



Posgrados en Educación y apoyo económico por la Comisión Académica de Posgrado (2009-2018)

Postgraduate careers in Education and financial support by the Postgraduate Academic Commission (2009-2018)

Carreiras de pós-graduação em Educação e apoio financeiro pela Comissão Acadêmica de Pós-Graduação (2009-2018)

Adriana Fernández-Alvarez¹

<http://orcid.org/0000-0001-5949-1682>

Christian Acosta²

<http://orcid.org/0000-0002-3839-9980>

Manuel González Ayestarán²

<http://orcid.org/0000-0002-3839-9980>

Rafael E. Saa²

<http://orcid.org/0000-0002-8062-9348>

Estíbaliz Solís Carvajal²

<http://orcid.org/0000-0002-2885-1267>

1) Departamento de Educación Médica (DEM), Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay

2) Comisión Académica de Posgrado, Universidad de la República, Uruguay

afernan@fmed.edu.uy

cacosta@posgrados.Udelar.edu.uy

mgonzalez@posgrados.Udelar.edu.uy

rsaa@posgrados.Udelar.edu.uy

esolis@posgrados.Udelar.edu.uy

Resumen

La formación de posgrado está en expansión y esto incluye a los posgrados del campo educativo. En la Universidad de la República, en Uruguay, dicha formación se enmarca en la Ordenanza de las carreras de posgrado y está orientada por la Comisión Académica de Posgrado (CAP). Fueron objeto de este estudio las carreras de posgrado del campo educativo y las modalidades de apoyo económico gestionadas por la CAP durante el período 2009-2018. Se realizó un estudio descriptivo observacional retrospectivo de tipo longitudinal para las carreras y transversal para los posgraduandos. Se caracterizaron la oferta y los flujos de ingresos y egresos de dichas carreras. Se indagó la intersección entre estos aspectos y los apoyos económicos otorgados a carreras y posgraduandos. Se evaluó la influencia de estos apoyos y se caracterizó el perfil de quienes solicitaron y recibieron becas. La oferta de carreras en el campo educativo se cuadruplicó durante la década acompañando las metas institucionales. Su matrícula está feminizada, la edad de ingreso fue mayor que la esperada y la duración de los estudios excedió significativamente los tiempos teóricos previstos. La proporción entre los egresos y los ingresos fue mayor para las especializaciones que para las maestrías y doctorados. La demanda de apoyo económico de las carreras se cubrió totalmente y la de solicitudes de becas, en un 21 %. El perfil de quienes fueron becados estuvo menos feminizado y correspondió a edades significativamente menores que en los no becados. La postulación a becas se asoció positivamente con obtener la titulación.

Palabras clave: posgrados en educación, apoyo económico a carreras, becas.

Abstract

Postgraduate education is expanding and includes postgraduate careers in the educational field. At the Universidad de la República, in Uruguay, such training is framed within the Ordinance of postgraduate careers and is guided by the Postgraduate Academic Commission (CAP). The objects of this study were the postgraduate careers in the educational field and the economic support modalities managed by CAP during the 2009-2018 period. A descriptive observational retrospective longitudinal study was performed for ca-

reers, and a transversal one for postgraduate students. The offer and flows of admissions and graduations from these careers were characterized. The intersection between these aspects and the economic support granted to careers and postgraduate students was investigated. The influence of these supports was evaluated and the profile of those who applied for and received scholarships was characterized. The offer of postgraduate careers in the educational field quadrupled during the decade, in line with institutional goals. Their enrollment is feminized, age of admission was higher than expected, and the duration of studies significantly exceeded the planned theoretical times. The proportion of graduations in relation to admissions was higher for specializations than for master degrees and doctorate careers. The demand for financial support for careers was fully covered and for scholarships was covered in 21 %. The profile of those who received scholarships was less feminized and corresponded to significantly younger postgraduate students than those who did not receive them. Application for scholarships was positively associated with obtaining a postgraduate degree.

Keywords: postgraduate in education, economic support for careers, scholarships.

Resumo

A formação de pós-graduação está em expansão incluindo as pós-graduações na área educacional. Na Universidad de la República, no Uruguay, a formação acadêmica é regulada pela Portaria das Carreiras de Pós-Graduação e é orientada pela Comissão Acadêmica de Pós-Graduação (CAP). Carreiras de pós-graduação na área educacional e modalidades de apoio econômico gerenciadas pela CAP durante o período 2009-2018 foram o objeto deste estudo. Foi realizado um estudo descritivo observacional retrospectivo, do tipo longitudinal para as carreiras e do tipo transversal para os estudantes de pós-graduação. A oferta de carreiras e os fluxos de entradas e saídas dessas carreiras foram caracterizados. Investigou-se a interseção entre esses aspectos e o apoio econômico concedido a carreiras e estudantes de pós-graduação. A influência desses apoios foi avaliada e o perfil de quem solicitou e recebeu bolsas de estudos foi caracterizado. A oferta de carreiras na área da educação quadruplicou durante a década, acompanhando os objetivos institucionais. Sua inscrição é feminizada, a idade das entradas foi alta e a duração dos estudos excedeu significativamente os tempos teóricos esperados. A proporção entre saídas e entradas foi mais alta para especializações do que para mestrados e doutorados. A demanda por apoio financeiro das carreiras foi totalmente atendida e a demanda por bolsas de estudo foi de 21 %. O perfil das pessoas que receberam bolsas de estudo foi menos feminizado e correspondeu a idades significativamente mais baixas do que as que não são bolsistas. A aplicação da bolsa de estudos associou-se positivamente com a obtenção do diploma.

Palavras chave: pós-graduação em educação, apoio financeiro a carreiras, bolsas.

Contextualización y planteo del objeto de estudio

Generalidades de la evolución de los estudios de posgrado: de lo global a la Udelar

Desde fines del siglo XX, la evolución de los estudios de posgrado presenta ciertos rasgos de carácter global como el incremento de la matrícula y la oferta de carreras, mayor diversidad acompañada del surgimiento de controles de calidad y una marcada internacionalización (Cyranoski, Gilbert, Ledford, Nayar y Yahia, 2011; García Guadilla, 2003). Esta caracterización presenta matices regionales, ya sea por particularidades locales que precedieron o enmarcaron los cambios o porque los avances fueron asincrónicos entre países (García Guadilla,

1996; Luchilo, 2010a; Martínez, Abadie y Romero, 2005) debido a decisiones estratégicas (o indecisiones) de carácter nacional. En América Latina esta expansión más tardía y lenta contó con el protagonismo de las universidades públicas de mayor prestigio y antigüedad. El aumento de diversidad incluyó un incremento de temáticas, de modalidades de cursado, de calidades de carreras y de orígenes de los recursos (con matices entre países) (García Guadilla, 2003; Rama, 2006; Villanueva, 2008).

En Uruguay también se produjo, a ritmo fluctuante y algo tardíamente, un incremento sostenido de la oferta de carreras y del número de posgraduandos (García Guadilla, 2010; Landoni y Martínez, 2011; Martínez et al., 2005). Particularmente, en la Universidad de la República (Udelar) tanto el número de carreras como el ingreso y egreso de estudiantes se

duplicó entre 2008 y 2017 (Udelar, 2018). El primer censo de estudiantes de posgrado (Udelar, 2013a) registró que 62,2% eran mujeres, la edad promedio era 35 años, 16,7 % recibía alguna beca o apoyo económico institucional y el 43,1 % de los beneficiarios eran estudiantes de doctorado. En 2017 se realizó el primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado (Méndez, Pellegrino, Robaina y Vigorito, 2019).

La formación de posgrado en la Udelar se enmarca normativamente en la *Ordenanza de las carreras de posgrado* que establece a la Comisión Académica de Posgrado (CAP) como su ente orientador (Udelar, 2001a). La *Ordenanza* instituye entre los cometidos de la CAP: promover, coordinar y articular la actividad de posgrado de la institución; asesorar a las autoridades institucionales en referencia a la creación de maestrías y doctorados,

así como en la aprobación de los respectivos planes de estudios; asesorar sobre las reglamentaciones de posgrado y velar por su cumplimiento; asegurar el proceso de evaluación académica y elaborar criterios de calidad.

La formación de los docentes universitarios. El cuarto nivel y la formación pedagógica y didáctica: pantallazo de su presencia en la planificación estratégica de la Udelar

En América Latina, además de la necesidad de recursos humanos altamente calificados para los sistemas de ciencia, tecnología e innovación (CTI), también las universidades, dada la expansión de su matrícula, entre otras razones, han demandado mayor plantel docente con credenciales obtenidas mediante la formación de “cuarto nivel” (García Guadilla, 2010; Villanueva, 2008). Por tanto, particularmente las universidades públicas, en las carreras de perfil predominantemente académico, desarrollaron planes estratégicos de promoción de estudios de posgrado con programas de apoyo económico a carreras y sistemas de becas muy diversos (Landoni y Martínez, 2011; Luchilo, 2009, 2010b; Lvovich, 2009). A su vez, para promover la profesionalización académica se ha impulsado la formación docente integral, que incluye los aspectos disciplinares y de investigación propios de la formación de posgrado, la capacitación institucional y la formación pedagógica y didáctica. Esta última comenzó a requerirse en los procesos de selección y ascenso de la carrera académica y en los sistemas de acreditación regional.

Quinquenalmente la Udelar plasma la planificación estratégica institucional en un Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR). A partir del PLEDUR 2000-2004 se planteó la necesidad de promover la formación de posgrado y la formación integral y profesionalización del plantel docente (Udelar, 2001b). Inicialmente la promoción de los estudios de posgrado fue una

estrategia para retener a los graduados nacionales, pero desde el PLEDUR 2005-2009 se la vincula también con la formación docente y con la mejora de la calidad de la investigación y de los recursos humanos del país (Udelar, 2005); se propone mejorar las carreras existentes, aumentar la oferta y descentralizarla. Con foco en la formación pedagógica y didáctica se plantea consolidar el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria y los programas de formación docente de las áreas académicas e implementar un proyecto de formación docente con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁵ para crear “espacios de formación de Posgrado y Educación Permanente”. En consonancia, en 2009, la Udelar y ANEP firman un convenio en el que acuerdan elaborar y ejecutar proyectos de cooperación “en materia de formación y titulación de posgrados” (Udelar y ANEP, 2009, p. 1), con organización conjunta de carreras para docentes del Sistema Nacional de Educación Pública y otorgamiento de títulos por la Udelar. El PLEDUR 2010-2014 planteó mantener y mejorar los apoyos para que la mayoría de las facultades posean carreras de posgrado, incorporó la descentralización y dio continuidad a las iniciativas previas en pro de construir un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria (Udelar, 2011). En el PLEDUR 2015-2019 se destaca el desarrollo de posgrados con enfoque interdisciplinario y en referencia a la formación pedagógica se explicita que la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) “... articulará las actividades y líneas de acción presentadas en los restantes Proyectos Transversales tendientes a mejorar la formación didáctica y pedagógica del cuerpo docente y potenciar la investigación en enseñanza universitaria...” (Udelar, 2015, p. 73).

Todos los PLEDUR de estas dos décadas indican la necesidad de promover las becas para estudios y pasantías de posgrado y destinar recursos económicos para crear y fortalecer las carreras de posgrado.

Los posgrados del campo educativo en la Udelar y los apoyos económicos gestionados por la CAP como objetos de este estudio

Las universidades, para formar a sus académicos, han desarrollado estrategias que incluyen el estímulo de la formación de posgrado en el campo educativo e incluso de posgrados específicos en docencia universitaria (Claverie, 2009; Díaz Barriga, 2006). Es razonable encontrar una intersección entre la necesaria formación de los académicos en lo disciplinar y en lo pedagógico y didáctico mediante la investigación relacionada con la enseñanza universitaria, avanzando “no solo en la perspectiva históricamente planteada de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña” (Collazo, 2012, p. 44). Pero, para implementar las actividades de esos posgrados en enseñanza universitaria y/o de programas de formación pedagógica y didáctica de nivel superior, se requiere de una masa crítica que posea formación de posgrado en el campo educativo, que investigue sobre esos temas produciendo conocimiento y que participe o colabore en las instancias de formación para los docentes universitarios (Altbach, 2014). Se requiere entonces de la promoción y el estímulo a carreras de posgrado que conjuguen una sólida formación conceptual y una sólida formación para la investigación en el campo educativo; más allá de que coexistan en necesaria armonía posgrados que, al decir de Díaz Barriga (2006), sigan la tipología de “aquellos que se centran en una orientación instrumental frente a los que trabajan la educación como una problemática conceptual de difícil acercamiento” (p. 282).

En su tarea de promover la actividad de posgrado, la CAP gestiona diferentes modalidades de apoyos económicos a carreras de la Udelar y becas que pueden ser usufructuadas por estudiantes de carreras cuyos títulos serán otorgados por la Udelar (aun cuando la carrera se dicte en convenio con otra institución). Las carreras

que aspiran a obtener apoyos y los posgraduandos que aspiran a ser becarios deben postularse a convocatorias concursables abiertas cuyas bases y requisitos formales son difundidos públicamente por la CAP. En el esquema de la figura 1 se presentan las características de estos apoyos: carreras y estudiantes destinatarios, finalidad del apoyo económico y convocatorias desarrolladas hasta el momento.

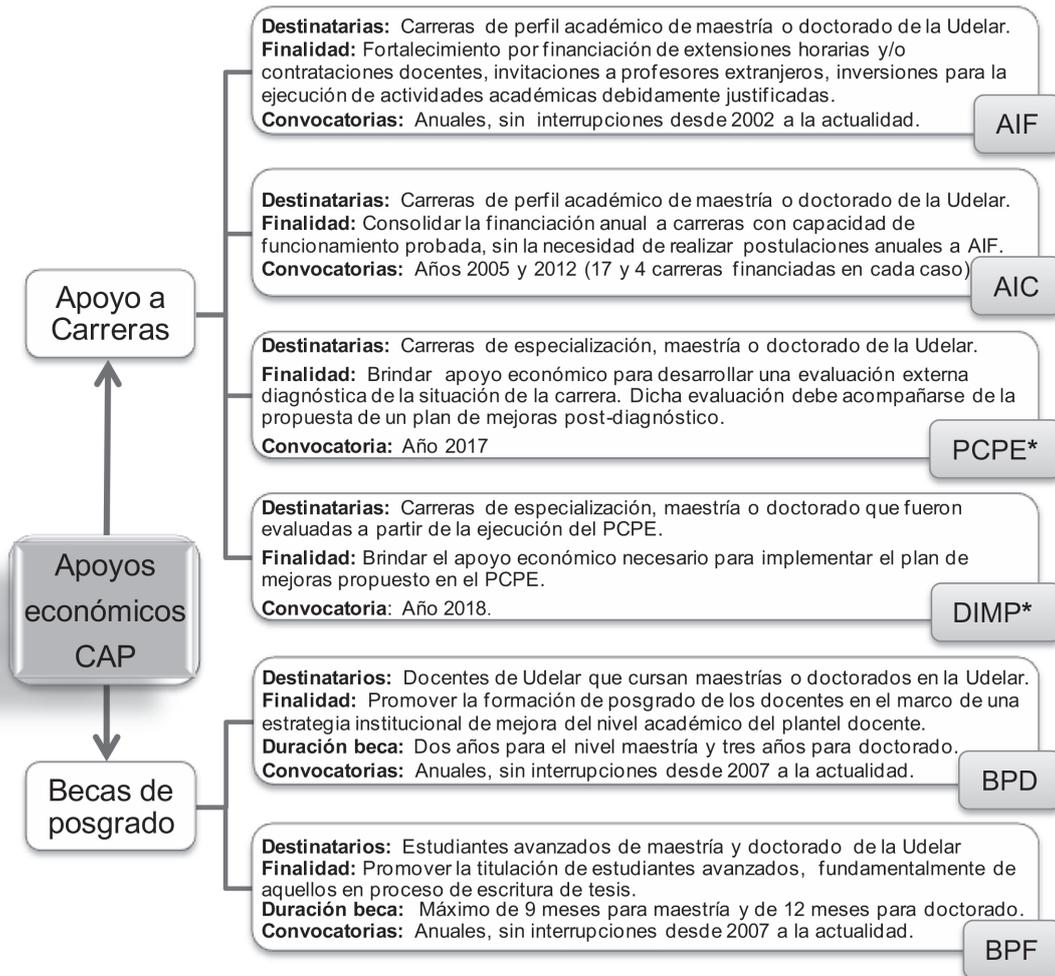


Figura 1: Apoyos económicos a carreras y becas gestionados por la CAP. AIF: Apoyo institucional-fortalecimiento; AIC: Apoyo institucional-consolidación; PCPE: Promoción de la calidad mediante procesos de evaluación; DIMP: Desarrollo e implementación de planes de mejora a partir de procesos de evaluación; *) Las modalidades de apoyo de PCPE y DIMP forman parte de un único proceso de financiación en dos etapas. BPD: Becas de apoyo a docentes para estudios de posgrado; BPF: Becas de finalización para estudios de posgrado.

Fuente: Bases de convocatorias de la CAP. Elaboración propia.

En este trabajo son objeto de estudio el conjunto de las carreras de posgrado del campo educativo de la Udelar y las diferentes modalidades de apoyo económico a la formación de posgrado que gestiona la CAP. Se buscó caracterizar la evolución de la oferta y de los flujos de ingresos y egresos de estos posgrados e indagar la intersección entre estos aspectos y los apoyos otorgados por la CAP a estas carreras y a sus posgraduandos en el período 2009-2018. Se trató de evaluar en qué

medida estos apoyos han favorecido a las carreras y sus estudiantes, así como el perfil básico de aquellos estudiantes que postularon y recibieron becas en la última década.

Métodos

Se realizó un estudio descriptivo observacional retrospectivo, de tipo longitudinal en el caso de las carreras y de tipo transversal para los posgra-

duandos, que abarca el período 2009-2018. Se combinó el abordaje cuantitativo de datos con el abordaje cualitativo del análisis de documentos institucionales. Se trianguló información proveniente de fuentes primarias y secundarias. Como fuentes primarias se utilizaron las bases de las convocatorias concursables, el sistema de postulaciones y seguimiento de becarios y el repositorio de carreras de la CAP. El repositorio centraliza información de las carreras de posgrado de la Ude-

lar que es autogestionada y actualizada por las unidades de posgrado de cada carrera (UPC). Como fuentes secundarias de la Udelar se utilizaron el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), datos recabados por la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan), el Sistema de Seguimiento de Títulos (SST), el Sistema de Seguimiento de Expedientes EXPE+, la División de Bedelía General (DBG) y las UPC.

El grupo de carreras del campo educativo que constituyó el universo de estudio se definió según un proceso de tres etapas: 1) se realizó una búsqueda de los términos *educación, enseñanza, didáctica, pedagogía, docencia y aprendizaje* en el contenido del repositorio de la CAP y se preseleccionaron aquellas carreras que contenían estos términos entre su información; 2) se analizó si los objetivos de la propuesta académica, el plan de estudios o el perfil del egresado de las carreras preseleccionadas cumplían el criterio de inclusión de estar enfocados en el campo educativo (se valoró si abarcaban la formación o la investigación en sus disciplinas características), y 3) aquellas carreras no preseleccionadas en la primera etapa cuyas titulaciones se otorgaban en el marco del convenio Udelar-ANEP y que cumplían el criterio de inclusión de la segunda etapa también fueron consideradas.

De las carreras seleccionadas se relevaron: fecha de aprobación del plan de estudios por el Consejo Directivo Central de la Udelar (CDC),⁶ o en su defecto de su reglamentación, facultad que otorga el título, cantidad y año de los ingresos y egresos, cantidad de postulaciones a los apoyos económicos para carreras gestionados por la CAP, cantidad de postulantes a becas gestionadas por la CAP, cantidad de postulantes académicamente priorizados,⁷ cantidad de beneficiarios de becas, edad de ingreso y duración real de la carrera. Cuando no se obtuvo el año de ingreso en ninguna de las fuentes, se consideró como tal el año de aprobación de la carrera por el CDC. Si en un mismo programa

coexisten los niveles de especialización y maestría y los posgraduandos se inscriben sin definir a qué nivel, se los consideró inscritos a maestría, a no ser que efectivamente hayan egresado del nivel especialización. De los postulantes a becas se consignaron las variables sexo, edad y cantidad de hijos al postular. Si los postulantes eran docentes de la Udelar, se consignaron la carga horaria laboral semanal y el grado docente (si poseían más de un cargo, se sumó su carga horaria y se consideró el grado académico máximo). Se compararon los perfiles de los postulantes a becas que fueron priorizados académicamente y de aquellos que no, y se indagaron asociaciones entre las variables relevadas. La descripción de las variables cualitativas se realizó mediante frecuencias absolutas y porcentajes, las variables cuantitativas se describen mediante mediana, moda, mínimo (mín) y máximo (máx), dadas las características de su distribución. La normalidad de las distribuciones se investigó con test de Kolmogórov-Smirnov. Cuando se compararon dos grupos, la asociación de variables cualitativas se investigó con el test de chi cuadrado y para las variables cuantitativas se empleó el test de U de Mann-Whitney. Se utilizó el programa SPSS para Windows 2006, Versión 15.0. (Chicago, SPSS Inc.). Se consideraron estadísticamente significativas las diferencias entre grupos con $p < 0,05$.

Resultados

Caracterización de la oferta de carreras de posgrado del campo educativo en la Udelar

La *Ordenanza de las carreras de posgrado* clasifica las carreras en tres niveles: especialización, maestría y doctorado (Udelar, 2001a). Tras aplicar los criterios de inclusión definidos en la sección "Métodos", se objetivó una oferta de 22 carreras en el campo educativo: 12 especializaciones, 8 maestrías y 2 doctorados. En la tabla 1, se agrupan las 22 carreras por nivel y se explicita

la facultad que otorga el título; en más de la mitad de las carreras lo otorga la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), seguida por la Facultad de Ciencias.

De las 22 carreras, 16 (72 %) se crearon entre los años 2010 y 2015. La Maestría en Psicología y Educación y la Maestría y el Doctorado en Química orientación Educación en Química fueron las carreras más antiguas. La carrera más joven fue el Doctorado en Educación, que, aunque su primer plan fue aprobado en 2013 como el de un único doctorado para la FHCE con distintas opciones disciplinares, hizo su convocatoria de inicio para la primera cohorte en Educación durante 2017.

Se identificaron 10 especializaciones y 2 maestrías enmarcadas en el convenio Udelar-ANEP. Además de estas, también la Especialización y la Maestría en Enseñanza Universitaria y la Maestría en Ciencias Cognitivas se ejecutan mediante la articulación de más de una estructura institucional, aunque pertenecientes a la Udelar.

El Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria se desarrolló, desde sus orígenes, en forma conjunta entre la CSE y el Área Social y Artística de la Udelar, bajo la coordinación académica de la CSE y la responsabilidad administrativa de FHCE. Su comité académico, con integrantes del Prorectorado de Enseñanza y de las facultades de Ciencias Sociales, de Información y Comunicación y FHCE, incorporó en 2016 representantes del Consejo de Formación en Educación de ANEP. Esta incorporación armoniza con que los destinatarios del programa son docentes del nivel terciario y no exclusivamente docentes universitarios.

Por su parte la Maestría en Ciencias Cognitivas, de marcado perfil interdisciplinario, se desarrolla y coordina académicamente en forma compartida por tres facultades: la de Ciencias, la de Ingeniería y la de Psicología. Estas otorgarán las titulaciones en forma rotatoria. La responsabilidad administrativa está a cargo de Facultad de Ciencias.

Nivel	Nombre de carrera ¹	Fecha y n.º de resolución del CDC, aprobación de plan ²	Facultad que otorga el título
Especialización	Enseñanza Universitaria ³	14/11/ 2006 , n.º 11	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Educación Ambiental ⁴	14/09/ 2010 , n.º 08	Ciencias
	Geografía ⁴	14/09/ 2010 , n.º 09	Ciencias
	Educación y Desarrollo ⁴	16/08/ 2011 , n.º 15	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Física ⁴	17/07/ 2012 , n.º 15	Ciencias
	Didáctica para la Enseñanza Primaria ⁴	09/10/ 2012 , n.º 16	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Didáctica para la Enseñanza Media ⁴ en Historia, Geografía, Sociología, Biología, Física o Química	23/10/ 2012 , n.º 12	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Gestión de Instituciones Educativas ⁴	23/10/ 2012 , n.º 09	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Enseñanza de Lenguas, mención Español como Lengua Extranjera	19/03/ 2013 , n.º 17	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Matemática, mención Enseñanza y mención Tecnología ⁴	14/05/ 2013 , n.º 08	Ciencias
Maestría	Gramática del Español ⁴	27/05/ 2014 , n.º 16	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Dificultades de aprendizaje ⁴	29/07/ 2014 , n.º 30	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Psicología y Educación	07/12/ 2004 , n.º 16	Psicología
	Química, orientación Educación en Química	17/02/ 2004 , n.º 18	Química
	Enseñanza Universitaria ²	14/11/ 2006 , n.º 11	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Educación Ambiental ⁴	14/09/ 2010 , n.º 09	Ciencias
	Educación y Extensión Rural	23/06/ 2012 , n.º 21	Veterinaria
	Gramática del Español ⁴	27/05/ 2014 , n.º 16	Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado	Ciencias Humanas, opción Teoría y Prácticas de la Educación	10/02/ 2015 , n.º 27	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Ciencias Cognitivas ⁵	27/10/ 2015 , n.º 18	Ciencias-Ingeniería-Psicología
	Química orientación Educación en Química	17/02/ 2004 , n.º 18	Química
	de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la disciplina por la que se opte.	12/11/ 2013 , n.º 13	Humanidades y Ciencias de la Educación
	Doctorado en Educación ⁶	22/11/ 2017 , n.º 64	

Tabla 1: Carreras de posgrado de la Udelar en el campo educativo: nivel académico, fecha de creación y facultad que otorga la titulación. Las carreras se ordenan, dentro de cada nivel, según la fecha de aprobación de su primer plan de estudios por el CDC. 1) Según consta en el primer plan de estudios aprobado por el CDC. 2) Fecha y número de resolución de aprobación del primer plan de estudios. Para todas las carreras a excepción de la Maestría y el Doctorado en Química orientación Educación en Química, en las que consta la fecha de aprobación de su reglamentación. 3) Ejecutada conjuntamente por la Comisión Sectorial de Enseñanza y el Área Social y Artística. 4) Posgrados en convenio entre la Udelar y la ANEP. 5) El otorgamiento de título es rotativo entre las tres facultades al igual que la coordinación académica de la carrera. 6) El Doctorado en Educación inició en 2017 (admisión 1.^a cohorte 22/11/2017, resolución n.º 64 Consejo de la FHCE).

Fuentes trianguladas: SGAE, EXPE+, Bedelía General y UPC. Elaboración propia.

Apoyo económico de la CAP a las carreras del área educativa

Las carreras incluidas en la tabla 1 pueden postular, en función de su

nivel académico, a las distintas modalidades de apoyo económico gestionadas por la CAP, sin embargo únicamente cinco de las veintidós lo han hecho. Ninguna postuló a las

convocatorias de la modalidad AIC. En la tabla 2 se representan las carreras postulantes en el período 2009-2018. Dicho apoyo fue otorgado en todos los casos (cobertura 100 %).

Nombre de la carrera	Año de postulación y modalidad del apoyo solicitado									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Maestría en Psicología y Educación	●	●	●	●	●	●				●▼■
Maestría en Enseñanza Universitaria									●	●
Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría y Prácticas de la Educación	-	-	-	-	-	-	-		●	●▼
Maestría en Ciencias Cognitivas	-	-	-	-	-	-	-	●	●	●
Doctorado en Educación (de FHCE)	-	-	-	-	-	-	-	-	●	●

Tabla 2: Carreras de posgrado en el área educativa que solicitaron apoyo económico a la CAP (período 2009-2018).

Las carreras se organizan según su fecha de creación en orden de antigüedad decreciente. Los círculos, triángulos y cuadrados representan distintas modalidades de apoyo económico para carreras. Las celdas sombreadas vacías representan aquellas convocatorias anuales sin postulación para cada carrera. No se postularon especializaciones. -- La carrera aún no existía en la Udelar. ● Apoyo institucional - Fortalecimiento (AIF). ▼ Promoción de la calidad mediante procesos de evaluación (PCPE) ■ Desarrollo e implementación de planes de mejora a partir de procesos de evaluación (DIPM).

Fuente: Sistema de Postulaciones. Elaboración propia.

La carrera que solicitó financiación más veces y que además se postuló a mayor variedad de modalidades fue la Maestría en Psicología y Educación, con 11 otorgamientos en la década. La mayoría de las carreras solicitaron el apoyo económico en las convocatorias inmediatas a su creación. La excepción fue la Maestría en Enseñanza Universitaria, que se inició en 2007 y solicitó apoyo a partir de 2017. Desde 2018, esta maestría postuló a la convocatoria AIF en forma conjunta con la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas de la Educación.

El flujo de ingresos y egresos en las carreras abordadas

El conjunto de 22 carreras registró 1.134 ingresos en total entre 2009 y

2018, que se corresponden a 1.093 personas (pues hay posgraduandos inscritos en más de un posgrado). Los titulados fueron 385, que correspondieron a 356 personas. En la tabla 3 se representan los flujos de ingreso y egreso para las carreras de especialización, y en la tabla 4 para las carreras de maestría y doctorado. Ambas tablas incluyen además los totales de ingresos y egresos por carrera y nivel de posgrado durante la década.

En referencia al patrón temporal de los ingresos, predominaron las carreras que tienen inscripciones por cohortes frente a las que inscriben en forma continua o “por goteo”. Por ejemplo las maestrías en Psicología y Educación y en Enseñanza Universitaria tienden a convocar a ingresos bienalmente. En las especializaciones predominaron las carreras con una

sola cohorte de ingreso, y una cohorte tuvo el Doctorado en Educación. Por otra parte, la cantidad de ingresos dependió de la existencia de cupos, como en las maestrías en Psicología y Educación (40) y de Enseñanza Universitaria (50, incluida la especialización) y las especializaciones en Física (40), Matemática (40) y Didáctica para la Enseñanza Media (144).

Nive I	Ingresos y egresos de cada carrera ¹	Año										Total I	
		200 9	201 0	201 1	201 2	201 3	201 4	201 5	201 6	201 7	201 8		
Especialización	Enseñanza Universitaria ²	I	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
		E	0	3	0	0	1	1	0	0	2	0	7
	Geografía	I	-	19	0	0	0	0	0	20	0	0	39
		E	-	0	0	0	1	10	4	4	0	0	19
	Educación y Desarrollo ³	I	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		E	-	-	0	0	24	5	0	1	0	0	30
	Física	I	-	-	-	12	0	0	0	0	0	0	12
		E	-	-	-	0	0	1	9	0	0	0	10
	Didáctica para la Enseñanza Primaria	I	-	-	-	54	0	0	0	0	0	0	54
		E	-	-	-	0	47	6	0	0	0	0	53
	Didáctica para la Enseñanza Media	I	-	-	-	60	0	0	0	0	0	0	60
		E	-	-	-	0	23	21	10	4	0	0	58
	Gestión de Instituciones Educativas	I	-	66 ⁴	-	0	0	0	0	0	0	0	66
		E	-	-	-	0	0	42	13	4	2	0	61
	Enseñanza de Lenguas mención Español como lengua extranjera	I	-	-	-	-	0	0	0	22	1	0	23
		E	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática, mención enseñanza y mención tecnología	I	-	-	-	-	3	0	0	39	0	0	42
		E	-	-	-	-	0	0	0	3	0	0	3
	Gramática del Español	I	-	-	-	-	-	0	8	0	0	0	8
		E	-	-	-	-	-	0	0	0	3	5	8
Dificultades de aprendizaje	I	-	-	-	-	-	0	100	0	0	0	100	
	E	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	
Totales	I	0	85	0	129	3	0	108	81	1	0	407	
	E	0	3	0	0	96	86	36	16	7	5	249	

Tabla 3: Flujo de ingreso y egreso de estudiantes de carreras de especialización del campo educativo en la Udelar (período 2009-2018). -- La carrera aún no existía en la Udelar. Las carreras se organizan en orden de antigüedad decreciente. 1) No se incluyó la Especialización en Educación Ambiental por no registrar egresos en el período y porque sus ingresos no fueron discriminados con la Maestría en Educación Ambiental. 2) Los egresos son mayores que los ingresos por inscripciones efectuadas sin discriminar a la correspondiente maestría. 3) Ingresos previos a 2009 y a la aprobación en CDC por las características del proceso de creación de la carrera. 4) La fecha de ingreso precede a la aprobación por el CDC dadas las características del proceso de creación de la carrera.

Fuentes trianguladas: SGAE, DGPlan, SST y UPC. Elaboración propia.

El perfil de los ingresos se mostró feminizado, 73,6 % fueron mujeres.⁸ La edad mediana de los ingresos⁹ varía con el nivel de la carrera. En especialización fue 35 años (moda 35, mín 23 y máx 56), en maestría 36 años (moda 29, mín 22 y máx 66) y en doctorado 45 años (moda 44, mín 35 y máx 59). El perfil de los egresos también se mostró feminizado, 75,9 % fueron mujeres.¹⁰

Nivel	Ingresos y egresos de cada carrera	Año										Total	
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Maestría	Psicología y Educación	I	40	0	38	0	36	0	40	0	40	0	194
		E	0	1	6	15	1	5	12	12	3	11	66
	Química orientación Educación en Química	I	2	1	0	2	4	2	0	1	0	2	14
		E	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	4
	Enseñanza Universitaria	I	0	49	0	51	0	0	0	50	0	33	183
		E	0	0	0	7	13	8	17	5	9	4	63
	Educación Ambiental	I	--	0	5	0	0	0	33	0	0	0	38
		E	--	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Educación y Extensión Rural	I	--	--	--	0	0	1	0	2	6	3	12
		E	--	--	--	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gramática del Español	I	--	--	--	--	--	--	50	0	41	0	91
		E	--	--	--	--	--	--	0	0	1	0	1
	Ciencias Humanas opción Teoría y Prácticas de la Educación	I	--	--	--	--	--	--	--	40	0	34	74
		E	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0
Ciencias Cognitivas	I	--	--	--	--	--	--	--	47	33	21	101	
	E	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0	0	
Doctorado	Química orientación Educación en Química	I	1	0	1	2	0	0	1	1	0	0	6
		E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Doctorado en Educación	I	--	--	--	--	--	--	--	--	14	0	14
		E	--	--	--	--	--	--	--	--	0	0	0
Totales	I	43	50	44	55	40	3	124	141	134	93	727	
	E	0	1	8	22	15	13	29	18	13	17	136	

Tabla 4: Flujo de ingreso y egreso de estudiantes de carreras de maestría y doctorado del campo educativo en la Udelar (período 2009-2018). -- La carrera aún no existía en la Udelar. Las carreras se organizan en orden de antigüedad decreciente.

Fuentes trianguladas: SGAE, DGPlan, SST y UPC. Elaboración propia.

No se detectó un patrón temporal del flujo de egresos por carrera. La proporción total de egresos con relación al total de ingresos fue mayor para las especializaciones que para las maestrías y los doctorados. Las especializaciones de Física, Didáctica para la Enseñanza Primaria, Didáctica para la Enseñanza Media, Gestión de Instituciones Educativas, Gramática del Español y Educación y Desarrollo alcanzaron, en la década, mejores cocientes egreso/ingreso (entre 83 % y 100 %). En la posición opuesta se situaron las especializaciones en Enseñanza de Lenguas, Matemática, Dificultades de Aprendizaje, las maestrías en Educación Ambiental, Educación y Extensión Rural, Gramática del Español, y el doctorado Química orientación Educación en Química, varias de ellas sin egresos. En un grupo intermedio se ubicaron carreras con porcentajes de egreso en el rango de 30 % y 50 %, junto a aquellas de reciente creación que no tienen egresos. Todas las carreras que solicitaron apoyos gestionados por la CAP integraron este grupo intermedio (tabla 2).

Se calculó la duración mediana de los estudios para los niveles de especialización y maestría expresada en años.¹¹ En las especializaciones la mediana fue de 5 años (moda 5 años, mín 2 y

máx 8) y en las maestrías la mediana fue de 6 años (moda 5 años, mín 2 y máx 11). Del nivel doctorado hubo un solo egresado cuyo tránsito curricular duró 12 años.

Apoyo económico a estudiantes de carreras del área educativa. Perfil de los postulantes a becas

Como las becas gestionadas por la CAP tienen por destinatarios exclusivos a maestrandos y doctorandos, únicamente los 727 ingresos correspondientes a las 10 carreras de esos niveles podrían postularse: 707 de maestría y 20 de doctorado (además de los ingresos anteriores al período abordado). Entre 2009 y 2018 fueron 71 las postulaciones a becas CAP de maestrandos que cursaban estas carreras; 41 postulaciones a BPD y 30 a BPF. No hubo postulaciones del nivel doctorado. Fueron 23 las postulaciones priorizadas académicamente (15 titulares y 8 suplentes) y 15 las efectivamente financiadas (10 mujeres y 5 hombres); 9 del llamado BPD y 6 del BPF.

La edad de postulación del grupo correspondiente a BPF fue mayor que la del correspondiente a BPD, en concordancia con la modalidad de beca. En estos maestrandos, la mediana de

la edad de postulación para BPD fue 34 años (moda 36, mín 25, máx 46) y para BPF 39 años (moda 32, mín 27, máx 53). El 75,6% de los postulantes para BPD no tenían hijos y también el 75,6 % fueron mujeres; para BPF estos porcentajes fueron 63,3 % y 76,7 %, respectivamente. Existe un aumento de 12 % de los postulantes con hijos en la segunda modalidad, lo que concuerda con el aumento en la edad de postulación que la caracteriza. Entre 2009 y 2018 el 57,7 % de las postulaciones ($n = 41$) derivaron en titulaciones, también el 47,8 % de las priorizadas académicamente ($n = 11$) y el 53,3 % de las financiadas con beca ($n = 8$).

En la tabla 5 se presenta el perfil de los postulantes en la década agrupados según el tipo de beca y desagregados entre aquellos priorizados académicamente (titulares y suplentes) y aquellos no priorizados. Se consideraron las variables sexo, edad y cantidad de hijos al postular, así como la carrera en curso. Para ambos tipos de beca el grupo de los priorizados académicamente está menos feminizado, es significativamente más joven ($p < 0,05$, test de U de Mann-Whitney) y tiene hijos en menor proporción al postular que el grupo de los no priorizados académicamente.

Tipo de beca y nivel (postulados n = 71)						
Docente nivel maestría (n = 41)			Finalización nivel maestría (n = 30)			
	Priorizados (n = 13)	No priorizados (n = 28)	Valor p	Priorizados (n = 10)	No priorizados (n = 20)	Valor p
Sexo % (n)			0,65			0,68
Mujer	69,2 (9)	78,6 (22)		70,0 (7)	80,0 (16)	
Hombre	30,8 (4)	21,4 (6)		30,0 (3)	20,0 (4)	
Edad años mediana / moda (mín-máx)	31 / 29 (25-40)	36 / 36 (25-46)	0,04*	33 / 32 (28-44)	42 / 35 (27-53)	0,006*
Si hijos al postular % (n)	7,7 (1)	32,1 (9)	0,22	20,0 (2)	45,5 (9)	0,29
Carrera (n)						
MEU	5	17		4	6	
MPyE	2	5		5	14	
MCs.Cog.	4	3		0	0	
MEyER	0	2		1	0	
MGE	2	1		0	0	

Tabla 5: Perfil de los postulantes a becas de posgrado gestionadas por la CAP que cursan carreras del área educativa (período 2009-2018). * Diferencias significativas con $p < 0,05$. Test de U de Mann-Whitney.

Fuente: Sistema de Postulaciones de la CAP, SGAE, DGPlan. Elaboración propia.

Las carreras con más postulaciones fueron la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) con 32 y la de Psicología y Educación (MPyE) con 26, que fueron además aquellas con más postulantes priorizados. Los estudiantes que obtuvieron beca cursaban: 7 la MEU, 4 la MPyE, 2 la Maestría en Gramática del Español (MGE) y 1 tanto en la Maestría en Ciencias Cognitivas (MCs.Cog.) como en la Maestría en Educación y Extensión Rural (MEyER).

Entre los 50 postulantes que trabajaban en la Udelar, la mediana de la carga horaria laboral semanal fue 30,5 horas (moda 20,0, mín 5,0, máx 60,0). En referencia al grado académico (G° 1 al G° 5, siendo el G° 1 el

de ingreso), predominan en los postulantes los G° 2 (40,0 %), seguidos de los G° 1 (36,0 %) y G° 3 (22,0 %). En los priorizados académicamente el porcentaje de G° 1 crece (50 %) en detrimento de los G° 3 (6,3 %) y de los G° 2 (37,5 %). La carga horaria laboral fue similar entre los postulantes y los priorizados académicamente.

Se indagó la influencia que tuvo ser becario sobre el egreso de los maestrandos. En el análisis se consideraron exclusivamente los ingresos previos a 2016 para respetar los dos años de duración teórica de la carrera. Aquellos maestrandos que se postularon a becas egresaron más que quienes no se postularon ($p = 0,003$, test de χ^2), aunque no la hubieran obtenido. No

se detectaron diferencias significativas al comparar el egreso entre los postulantes que fueron becados y quienes no lo fueron ($p > 0,05$, test de χ^2).

Considerando todos los egresados en el período, más allá de su año de ingreso, se comparó la duración de la carrera de maestría entre quienes postularon a becas y quienes no se postularon, y no se detectaron diferencias significativas ($p > 0,05$, test de Mann-Whitney), tampoco se detectaron diferencias al comparar la duración de la carrera entre aquellos postulantes que obtuvieron beca y quienes no fueron becados ($p > 0,05$, test de Mann-Whitney).

Discusión y conclusiones

La pertinencia y complejidad del estudio

Los estudios de investigación educativa que abarcan períodos extensos aportan buenas aproximaciones al autoconocimiento institucional necesario para tomar decisiones ante problemas emergentes y para la planificación estratégica. Conocer la evolución de las carreras de posgrado del área educativa permite dar cuenta de los logros, detectar lo que debe mejorarse y optimizar el uso de recursos. Durante esta investigación fue difícil obtener, en los plazos proyectados y de distintas fuentes (intra-/interinstitucionales), información y datos sistematizados, enmarcados en definiciones operativas explícitas y con modalidades de registro mantenidas durante una década. Muchos registros no estaban digitalizados o eran inconsistentes entre fuentes. Además, la ausencia de identificador unívoco para algunas personas entorpeció la tarea. Mediante la triangulación se palió esta situación, lo que permitió validar y dar rigurosidad al estudio, pero es necesario plantear estas cuestiones a fin de planificar e instrumentar mejoras. Al respecto, la Udelar está transitando un prometedor camino en el nivel de las carreras de posgrado: construyendo indicadores, definiendo conceptos como los de estudiante activo y oferta de posgrado, estipulando el registro obligatorio de carreras, ingresos y egresos e implementando el relevamiento continuo de información. Esta tarea se desarrolla articulada y cooperativamente entre distintas estructuras vinculadas a la actividad de posgrado y facilitará el avance de futuras investigaciones.

El crecimiento de la oferta

Este estudio evidencia que las carreras de posgrado del campo educativo en la Udelar están en crecimiento y presentan distintos grados de consolidación. En la década analizada, el número de carreras se cuadruplicó y

sus fechas de creación se acompañaron con las metas institucionales de promoción de la formación de posgrado y de la formación integral y profesionalización del plantel docente. Considerando que son 301 las carreras registradas en el repositorio de la CAP, las estudiadas corresponden al 7,3 % del total (6,5 % de las especializaciones, 9,3 % de las maestrías y 6,9 % de los doctorados). Son carreras jóvenes con diversidad de enfoques y con un flujo de ingresos y egresos prometedor: con predominio de ingresos en las maestrías, pero con mayor proporción de egresos en las especializaciones.

En este contexto, evitar la dispersión y superposición entre carreras optimizaría el uso de recursos docentes, logísticos y económicos. Así, las carreras con evolución más lenta o irregular podrían nutrirse de las más consolidadas. Auspiciosamente ya existen experiencias de articulación entre carreras a nivel interinstitucional (enmarcadas en el convenio Udelar-ANEP), intrainstitucional (MCs. Cog) y mixtas (MEU). En igual sentido apuntan las solicitudes conjuntas de AIF de la MEU con la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas de la Educación. Asimismo, la apertura del Doctorado en Educación derivó de un proceso de acumulación académica conjunta.

La titulación tardía de los posgraduandos

El rango etario de quienes comienzan estas carreras es elevado en todos los niveles. Este hecho, sumado a que la duración real de los estudios representa al menos tres veces el tiempo teórico previsto, hace que la mayoría de los egresados se titulen en una fase avanzada de la vida laboral activa estipulada por ley. En ciertos casos el inicio tardío se vincula, en las primeras cohortes, al postergado surgimiento de carreras con demanda insatisfecha. En otros, como en la MEU, a que el perfil de ingreso exige al postulante tener iniciada su carrera académica en el nivel terciario. En otras ocasiones

acontece que los ingresos provienen de carreras de grado de mayor duración.

Esta realidad debería modificarse, pues los posgraduandos tendrían mucho para aportar a la creación de conocimiento en el área y a la formación de docentes de todos los niveles educativos (incluidos los de la Udelar). Distintas medidas de captación temprana al posgrado ya se implementan en la Udelar. Por ejemplo, posibilitar el ingreso de estudiantes de grado avanzados, que integren el cuerpo docente en efectividad o que posean publicaciones de relevancia en el área (acreditándoles una “formación equivalente” al grado). El hecho de que, tanto para BPD como BPF, entre los postulantes priorizados académicamente que trabajaban en la Udelar predominen los cargos de ingreso al escalafón docente (G° 1) favorece esta formación en etapas tempranas de la carrera académica y amplía la expectativa de una permanencia institucional prolongada.

Con el fin de aumentar los índices de titulación y reducir la duración real de la carrera, las políticas más tradicionales apuntan a un mayor seguimiento de los posgraduandos por los tutores (lo que implicaría financiación de horas docentes de posgrado) o a la financiación de los estudios mediante sistemas de becas enfocados a aumentar la cantidad de estudiantes dedicados a tiempo completo. En consonancia, tanto los apoyos a carreras como las becas gestionadas por la CAP podrían ayudar a revertir las dificultades percibidas.

La influencia de los apoyos económicos otorgados por la CAP

Las solicitudes de apoyo económico provenientes de carreras del área educativa ascienden al 7,5 % del total en la década y todas fueron concedidas. Solo 5 de estos posgraduandos solicitaron apoyo, todos ellos tenían porcentajes de egreso intermedios o eran de reciente creación, lo cual sustenta la concesión. No se detectó relación entre la financiación y la existencia de

cambios del flujo de ingreso o egreso, ni con la duración real de los estudios, aunque la mayoría de los apoyos se solicitaron a partir de 2016 y difícilmente estos cambios ocurren en forma inmediata. Es llamativo que ninguna de las carreras con porcentajes de egreso bajo o nulo haya solicitado apoyo. Detectar este hecho abre una oportunidad para planificar instrumentos alternativos enfocados en ellas.

Por su parte, las postulaciones a becas por posgraduandos del área correspondieron al 3,2 % de las solicitudes totales de la década y se cubrió el 21 % de la demanda. Se postularon menos del 10 % de los estudiantes que podían hacerlo y todos fueron maestrandos. En cuanto al perfil de dichos postulantes, su edad es mayor, está más feminizado y tienen hijos en mayor porcentaje que el total de los postulantes a becas de la CAP de todas las carreras de Udelar. Dicho perfil se

corresponde con la alta feminización y la distribución etaria aquí detectada para los ingresos de estas carreras.

Sin embargo, tanto para BPD como BPF, los resultados surgidos al comparar los postulantes priorizados académicamente con los no priorizados (tabla 5) señalarían la necesidad de contemplar la feminización de los ingresos y la maternidad/paternidad al momento de diseñar los instrumentos. Estos estudiantes, por tener mayor edad al ingreso, enfrentan los estudios de cuarto nivel en una etapa sensible de su trayectoria vital. A nivel internacional, la edad de los postulantes a becas es un atributo que orienta la modalidad de la beca a la que se puede aspirar e incluso se considera en la evaluación del postulante. En el caso de las becas de la CAP, aunque la edad no se considera en esos términos, y prueba de ello es que quienes postulan al inicio de su maestría superan los 30 años, los postulantes

priorizados académicamente son significativamente más jóvenes que los no priorizados.

En otro sentido, el hecho de que la sola postulación a las becas y no necesariamente su obtención esté asociada a la finalización de las maestrías, aunque no a la disminución del tiempo de obtención del título, abre una serie de interrogantes. Quienes postulan, más allá de recibir la beca: ¿están más motivados que quienes no lo hacen?, ¿tienen un seguimiento más cercano de sus tutores?, ¿aquellos que postulan a las BPF se titularían igualmente por estar cercanos a culminar sus estudios? Estas y otras posibles interrogantes deberán ser abordadas en futuros estudios con diseños metodológicos que posibiliten profundizar sobre el impacto que los apoyos económicos gestionados por la CAP tienen sobre las carreras y las trayectorias de los estudiantes de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (2014). The emergence of a field: Research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1306-1320.
- Claverie, J. (2009). Marco institucional e innovaciones en la carrera docente. En A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales* (32-60). Buenos Aires: CÉDES.
- Collazo, M. (2012). Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): Una década de realizaciones. En M. Lorenzatti (Coord.), *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región* (39-62). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?user=avBA2c4AAAAJ&hl=es#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3DavBA2c4AAAAJ%26citation_for_view%3DavBA2c4AAAAJ%3ATyk-4Ss8FVUC%26tzm%3D180
- Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., y Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*, 472(7343), 276-279.
- Díaz Barriga, A. (2006). Postgrados de educación. Notas para una discusión. En A. Marrou Roldán (Comp.), *Problemática de la educación superior* (279-288). Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- García Guadilla, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: CRESALC.
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (17-38). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109011925/2gguadilla.pdf>
- García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico: Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En E. Sader (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: Desafíos y perspectivas* (135-164). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=536
- Landoni, P., y Martínez, F. (2011). *Posgrados e investigación en el Uruguay: Articulaciones y desencuentros*. Montevideo: UCU-DAL.

- Luchilo, L. (2009). Los impactos del programa de becas del CONACYT mexicano: Un análisis sobre la trayectoria ocupacional de los ex becarios (1997-2006). *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 175-205. Recuperado de http://www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=284:los-impactos-del-programa-de-becas-del-conacyt-mexicano-un-analisis-sobre-la-trayectoria-ocupacional-de-los-ex-becarios-1997-2006&catid=83:dossier&Itemid=59
- Luchilo, L. (Ed.). (2010a). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Recuperado de https://observatoriocts.oei.org.ar/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=39
- Luchilo, L. (2010b). Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: Tendencias y problemas. En L. Luchilo (Ed.) *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*, 13-32. Recuperado de https://observatoriocts.oei.org.ar/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion_de_postgrado.PDF
- Lvovich, D. (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 157-173.
- Martínez, F., Abadie, P., y Romero, C. (2005). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Latinoamérica y el Caribe: Uruguay*. Montevideo: IESALC.
- Méndez, L., Pellegrino, A., Robaina, S., y Vigorito, A. (2019). *Primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado: informe de resultados*. Montevideo: Programa de Población, Universidad de la República. Recuperado de <http://cienciasociales.edu.uy/unidadmultidisciplinaria/wp-content/uploads/sites/6/2019/04/Documento-trabajo-PP-3-FINAL.pdf>
- Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (1.ª ed., pp. 43-55). Caracas: Metrópolis C. A.
- Universidad de la República y Administración Nacional de Educación Pública. (2009). *Convenio entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/12566>
- Universidad de la República. (2001a). Resolución n.º 9 del Consejo Directivo Central del 25/09/2001. Ordenanza de las carreras de posgrado. Publicada en *Diario Oficial*, del 3 de octubre de 2001. Uruguay.
- Universidad de la República. (2001b). *Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/765/siteId/1>
- Universidad de la República. (2005). *Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/845/siteId/1>
- Universidad de la República. (2011). *Fundamentación del proyecto presupuestal para el desarrollo de la Udelar 2011-2014*. Recuperado de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102#heading_5723
- Universidad de la República. (2013a). *I Censo de Estudiantes Universitarios de Posgrado*. Recuperado de http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/I-Censo-de-Estudiantes-de-Posgrado-2012_web.pdf
- Universidad de la República. (2013b). Resolución n.º 9 del Consejo Directivo Central del 16/04/13. Publicada en *Diario Oficial*, del 26 de abril de 2013. Uruguay.
- Universidad de la República. (2015). *Plan estratégico de desarrollo 2015-2019*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/37663/siteId/1>
- Universidad de la República. (2018). *Estadísticas básicas 2017*. Recuperado de http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/estadisticas-basicas-2017/
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Didriksson y A. L. Gazzola (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (319-379). Caracas: IESALC.

Agradecimientos

A Sebastián Sasías por su sustancial e indispensable colaboración en la recuperación de datos a partir de fuentes primarias y secundarias. A Gabriela Heijo por la traducción del resumen al portugués. A DGPlan, SeCIU, las UPC de la Udelar y el IPES por su aporte de información proveniente de fuentes secundarias.

