que hemos recolectado y las formas en la que lo hemos hecho, además de dar cuenta de los traspies que hemos tenido en nuestro recorrido para tratar de evitárselos a otros investigadores.

Quizá la mayor relevancia de esta investigación fue el aporte metodológico que logramos hacer para la medición de la eficiencia interna. La metodología empleada no sólo se convirtió en un instrumento de medición sino que pasó a ser un objetivo. En la investigación, nos detuvimos en el análisis de la eficiencia del Doctorado de la UBA en Ciencias Sociales mediante el análisis de cuántos estudiantes obtienen el título de doctor. Si bien podríamos haber utilizado las estadísticas que produce y publica la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), hubiésemos seguido reproduciendo datos que en algunos casos son inválidos o incompletos. Por eso decidimos realizar nuestra propia metodología para recolectar los datos y analizar la eficiencia interna, tomando como caso piloto un doctorado pero con la intención de aplicar esa metodología a otros programas.

La metodología que hemos creado puede convertirse en instrumento para la evaluación de los doctorados y la medición de la eficiencia interna de cualquier otro programa doctoral. Gracias al aporte metodológico realizado, podríamos extender y hasta podríamos realizar un mapa de la situación de los doctorados de la Argentina. Sabemos que un solo caso no permite generalizar acerca del funcionamiento de los doctorados en la Argentina, pero sí nos ha servido de estudio piloto para ponernos en contacto con la realidad y sus dificultades y requerimientos para su estudio. Esto nos ha permitido ajustar nuestro instrumento de medición y elaborar sugerencias

para quien quiera continuar con el estudio analizando otros casos. Es decir, consideramos que esta herramienta de evaluación resultó muy completa para la medición de la eficiencia interna del Programa de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales y puede ser utilizada con éxito en cualquier otro programa.

Creemos sumamente necesario seguir con este estudio pero está claro que es una tarea poco sencilla en la medida en que, por un lado, habrá que generar conciencia en las universidades de la importancia de producir datos válidos y de hacerlos públicos para su propio uso, el de los hacedores de las políticas del sistema y el de los investigadores. Incluso, generar una metodología adecuada para la recolección de los datos a fin de evitar la falta de consistencia en las definiciones empleadas por las diversas unidades de análisis es realmente un gran desafío.

A partir del análisis de la eficiencia interna de cada programa, podemos obtener datos en su estado más puro y reconstruir por nuestra propia cuenta las tasas de graduación y deserción y, con el agregado de la información obtenida para los programas analizados podremos a su vez conocer acerca del funcionamiento del sistema de posgrado en su conjunto. Si bien la herramienta de evaluación que hemos creado con esta investigación puede mejorarse, nos interesa comentar unos pocos desafíos metodológicos con los que nos enfrentamos y que podrán servir como aporte para otra investigación o para continuar con esta misma. Es decir, es necesario dejar constancia de algunos de los inconvenientes que se nos fueron presentando así como “cosas” que fueron surgiendo que hicieron que pudiésemos refinar nuestro instrumento de medición para la recolección de los datos. Todo esto puede ser planteado a modo de sugerencia.

1. Es necesario entender que no podremos recoger datos en lo que respecta a estas dimensiones para la totalidad de los doctorados, es decir, a nivel del doctorado como sistema de posgrado, sino que tendremos que limitarnos a hacerlo para cada doctorado en forma particular. Esto es así en tanto no hay registro de la permanencia de una persona dentro del sistema de posgrado en el país. Es decir, y sobre todo para el caso de la deserción, al carecer de información que permita saber si la persona migró de programa doctoral o si desertó del nivel (lo que sí es posible de conocer en el nivel primario en el

que los “pases” de institución escolar quedan registrados), debemos atenernos a cada programa doctoral específico.

2. Es necesario conocer el funcionamiento del doctorado que se va a analizar, su reglamento, para el cálculo del rendimiento global del programa y del específico por etapas.
3. Hay que indagar de dónde se podrán obtener los datos de recorrido académico. Debe acudirse a la fuente más primaria que exista, con los datos más desagregados posibles.
4. Debe explorarse cómo se lleva a la práctica el reglamento. Los mecanismos que se tienen para de alguna manera “saltar” el programa son muy importantes para entender por qué por ejemplo una persona que tarda más de los años que corresponde por reglamento no es considerada desertora.
5. Es necesario distinguir entre los dos tipos de graduación, reglamentaria y real. El punto es que podríamos decir que después de determinada cantidad de años un estudiante deserta, pero no en todos los casos esto sucede: la mayoría de las veces uno se encuentra con que el doctorando demora más tiempo del que “debería”. Entonces no es que el sistema no logra que se gradúen sino que “es menos eficiente”. La cantidad de cohortes que se podrán analizar dependerá del análisis de cuánto tarda cada doctorando en graduarse.
6. Definitivamente no es lo mismo si se cuentan únicamente los años que si se tienen en cuenta también los meses. Y además, si sólo se tienen en cuenta los años no es lo mismo contar teniendo en cuenta el año de ingreso que contando a partir de él, un año hasta que se cumpla el siguiente. En el estudio piloto encontramos que lo mejor era contar los meses. Esta forma de medir agrega precisión y da cuenta mejor del recorrido académico de los estudiantes. De cualquier manera, esta forma de medir es sólo posible utilizando las resoluciones como fuente primaria de recolección de datos en tanto es allí donde aparecen las fechas exactas.
7. En el caso de que existan dos resoluciones para una misma etapa –por ejemplo porque hubo una modificación– tomamos en consideración la primera resolución, con fecha más antigua, ignorado la resolución más reciente. Consideramos que esta decisión es sensata en la medida en que la

resolución de la etapa siguiente se retrasa en años pero nunca es previa a la nueva resolución de la etapa anterior.

8. A su vez, si una etapa que se considera posterior en el recorrido académico tiene resolución previa a una etapa anterior, tomamos para la primera etapa la segunda resolución y para la segunda etapa, la primera. Cuando sucede esto es porque las resoluciones de la etapa previa están en proceso de aprobación pero aún no fueron abordadas por el Consejo Directivo; y en la etapa posterior se informa que la resolución de la etapa previa está en trámite.

Estas son algunos de los desafíos metodológicos con los cuales nos enfrentamos y que creemos que son necesarios tener en cuenta para una “metodología de medición de la eficiencia interna”. Obviamente pueden existir más y cada vez se puede agregar más precisión a la evaluación de la eficiencia. Pero lo interesante es el hecho de considerar justamente que la medición de la eficiencia interna de los distintos programas doctorales, uno por uno, si bien es un trabajo demandante y muy cauteoloso, es una herramienta poderosa de evaluación que nos permitirá conocer el funcionamiento del sistema de educación superior, con datos mucho menos amenazados en su “validez”. Pero para esto tenemos que generar conciencia de que la medición de la eficiencia es necesaria no sólo para evaluar el funcionamiento del sistema en su conjunto: fundamentalmente es necesaria para que el propio programa conozca sus puntos fuertes y débiles, conozca su funcionamiento y pueda mejorar “su servicio”. Quizás lo otro pueda venir por añadidura.

## 5. Bibliografía

Barsky, O. (1999) El desarrollo de las carreras de posgrado. En: Sánchez Martínez, E. *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999.

Barsky, O. y Dávila, M. (2005). Las carreras de posgrado en la Argentina. En: Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. *Los desafíos de la universidad argentina UB/ siglo XXI*: Buenos Aires, 2005.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa: Barcelona, 2001.

Bowen, W. y Rudenstine, N. (1992) *In Pursuit of the PhD*. New Jersey: Princeton University Press, 1992.

Cowen, R. (1996). Performativity, Post-Modernity ant the University, en: *Comparative Education*, vol. 32, no. 2, special number (18): Comparative Education and Post-Modernity, pp. 245-258.

De Miguel, J.; Sarabia Heydrich, B.; Vaquera, E. y Amirah, H. (2004) “¿Sobran o faltan doctores? EMPIRIA Revista de Metodología en Ciencias Sociales, n° 7, pp. 115-155

Del Bello, J.C. (2004). Propuesta de Agenda de Política Universitaria para el período 2004/2010. En: Marquis, C. (comp). *La agenda universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Universidad de Palermo: Buenos Aires, 2004.

Ehrenberg, R.; Zuckerman, H.; Groen, J. y Brucker, S. (2010) *Educating Scholars. Doctoral Education in the humanities* Princeton University: New Jersey: Press, 2010.

Fernández Fastuca, L. (2011) *Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. El pasaje de estudiante de doctorado a investigador independiente*. UNESA: Buenos Aires. propuesta de tesis doctoral, inédita, 2011.

Fernández Fastuca, L. (2011) *Análisis de las estructuras curriculares de los programas doctorales argentinos*. UNESA: Buenos Aires. Programa de Investigación “Formación de investigadores”, inédito, 2011.

García de Fanelli, A.M. (1996). Estudios de posgrado en la Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas. CEDES: Buenos Aires. Documento 114, 1996.

Halse, C. y Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate, en: *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 5, pp. 513-525. Recuperado el 13/04/2012 <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590>



Jiraneck, V. (2010). Potential Predictors of Timely Completion among Dissertation Research Students at an Australian Faculty of Sciences, en: *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5. 2010.

Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses, en: *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 5, pp. 585-599. Recuperado el 13/04/2012 <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>.

Kisilevsky, M. (1999). El desafío de generar información estadística sobre el sistema universitario. En: Sánchez Martínez, E. (1999) *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias: Buenos Aires, 1999.

Krotsch, P. (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En: Krotsch, P. y Prati, M. (2002) *La universidad cautiva*. UNLP/Ediciones Al Margen: La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2002.

Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research, en: *Studies in Higher Education* vol. 30, n° 2, pp. 137–154, 2005.

Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: who makes it, who doesn't and why. En: *The Journal of Higher Education* Vol. 79, No. 3, pp. 298–323., 2008.

Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (comp) *La trastienda de la investigación*. Manantial: Buenos Aires, 2011.

Wainerman, C. (2011). Formación de investigadores. Conferencia pronunciada en el XXII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa El hacer de la investigación educativa. Una reflexión al interior de los diseños metodológicos. Métodos de validación y criterios de demarcación". Universidad Católica de Córdoba: Córdoba, 2011.

Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. (2009) *Medición de la deserción en Programas de Doctorado. Estrategias para el desarrollo de objetivos de investigación*. Inédito.