



## La Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario y de Empleo en su Articulación. ¿Hacia un Paradigma Sistémico Transdisciplinario?

**Dra. Miriam Aparicio**

maparici@satlink.com.ar; miriamapar@yahoo.com

Miriam Aparicio es Doctora en Ciencias de la Educación por la UCA (1995) y por Paris V, Sorbonne (2005) y Master en Educación, Relaciones Humanas y Comunicación Social (UCA). Es Prof. Titular Efectiva en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). En el nivel de posgrado, es Directora del Doctorado en Educación y de la Maestría en Psicología Social. A su vez es Investigadora Principal del CONICET, y Directora del Laboratorio de Investigaciones en Educación (LABOEDUC) y en Psicología Social (LABOPSI) en la UNCuyo. Tiene más de doscientas publicaciones científicas y 9 libros vinculados a la problemática de la Calidad y la Evaluación universitaria.

### RESUMEN

La comunicación cuenta de dos partes. En la primera nos remitimos a la noción de Calidad y Evaluación con el objeto de recuperar las convergencias y divergencias de nuestra perspectiva en relación con otras concepciones teórico-metodológicas. En la segunda nos detenemos en dos investigaciones efectuadas en el marco de la Evaluación de la Calidad Universitaria (1995-2009) con sujetos graduados (20 cohortes y 18 carreras, 1980-2002) y sujetos demorados en el sistema (1987-2002) de la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Por sus características originales, ambas han servido de referentes para otros estudios nacionales e internacionales, dando lugar también a la implementación de programas de mejora. Entre dichas características señalamos: a) la amplia cobertura temporal y espacial; b) la construcción de modelos sistémicos *sui generis* que incorporan no sólo *inputs* y *outputs* sino, también, *procesos psicosociales* o "*humanos*" que median la calidad de las instituciones y los logros de los universitarios, con frecuencia dejados en la "caja negra"; c) la priorización del criterio de pertinencia e impacto frente a otros más extendidos como el de eficiencia y eficacia; d) la incorporación de indicadores relativos a la Universidad y al mundo laboral, analizados en su articulación sostenida merced a la opción por una estrategia macro/meso/micro/macro, no habitual en el dominio; e) el avance hacia un encuadre interdisciplinario y transdisciplinario en materia de Evaluación de la Calidad en el marco de la complejidad.

### INTRODUCCION

El plan de desarrollo en la comunicación es el que sigue:

En la primera parte se hará referencia a las nociones de Calidad y de Evaluación como problemáticas englobantes (aspectos conceptuales, paradigmas, modelos, criterios, etc.) con el objeto de señalar los aspectos comunes y diferenciales de nuestra concepción manifiesta en las investigaciones efectuadas, sus límites y alcances así como el aporte que pueden representar en el marco de la actual gestión universitaria que mira a la Calidad del sistema.

La segunda parte estará constituida por la contribución científica efectuada desde 1994 al campo de la Evaluación, Calidad y Universidad en su articulación con el sistema productivo a partir de dos



investigaciones centrales y varios proyectos complementarios desarrollados en poblaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y de la Universidad Tecnológica Nacional, Regional Mendoza (UTN), Argentina.

En ellas la problemática de la Calidad de la Universidad es abordada a partir de una aproximación sistémica original que procura llenar las vacancias más flagrantes en el plano internacional (vinculación del sistema universitario y de empleo, complementación de metodologías cuantitativas y cualitativas en un intento de aproximación a un fenómeno complejo, opción por los procesos que anticipan los logros en el plano académico y laboral en su rica interacción y no por los resultados en cifras o diagnóstico macro, opción metodológica que permite explicar dichos logros “contextualizados” y comprender sus raíces; finalmente, opción por un abordaje interdisciplinario y transdisciplinario)

## PARTE I. SOBRE LAS NOCIONES DE CALIDAD Y EVALUACIÓN

Evaluación y Calidad son dos nociones que han dado lugar a enconados debates. Detallarlas supera ampliamente nuestro objetivo. No obstante, inscribiéndose nuestras investigaciones en el marco de la Evaluación de la Calidad de la Universidad, y teniendo en cuenta que ciertas corrientes ideológicas tienden a reducir la calidad a “eficacia” o “eficiencia”, nos parece importante precisar -aunque sólo sea eso- algunos aspectos claves y remarcar los criterios relativos a Calidad que han sido priorizados desde nuestro encuadre epistemológico y metodológico.

### 1. Sobre la noción de Calidad

El concepto de calidad es un concepto ambiguo. Existen distintas nociones, se reconocen distintas dimensiones y sentidos.

Partamos de la concepción de la OEI. Entre las *dimensiones*, de complejidad diferente, la OEI distingue la teórico-conceptual (percepción de lo que una educación de calidad es para quien demanda); política (vínculo entre lo percibido de calidad y una política coherente); administrativa (concierno a la planificación y programación) y la pedagógica (centrada en los logros). La autora comparte la idea de base: es una mirada reduccionista. Se lee (esta noción de calidad) “...es necesaria como información diagnóstica pero no es suficiente en el horizonte de la calidad de la educación” (RIE, 1994 9).

En cuanto a los *niveles de análisis* de la calidad, hallamos tres: el primero de ellos orientado hacia estudios de la eficiencia de las escuelas en cuanto al logro de los objetivos fijados /rendimiento de los alumnos; el segundo remite a “...los contenidos, la cultura, los comportamientos y valores” que trasmite la escuela; el tercero remite al plano macrosocial y vincula oferta educativa y demanda socio-económica y cultural (...). Sobre el respecto: “Si bien existe un énfasis en la relación entre los conocimientos y competencias requeridos por el sistema productivo, lo que el sistema escolar ofrece, también se plantean los temas de la estructuración del tejido político y social, la identidad cultural y la comprensión de otras realidades como base de los procesos de integración” (*Ibid* 10).

La perspectiva resulta interesante en el encuadre de la autora que recupera aspectos socioculturales pero también “humanos” ligados a la calidad institucional, los valores y la relación entre universidad y demandas del contexto, aunque no agotando la perspectiva a la dimensión económica o de un mero ajuste a las demandas del sistema productivo. La cuestión de los valores, de la identidad, son centrales en nuestro enfoque *sui generis*, como luego quedará al descubierto a la hora de analizar los ejes y resultados de las investigaciones.



Recuperando ahora los criterios que suelen estar ligados a Calidad, Águila Cabrera subraya la importancia de la pertinencia y del impacto, que es lo que da cuenta de la pertinencia. Ambos criterios, sumados a la internacionalización, constituyen los tres ejes que determinan “la posición estratégica de la educación universitaria” actualmente (p2). También remarca el carácter histórico de esta noción. Ahora bien, pertinencia, impacto y dimensión histórica “situada”, son tres de los ejes que nuclea la concepción de la autora; ejes que se han plasmado en treinta años de investigación y, entre ellos, quince han sido dedicados a descubrir “*in vivo*”, en diferentes “terrenos institucionales universitarios”, la presencia o ausencia de estos criterios ligados a la evaluación de la calidad institucional.

El concepto de calidad es el referente de significados producidos históricamente

Desde nuestra perspectiva, en efecto, el concepto de calidad es el referente de significados producidos *históricamente* y esto tiene connotaciones positivas. No obstante, existen otras posturas que remarcan aspectos instrumentales de matiz más negativo. Así, Guingouan (1999) dirá que la calidad y la evaluación de la calidad son invenciones sociales, históricamente destinadas a asegurar cierto número de funciones complementarias las unas de las otras, a saber:

- la moralización del acceso a ciertas responsabilidades políticas (el concurso vuelve a la selección de los candidatos indiscutible);
- la promoción de los mejores en función de su mérito, de su trabajo o de sus competencias objetivadas (la evaluación justifica y racionaliza así una cierta organización jerárquica del poder);
- la naturalización en el tiempo de un sistema de valores. La excelencia es, pues, fabricada. La justificación “métrica” o “cuantitativa” de las competencias reales medidas no hace, desde esta perspectiva, más que enmascarar la meta de la operación de evaluación de una tal calidad: la naturalización de valores, la legitimación de los procesos de perpetuación ideológica.

Por lo demás, por ser un *valor*, es un concepto que no se puede definir en términos esenciales o absolutos; no es, pues, un concepto neutro. Debe ser redefinido en cada nueva situación, en otros términos, no existe una única definición de calidad. Así, los significados que se atribuyen a la calidad de la educación dependerán del contexto social, de los actores (maestros, padres, agencias de planificación en materia de educación), del lugar donde se la practica (enseñanza o planificación ministerial, por ejemplo) o de otros aspectos.

No obstante, algunos han considerado que por ser un valor, es natural, y con ello le han negado el carácter histórico de la atribución de valor. Más precisamente, desde este punto de vista, la calidad es un *valor* asignado a un proceso o a un producto educativo, definido en términos comparativos: se compara la realidad observada con el término deseable de tal suerte que se procede a un “control de calidad”; así la calidad de un sistema es evaluada comparando sus parámetros con los ofertados por ciertos modelos.

La calidad emerge, particularmente, en su dimensión *evaluativa*. Esto es, en cuanto la propiedad de una cosa que permite apreciarla como siendo igual, mejor o peor que las otras. Parecería que, aplicado al ámbito educativo, el fenómeno se agota en datos cuantitativos relativos a abandono, ausentismo, repetición, débil rendimiento.

La Calidad, por ser un *valor*, es un concepto que no se puede definir en términos esenciales o absolutos. Debe ser redefinido en cada nueva situación, en otros términos, no existe una única definición de calidad.

El esquema de la calidad se reduce a un factor único: *la eficacia*, haciendo corresponder la idea de la calidad con aquella usada en la industria. En otros términos, se analiza la educación como un recurso (capital humano) buscándose la perfecta adecuación entre el producto de la educación y la oferta en el mercado de trabajo. En este espectro, la calidad es reducida a una *filosofía y un método* o, todavía, a la aptitud del producto o del servicio de satisfacer las necesidades expresas o potenciales de sus utilizadores. Entre los aspectos involucrados en una gestión de calidad se cita la



responsabilidad, implicación en la actividad, autonomía, participación, confianza. Conceptos-eje del *management* participativo que acentúan el compromiso y la interiorización de valores. Sin embargo, en el fondo, otros criterios tapados son los que operan.

En nuestra concepción, la definición de calidad, en cambio, supone un posicionamiento político, social y cultural frente a la cuestión de la educación; definición que está lejos de ser comúnmente admitida.

Por lo demás, la calidad suele ser conocida por sus factores (habitualmente, mensurables) y por sus resultados o efectos. Y esto tiene también que ver con su historia: la noción de calidad de la educación viene del campo empresarial y, más específicamente de los modelos de la “calidad por resultados”, de “calidad del producto total”. En la base se halla la postura de la “eficiencia social” o “eficientismo social”, proveniente del campo de las ciencias de la administración. Postura que pone el acento en la dimensión económica y en la relación costo/efectividad, difícilmente extrapolable al campo social y, específicamente, al de la educación<sup>1</sup>.

En nuestra concepción, la definición de calidad, en cambio, supone un posicionamiento político, social y cultural frente a la cuestión de la educación

La cuestión tiene serias implicancias en el plano ideológico. Como señala Aguerrondo: “La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada ‘tecnología educativa’) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar” (p2).

Seibold, aludiendo al concepto de calidad, retoma esta problemática distinguiendo entre calidad integral (formación en valores)<sup>2</sup>, calidad educativa en su acepción más corriente (referida a los logros) y calidad total<sup>3</sup> (de textura económica) (p216). Remarca, asimismo, la perspectiva simplista practicada en el Sistema Nacional de Evaluación, quien controla “la eficacia y la eficiencia del proceso educativo argentino” reduciendo, por lo general, las evaluaciones a pruebas en las áreas de matemática-ciencias y lengua (p218). Ello contrasta con la postura de la [UNESCO](#) quien, ya en el informe Delors (1996), colocaba como pilares el aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser<sup>4</sup>. Llach sostendrá que “... ese tipo de pruebas sólo detectan habilidades cognoscitivas de los estudiantes. Quedan totalmente excluidas, en cambio, las capacidades no cognoscitivas, tales como los valores éticos, la motivación, la iniciativa o la valoración del logro” (1999 94).

<sup>1</sup> Se lee en Aguerrondo 2 “ (dicha eficiencia) “... considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la ‘calidad’ se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final”.

<sup>2</sup> Una calidad integral, según el autor, debe tener en cuenta tres dimensiones: sociocultural, institucional-organizativa y didáctica-pedagógica. En este sentido, estimamos que otras dimensiones también debieran conjugarse. Las investigaciones a que remitimos más abajo dan cuenta de ello. Una dimensión olvidada, particularmente, sería la psicosocial aunque factores tales como las “aspiraciones”, las “representaciones sociales” (imaginario social para el autor) o la “identidad” aparecen asimilados en su enfoque al marco cultural-axiológico.

<sup>3</sup> El concepto surge en la post-guerra con el objeto de “... elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda” (p 220). De USA la idea pasa a otros países definiendo la “Gestión de la Calidad total” (*Total Quality Management= TQM*). El autor remite a López Rupérez, quien señala como núcleos de la misma la “adhesión personal a un ideal de perfección”, la “consideración del otro en tanto que persona” y “la identificación con un proyecto colectivo”, *op. cit.* p.220. Desde un sistemismo particular, esta Calidad total aspiró a la interconexión de las instituciones educativas con el medio económico. Con todo, ligada al campo económico y teniendo por beneficiario al “cliente”, despertó dudas cuando no rechazos en el ámbito educativo.

<sup>4</sup> Dichos pilares fueron los ejes vertebradores del Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo (UNESCO/OREALC/FEEID), 1999, presidido por la autora, que convocó en Buenos Aires a numerosos especialistas internacionales en la materia. Cf. Actas.



Como los autores, pensamos que se trata de una concepción reduccionista, de corte positivista y conductista, que termina por confundir evaluación con medición y que amerita una revisión de las nociones de eficiencia y eficacia<sup>5</sup>, aspectos que superan nuestras posibilidades y objetivo aquí.

Pensamos asimismo que la calidad compromete a todos los “actores en sus contextos” y concierne a todos los niveles: método, procesos, útiles, sin olvidar los criterios elegidos en función de los objetivos y valores que la institución desea desarrollar. No puede, por ende, encuadrarse solamente desde un punto de vista técnico-cuantitativo: debe hacer referencia a una teoría, a criterios, a modelos.

Y dentro de los criterios reconocidos -eficacia (dimensión pedagógica), eficiencia (dimensión económica), efectividad política (dimensión política) y pertinencia/relevancia cultural (respuesta del sistema a las necesidades contextuales) (Sander, 1990)- es importante no perder de vista los criterios más olvidados: la pertinencia y su impacto.

Nuestra investigación aborda la eficacia (el logro universitario y en el mundo laboral como variables dependientes) pero, fundamentalmente, prioriza la última dimensión: la pertinencia, la respuesta a las necesidades contextuales en un intento de ofrecer una propuesta superadora de la mera enunciación de principios o de la simple crítica.

Se trata de analizar, básicamente, en qué medida las competencias -consideradas en sentido amplio como saber disciplinar, saber hacer y saber ser- formadas por el sistema educativo, corresponden a aquellas que el contexto exige hoy. Asimismo, qué peso ejercen de cara al logro personal y profesional mirando a la mejora de la articulación entre universidad, mundo del trabajo y sociedad. Pero no sólo eso. Otras problemáticas, que comprometen a la identidad y a la diversidad, también emergen en nuestras investigaciones en un marco de globalización que requiere universidades competitivas, que logren mostrar su calidad no por los factores tradicionales sino a través de la acreditación.

Nuestra postura es lejana, pues, de la de la Ideología de la Eficiencia social acercándose a la concepción de la Reconstrucción social (Edwards Risopatrón, 1991). En ella la calidad de la educación es evaluada en relación con las demandas sociales desde una perspectiva holística que engloba al sujeto en su sistema; desde una perspectiva que reconoce la importancia que los aspectos motivacionales juegan en el proceso educativo y se interesa por el sentido que la educación asume para los que aprenden, analizando lo que es socialmente importante tanto como las demandas del grupo social.

Frente a la tendencia manifiesta a reducir la calidad a la eficiencia, usando como indicador el rendimiento de los alumnos, intentaremos aprehender las dimensiones menos estudiadas de la calidad introduciendo no solamente los indicadores universitarios a fin de analizar el nivel de logro en términos de rendimiento, sino también y particularmente, factores psicosociales y relacionales que conciernen al actor (representaciones sociales, autopercepciones, expectativas, aspiraciones, satisfacción, sistema de creencias y valores, etc.) así como aspectos organizacionales y estructurales.

Evaluar la calidad según una perspectiva que se aleja del eficientismo y del empirismo implica, en consecuencia, que se tomen en cuenta dos aspectos: el hecho educativo es un hecho cultural y la evaluación de las prácticas institucionales debe ser efectuada desde una perspectiva holística que recupere al sujeto y a su contexto en interacción.

---

<sup>5</sup> La autora hace una consideración interesante al respecto, op. cit, p2.



En síntesis: esta breve revisión de los conceptos y dimensiones claves relativas a Calidad -sobre los que no es preciso abundar dada la literatura existente- nos ha permitido subrayar vacancias, convergencias y divergencias de otras posturas en relación con nuestra perspectiva. Asimismo, ha hecho posible anticipar algunos de los aspectos que serán recuperados en el mismo sentido o bajo ángulos distintos o complementarios en las investigaciones efectuadas.

La segunda parte del artículo, centrada en las mismas con el objeto de superar el plano de la descripción enunciativa o discurso, buscando “causas” y/o “razones en terreno”, dará la ocasión de captar con más detalle, qué factores son priorizados en nuestra noción de calidad a la luz de un encuadre integrador que recupera la complejidad de las dimensiones comprometidas en la calidad universitaria.

El hecho educativo es un hecho cultural y la evaluación de las prácticas institucionales debe ser efectuada desde una perspectiva holística que recupere al sujeto y a su contexto en interacción.

## 2. Sobre la Evaluación

### 2.1. Paradigmas y modelos

Dos palabras sobre el tema para marcar las tendencias más notables y anticipar algunas características originales de nuestra investigación.

Como es conocido, estos paradigmas comienzan siendo cuantitativos y avanzan hoy hacia una perspectiva cualitativa. Con todo, los aspectos dominantes siguen siendo los *rankings*, cifras y tendencias observándose una escasa interrogación sobre el sentido y los valores que atraviesan la evaluación.

Aplicado a nuestro caso, estas medidas no permiten la comprensión de las “raíces” o sentido profundo que subyace al logro evaluado (sujetos y organizaciones; plano universitario y profesional). El paradigma englobante así como los modelos más extendidos resultan insuficientes para aprehender el hecho que nos ocupa en su complejidad.

Con el objeto de recuperar los ejes que singularizan nuestro enfoque conceptual y metodológico, enunciamos seguidamente los modelos más conocidos, algunos de los cuales contienen en germen ideas-fuerza que serán operacionalizadas en el marco de nuestras investigaciones<sup>6</sup>. Ellos son: 1) la evaluación basada en objetivos (Ralph Tyler, 1940), que, usando una metodología cuantitativa, tiene en cuenta el rendimiento y recursos disponibles para la toma de decisiones (comparación entre objetivos y resultados); 2) la planificación evaluativa (Cronbach, 1940); 3) el modelo CIIP (Contexto/ Inputs/ Procesos/Outputs) (Stufflebeam, 1960/ 1993), cuyo eje se halla ya en la comprensión de los fenómenos involucrados, incorporando el aspecto “procesos” a efectos de proporcionar información útil para la toma de decisiones racionales; 4) el modelo sin referencia a objetivos (Scriven, 1980), que incorpora ya necesidades y expectativas; 5) los modelos subjetivistas (Worthen & Sanders, 1987), cuyo eje se halla en el paradigma interpretativo de la investigación siendo la evaluación concebida como comprensión y valoración de procesos y de resultados de un programa educativo: el saber emerge ligado a valores, actitudes y creencias de los sujetos insertos en un contexto; 6) la evaluación “respondiente” (Stake, 1975), cuyo eje es la respuesta a los problemas reales que plantean profesores y alumnos en un programa educativo. Se apoya en el modelo de Scriven (necesidades y expectativas) siendo el objetivo el cambio de actitudes, opiniones y creencias. Emerge ya una nueva línea: un método pluralista, subjetivo, interactivo, orientado al cliente; 7) la evaluación “iluminativa” (Parlett & Hamilton, 1970) cuyo eje es la descripción e interpretación (no ya el control); 8) La evaluación “democrática” (McDonald, 1970), cuyo eje pasa por el reconocimiento de parte

<sup>6</sup> Puede consultarse Ahumada Acevedo, P., 1990; Larrondo, T., 2001.



del evaluador del pluralismo de valores, por la importancia concedida a la comunicación y negociación periódica entre los responsables políticos y los participantes del programa; 9) el modelo crítico de evaluación (Colás, 1992), cuyo eje pasa por el conocimiento de las necesidades reales de los participantes con miras a producir cambios institucionales y comunitarios que den respuesta a tales necesidades.

En relación con estos enfoques, nuestra perspectiva es *integradora* pero no ecléctica. Hay principios vertebradores que le confieren unidad en el respeto de la diversidad. A la hora de delinear nuestros pilares originales así como en el desarrollo de algunos de los hallazgos, dichos principios emergen una y otra vez, nutriéndose entre sí en distintos circuitos de retroalimentación (epistemológicos, metodológicos, socio-culturales, psicosociales, organizacionales, estructurales). De este modo, aspectos presentes en los modelos clásicos de evaluación aparecen en un juego que conjuga perspectivas y metodologías y que, apunta, por lo demás, a la mejora de la calidad.

## 2.2. Cuestiones abiertas

La evaluación ha sido impulsada por los gobiernos desde los años 1990 de cara a la falta de eficiencia, eficacia y pertinencia.

Analizando la evolución, muchos aspectos positivos pueden señalarse: a) las agencias de evaluación se han multiplicado existiendo actualmente sucursales e inversiones extranjeras; b) hoy se cuenta con centenares de especialistas; c) la evaluación ha cobrado una dimensión transnacional: cada día más son los programas que miran a la certificación y al reconocimiento de diplomas y a la movilidad profesional de los estudiantes.

No obstante, hay otras zonas grises, tales como: a) existe una gran heterogeneidad en los criterios de evaluación a pesar de los esfuerzos por replicar procesos ya testados; b) la comparación es siempre difícil: cada país genera sus propias normas y, aunque se aspira a construir sistemas comunes para facilitar la movilidad, es un gran reto el que espera; c) el debate es más político que técnico: además de la diversidad de concepciones de calidad, se cuestiona la autonomía de las agencias y la transparencia; d) por lo demás, existe una diversidad de valores y de intereses que cuestionan la función de la evaluación: ¿Es un instrumento de auto-reflexión que responde a las características singulares de la cultura organizacional (universitaria y profesional)? ¿Es un instrumento de control del Estado heterogéneo que impone y/o induce agendas, currícula, formas de gobierno? ¿Respeto la diversidad cultural? La standardización de indicadores, ¿Termina por inducir una homogeneidad organizacional que diluye su identidad?. A todo ello se suma una *cuasi* ausencia de meta-evaluación de la evaluación y faltan bases empíricas suficientes de datos. La perspectiva se completa por el divorcio entre evaluación e investigación. En esta línea, el proyecto [PISA](#) aspira actualmente a aportar una base de indicadores internacionales para facilitar, en una segunda instancia, la investigación; aspira también a conocer los factores que subyacen al logro aunque usando particularmente metodologías cuantitativas, más apropiadas para estudios efectuados en contextos macro-sociales muy diversos.

I. Las investigaciones de la autora en la materia (1994-2009) acercan, en este sentido, investigación a evaluación y calidad. Más precisamente, ellas han surgido de una meta-evaluación de los estudios internacionales y nacionales realizados, los que frecuentemente señalan vacancias importantes en un contexto de cambios profundos. Esto es, dichas investigaciones intentan cubrir las vacancias más flagrantes, en alguna medida ya esbozadas: ausencia de perspectivas integradoras de sujetos y contextos en su retroalimentación; predominancia de paradigmas cuantitativos y resultados en cifras; escasez de estudios que enfatizan la pertinencia seguidos de medición de impacto; énfasis puesto en la



eficiencia/eficacia siguiendo los pilares del “eficientismo social” que dejan de lado el auténtico sentido de la eficiencia; *cuasi* ausencia de estudios que reúnan a la universidad y al sistema productivo y científico; *cuasi* ausencia en los modelos relativos a calidad de los “procesos” humanos que influyen en el logro personal e institucional al lado de una franca predominancia de indicadores “en cifras”; entre otros.

### 2.3. Evaluación comparada: Indicadores internacionales para medir la Calidad

Detenernos en el tema supera nuestro objetivo. Sólo deseamos señalar algunos aportes en materia de parámetros de evaluación de la calidad de la educación superior (campo de la Internacionalización) y remarcar, asimismo, los límites de dichos estudios macro. Límites, por lo demás, que hallamos también en la evaluación de un sistema nacional a través de parámetros en cifras y que nos invitan a seguir trabajando desde una perspectiva que permite una lectura diferente e integradora del plano macro/meso institucional y micro, inscripta en un paradigma de la complejidad *sui generis* que difiere netamente de otras propuestas<sup>7</sup>.

No es necesario repetir que hoy se asiste a una explosión de modelos y de programas de evaluación: [CENEVAL](#) (México), [CNE](#) (Francia), [TEEP](#) (Reino Unido), [INEP](#) (Brasil), [ANECA](#) (España), [CONEAU](#) (Argentina), entre otros<sup>8</sup>. En América Latina se implementó el MEXA (Mecanismos experimentales de certificación para favorecer la movilidad y el reconocimiento de los títulos en el campo de la Agronomía, Medicina, Ingeniería, 2004-2005). En el marco iberoamericano se puede señalar la [RIACES](#) (Red Ibero-americana para medir la Calidad de los países del MERCOSUR) y el proyecto [UEALC 6x4](#) (Unión Europea y América Latina) (CENEVAL, 2005).

El objetivo es favorecer la integración de países de Europa y América Latina a través de acuerdos para el reconocimiento de la formación académica. En cuanto a los actores, participan profesionales, organizaciones, empleadores, agencias, redes profesionales, expertos, administradores, sindicatos. De su parte, la [OECD](#) y países asociados han puesto en marcha el proyecto [PISA](#) (2003), que tiene por objetivos comparar experiencias internacionales que evalúan en gran escala elaborar indicadores educativos para favorecer la toma de decisiones y favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a la educación.

Sin entrar en detalles, los datos relevados hasta el momento son, fundamentalmente, cuantitativos (rendimiento en campos disciplinares, género, ingresos, número de horas del año académico, costo de la escolarización, clase social). Se trata de indicadores medidos en cifras, que conciernen al plano macro y utilizan básicamente metodologías cuantitativas, comenzando la dimensión cualitativa a cobrar algún relieve frente al debate generado por los sesgos que, eventualmente, produciría el “efecto contexto” (Bautier, E.; Crinon, J. ; Rayou, P.; Rochex, J.-Y, 2000).

Nuestra perspectiva dista de este enfoque y apunta a una nueva lectura de las relaciones entre el sistema educativo-social (nivel macro), las instituciones universitarias y organizaciones del mundo del trabajo (nivel meso) y el logro de sujetos (nivel micro-individual). Esta estrategia macro-meso-micro-macro, así como la perspectiva integrativa, no están extendidas aún en el dominio de la educación y el trabajo, observándose la misma situación en el cuadro de la evaluación de la calidad de la universidad y de las empresas. Ello,

<sup>7</sup> Cf. Aparicio, M. Habilitation à diriger des recherches, Campo: Psicología del trabajo y las organizaciones (junio, 2007) y en el campo de la Educación, noviembre 2007, Université Paris X, Nanterre, Francia.

<sup>8</sup> Consultar documentos CENEVAL, CONEAU, ANECA, RIACES en bibliografía citada. También se puede consultar Larrondo, 2001; Madaus, 1988; Worthman, 1987; Martín, 2006.



sumado a otros aspectos que desarrollamos en la Parte II, nos ha permitido generar modelos de circuito abierto, que ofrecen un doble sentido o “ida” y “vuelta” entre el sujeto y el contexto institucional generando efectos positivos y efectos perversos, nunca lineales, que finalmente inciden en la Calidad institucional y del sistema macro.

## PARTE II. INVESTIGACIONES EN EL MARCO DE LA CALIDAD

### I. CONTRIBUCIÓN CIENTÍFICA: ANTECEDENTES

La problemática-eje es la Calidad de la Universidad. La misma ha sido abordada desde un programa de investigaciones con continuidad que supuso varios proyectos complementarios, centrados en el análisis de distintos factores asociados a logro en la Universidad y el mundo del trabajo en su articulación al interior de un sistema complejo<sup>9</sup>.

La contribución científica al campo asume características originales en el plano teórico, metodológico y aplicado y ha tenido consecuencias efectivas en el plano de la mejora de la Calidad de las instituciones involucradas. Teniendo en cuenta nuestro objetivo -mostrar una forma diferente de abordar los procesos y factores que impactan en la calidad de las instituciones y en el logro de sus actores-, se delinean en esta segunda Parte ideas-fuerza y se remite a las obras y artículos de la autora para más detalle<sup>10</sup>.

Paso a delinear las instancias seguidas reuniendo las investigaciones en torno de un pilar -la problemática del logro universitario y laboral-, analizada en cuanto parámetro de la calidad del sistema universitario en tres poblaciones: graduados, desertores y sujetos que alargan sus estudios. Luego se señala el aporte original.

En la primera investigación central se trabajó con *graduados* universitarios, ingresantes a la [Universidad Nacional de Cuyo](#) (UNCuyo) desde 1980 y hasta 1987 de 18 carreras. El proyecto fue premiado por la [Fundación de la UNCuyo](#). Se analizan allí los condicionantes de logro en el plano académico y laboral y la movilidad socio-profesional asociada (trayectorias).

Los estudios con graduados se complementan, en una segunda instancia, con otros sobre *desertores* para las mismas cohortes por cuanto la contrastación de perfiles de logro en ambos grupos permitiría dilucidar mejor los factores de mayor peso en la problemática. El proyecto obtiene el Premio de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (informe preliminar, SPU, 2005; UNSJ, 2008). Estas dos investigaciones son continuadas luego hasta la cohorte 2000 atendiendo a los cambios estructurales y a los efectos previsibles en el plano del logro socio-profesional.

<sup>9</sup> Los resultados han sido objeto de la tesis doctoral defendida en Argentina titulada “Educación superior y empleo: hacia un análisis sistémico”, UCA, 1995 y de la segunda tesis doctoral, sostenida en l’Université René Descartes, Paris V, Sorbonne (2005). La misma, titulada “Facteurs psychosociaux et leurs relations avec la réussite universitaire et professionnelle (mobilité de carrière / trajectoires)”, fue publicada en francés con el mismo nombre (2008) por ser considerado un abordaje original. Asimismo, los resultados de las investigaciones se hallan expuestos en el documento presentado para la defensa de la Habilitation à diriger des recherches en Francia en el campo de la Psicología de la Educación, el Trabajo y las Organizaciones (Université Lille3, 165 pp.) y, luego, en el documento que reúne otras investigaciones sobre la problemática que enfatizan el ángulo educativo (habilitation à diriger des recherches, campo de la Educación, Paris X, Nanterre, 170 pp.); habilitación que autoriza a la dirección de proyectos científicos en el marco europeo permitiendo acceder a la categoría académica de professeur des universités. En los informes se enfatiza la originalidad de la perspectiva así como el carácter transdisciplinario de las investigaciones, no habitual en este dominio.

<sup>10</sup> Puede consultarse: población/muestra; metodología priorizada; técnicas específicas; resultados y tablas cuantitativas y cualitativas, anexos.



La tercera instancia está dada por la investigación complementaria efectuada en el marco de la [Universidad Tecnológica Nacional](#) (UTN), Regional Mendoza. En ocasión de la presentación a acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria ([CONEAU](#)) de Carreras de Ingeniería y siendo Asesora Externa de ese proceso, se efectúa un estudio con graduados (1985-2002). El mismo resultó decisivo por cuanto -a la luz de los resultados anteriores y de los abruptos cambios estructurales sufridos en el país- era necesario completar el cuadro de variables que operan como condicionantes y efectos de logro, particularmente, las variables psicosociales y aquellas concernientes a las últimas transformaciones del mercado. Se trata de la primera investigación nacional efectuada *ad hoc* en el marco del proceso de acreditación de carreras de Ingeniería constituyendo un antecedente de acercamiento entre Calidad, Evaluación, Acreditación e Investigación.

La cuarta instancia estuvo constituida por el proyecto que tuvo por eje el análisis del “rendimiento negativo” en sujetos que alargan sus estudios en la [UNCuyo](#) (1987-2002).

Resumiendo la línea de investigación, el logro universitario y socio-profesional y condicionantes asociados en el marco de la Calidad de las universidades: primero se trabajó la dimensión éxito académico en universitarios; más tarde la relación éxito académico-éxito laboral ([UNCuyo](#) y [UTN](#)). Y con ello, se analizó también la problemática de la movilidad (observada, estructural y neta) y, en lo que nos concierne, la movilidad socio-profesional vinculada a formación universitaria (según niveles de excelencia, campos disciplinares, etc.).

La amplia cobertura -20 años de la vida de dos universidades nacionales-, y amplia también al nivel de los predecesores de los universitarios por cuanto se trabajó con tres generaciones (los universitarios, sus padres y abuelos), nos ha permitido analizar la relación macro/meso/micro/macro fundada en referentes empíricos reales y no a partir de cortes artificiales. Esto es, recuperar el juego dinámico entre el contexto socio-económico y cultural (plano macro social), las organizaciones universitarias y del mundo del trabajo (plano meso/micro institucional) y los individuos que pasaron por la Universidad (plano micro) alcanzando distintos niveles de logro.

Asimismo, dicha cobertura ha hecho posible: a) captar las diferencias entre los diplomados de mayor edad, que accedieron a la Universidad en otro momento de nuestra historia y que vieron cristalizar mejor sus aspiraciones en relación con los diplomados recientes. El “ir y venir” del sistema sujeto/estructura aparecen aquí evidentes. Plano macro/micro. b) El hecho de trabajar en los mismos contextos organizacionales aunque con datos surgidos de diferentes momentos históricos, económicos, sociales, educativos, nos ha permitido:

- i. conocer el peso del plano macro sobre el plano meso-institucional y micro y, a la par, ver cristalizado el impacto de los tiempos de prosperidad y de crisis a nivel nacional en los factores psicosociales que mostraron tener una alta incidencia en los niveles de logro de los universitarios.
- ii. Trabajar con diferentes carreras/campos disciplinares de un *mismo contexto* institucional y/o disciplinar (Universidad, poblaciones de estudiantes, profesores, investigadores, etc.) nos ha permitido:
  - identificar las diferencias en el plano de las creencias, ideologías, competencias sociales.
  - apreciar la existencia de una cierta homogeneización organizacional y disciplinar así como la fuerza de los procesos de selección institucional y de autoselección; todo lo cual impacta en el logro individual y la calidad organizacional.



En la presente comunicación -como se señaló- nos centramos en algunos aspectos eje de dos investigaciones: la primera efectuada con graduados (UTN, 1987-2002) y la segunda, con sujetos demorados en el sistema universitario de “rendimiento negativo” (UNCuyo, 1987-2002).

Anticipando sus núcleos y en relación con la investigación efectuada con *graduados*, el eje estará puesto en la relación entre la excelencia en la universidad y el nivel de logro objetivo y subjetivo de los diplomados en el mundo del trabajo, en un marco de devaluación de los diplomas y crisis de empleo. En este marco, el abordaje *cuantitativo* evidencia: a) los factores predictivos de base, socioculturales, pedagógico-institucionales y psicosociales vinculados a logro profesional de los diplomados; b) el desfase marcado entre formación universitaria, logro universitario analizado desde el rendimiento y logro laboral; c) el peso de factores psicosociales, relacionales, de las competencias relativas al “saber ser” y “saber vivir juntos” en los perfiles de logro; factores olvidados con frecuencia en las investigaciones por las dificultades operativas que conlleva su medición y por la fuerte impronta de otros aspectos en lo que concierne a Calidad y Evaluación de la Calidad.

En la investigación efectuada con sujetos *demorados* el eje está puesto, en cambio, en los aportes derivados de la aplicación de una metodología *cualitativa* -complementaria de la cuantitativa utilizada-. Ella pone al descubierto, nuevamente, hallazgos en la línea de la retroalimentación sistémica de sujetos y estructuras (aquí, la relación entre problemáticas inherentes a los sujetos demorados y a las carreras/facultades en que realizan sus estudios y ofrecen diferentes parámetros de calidad). Se recuperan aquí las convergencias y divergencias institucionales en nudos centrales que conciernen al sistema educativo (actores, gestión, etc.) y que permiten, por un lado, explicar (análisis cuantitativo) y, por otro, comprender las raíces de las problemáticas inherentes a las distintas carreras, que subyacen a los bajos niveles de logro alcanzados por los estudiantes. El tejido sujeto/institución/sujeto -como veremos- emerge evidente y los hallazgos han constituido la base de actuales estrategias de mejora de la calidad (programas de mejora del egreso y del ingreso; programas de acompañamiento, etc.; diferentes según necesidades detectadas en cada institución). La investigación devela, nuevamente, el peso de factores psicosociales/interrelacionales de cara al logro frente a otros factores más estridentes y trabajados en la literatura, tales como los factores socioculturales (paradigmas reproductivistas, neo-weberianos, etc.) y coloca a las instituciones frente a un reto. El logro no aparece asociado solamente al plano disciplinar; antes bien, los aprendizajes están mediados por la calidad de las interacciones humanas. El plano disciplinar, de su parte, está mediado por lo vincular, lo interpersonal, por múltiples aspectos que involucran a profesores y estudiantes y que conciernen al dominio de las competencias colectivas o interpersonales. Detengámonos un momento en las dos investigaciones.

### **Investigación 1: Logro académico y socio-profesional de graduados universitarios. Un análisis de sus condicionantes y efectos. UTN (1987-2002)**

El modelo del estudio efectuado con *diplomados* comportó variables de base, socioculturales, institucionales (variables independientes/intermedias), siendo dos las variables dependientes: el logro en la Universidad por facultades/carreras (RU) y el logro en el mundo del trabajo (RO). Cinco factores fueron construidos a efectos de observar este último: Logro profesional objetivo (ROO), Movilidad ascendente de carrera (MOBCARR), Logro subjetivo (satisfacción profesional) (RESU), Status socio-profesional alcanzado (STATUSPROF) y Nivel socio-económico (NISOEC). A efectos de la construcción de estos factores, se apeló al análisis bivariado y multivariado (rotación varimax). Otras técnicas fueron también usadas. Por tomar dos casos: a efectos de observar la Movilidad de carrera se elaboró un índice sumativo, construido con la participación de directores de Recursos Humanos de las empresas que, particularmente, absorben a los graduados de la UTN. A efectos de



observar el nivel de logro universitario se apeló, en cambio, a un índice compuesto apelando a indicadores habitualmente usados en los sistemas de evaluación: promedio, cantidad de aplazos, cantidad de materias reprobadas, materias reprobadas, permanencia en el sistema o cantidad de años para la obtención del diploma. (Astin, 1991; Cabrera y Nora, 1994; Kuh y Hu, 2001; Pascarella y Terenzini, 1991, 2005).

Todo ello fue acompañado de la aplicación de técnicas cualitativas.

Detallar los resultados de un estudio que aborda el Logro de los sujetos y de las instituciones involucradas (Universidades/Facultades/Carreras; organizaciones empresariales) desde su *complejidad* supera ampliamente los objetivos de esta comunicación, enderezada a recuperar: a) criterios de calidad con frecuencia olvidados a la hora de la evaluación y de la escasa investigación en el ámbito (impacto/relevancia/pertinencia); b) *procesos humanos* que median el logro al lado de la extendida evaluación de resultados en cifras poniendo al descubierto que no hay “recetas”, cada situación institucional/micro es distinta y requiere respuestas distintas, “situadas”, si se aspira a mejorar la calidad institucional y el nivel de logro de sus actores; c) la retroalimentación de factores en un *circuito autosustentado* que incide tanto sobre la calidad global como sobre los logros de sujetos y organizaciones.

Es importante, con todo, remarcar que el análisis fue efectuado en dos momentos: una instancia estática (relación causal lineal entre los factores, vinculada a la explicación de los factores “medibles” subyacentes al logro) y una instancia dinámica (vinculada a la comprensión de los factores en su retroalimentación, positiva o negativa, y apelando a la interpretación que rompe con la linealidad).

Considerando globalmente los hallazgos, entre los múltiples factores incorporados al modelo teórico, fueron fundamentalmente los factores *psicosociales* (representaciones sobre el valor de la educación en relación con logro universitario y profesional, autoestima/percepción realista de las propias capacidades/habilidades/competencias para actuar en situación social y profesional), los que arrojaron asociaciones significativas/predictivas con el *logro laboral (RO)* en sus cinco sub-dimensiones o sub-factores y no así con logro universitario (RU)<sup>11</sup>.

A la inversa, fueron los factores *socioculturales* (origen cultural de los diplomados, movilidad educativa intergeneracional) los que predijeron mayores niveles de *logro en la universidad (RU)*, no mostrando tener incidencia en el nivel de logro profesional. El origen social, asimismo, mostró una asociación muy débil frente a la marcada priorización en el discurso<sup>12</sup>.

Los hallazgos invitan, pues, a valorizar las competencias a las que he dado en denominar “sociales” por cuanto serán ellas actualmente las que favorezcan una mejor inserción, permanencia, movilidad o exclusión en el mercado de empleo sin por ello reducir la misión de la Universidad a una función profesionalizante. Con las competencias disciplinares ya no basta para salvaguardar la empleabilidad: es preciso movilizar todos los saberes (de la experiencia, de la acción, el saber hacer/metodológico/procedimental) pero también los aspectos afectivo-emocionales y cognitivos (saberes en sentido amplio, creencias).

<sup>11</sup> Se puede consultar el modelo multivariado de logro profesional para los cinco sub-factores en Aparicio, Les facteurs..., 2008.

<sup>12</sup> Teniendo en cuenta que este hallazgo emerge una y otra vez en distintas investigaciones centrales y complementarias efectuadas por la autora con *universitarios*, una interpretación plausible es que cuando se llega a la universidad, de un lado, las barreras socioculturales fundamentales han sido superadas y, de otro lado, los universitarios gozan de ciertas “ventajas” en materia de “formación” y “aculturación” para hacer frente a las adversidades (estudios comparativos con sujetos no universitarios muestran, en efecto, que ponen en juego otras estrategias de afrontamiento, *coping* y mayores niveles de resiliencia y empoderamiento apelando incluso a estrategias de “sobreadaptación”); todo lo cual les permitiría “sobrevivir” en el sistema universitario (Aparicio y Marsollier, 2009; Aparicio, 2008).



Asimismo, los resultados develan el escaso rol asumido por la universidad en la formación de esas competencias (hallazgo que surge nítido en la parte cualitativa-descriptiva a través de las propias autopercepciones de los graduados en relación con las competencias formadas y las vacancias más flagrantes). La pasividad en este sentido se evidencia, también, en la inexistente asociación entre la excelencia en la Universidad (RU) y el nivel de logro alcanzado en el mundo laboral (RO): en ninguno de los cinco sub-factores surge asociación significativa (análisis bivariado). En la misma línea, el modelo de logro ocupacional (plano multivariado) muestra que el logro universitario (RU) solamente predice una mayor Movilidad ascendente de carrera. Sólo en un aspecto, la excelencia vista desde el rendimiento, muestra tener alguna incidencia en un proyecto laboral exitoso. La brecha entre la Universidad y el contexto es profunda.

Por fin, cabe subrayar algunas asociaciones positivas en el sentido de lo esperado y otros resultados que nos alejan de lo sustentado en teorías producidas en otros tiempos y contextos.

Así, si las *representaciones sociales sobre el valor de la educación y el esfuerzo* -propias del ethos cultural argentino, un país de inmigrantes que conoció la movilidad intergeneracional y el crecimiento socio-económico por el canal privilegiado de la educación y la lucha- aparecen asociadas a un mayor logro profesional<sup>13</sup>, no sucede lo mismo con las *necesidades de logro o realización/Achievement*. Este factor, que en la literatura internacional aparece asociado a realización nacional y profesional, no surge en nuestra investigación ligado a dicho desarrollo. El hallazgo resulta por demás interesante si pensamos que la gran mayoría de esos estudios efectuados desde los años 50 (McClelland, 1961; Hagen, 1966 y la escuela funcionalista; Astin, 1985), fueron efectuados en un momento en que la educación se constituía, todavía, en la panacea de cara al progreso; era “el factor” que abriría al progreso a obreros y mujeres, antes mucho más excluidos de estos circuitos educativos. Una ilusión que pronto perdería vigencia. Nuestros resultados, en cambio, han sido obtenidos en momentos de la peor crisis argentina (datos relevados durante el 2002) y la fuerza del sistema, o mejor del contexto estructural/organizacional, se ha hecho sentir con toda su fuerza. La perspectiva sistémica *sui generis* de la autora devela que las aspiraciones no alcanzaban para hacerse un lugar en el mundo del trabajo y, menos aún, para crecer. La relación sujeto/contexto/sujeto surge nítida en las cifras y en las expresiones cargadas de desesperanza y pesimismo de los graduados (en ese momento, 22% de nuestra población de ingenieros se hallaba *desocupada*). Sujeto y estructura: ambos jugando en interacción en un espectro complejo y multidimensional.

Por fin vale la pena señalar, en el marco de una investigación que ha encarado la medición de la calidad desde otra perspectiva, el peso (plano cuantitativo) y la fuerza (plano cualitativo) del factor “alineación” o “no discusión del orden establecido”<sup>14</sup>. Dicho factor, no sin sorpresa, aparece como el mejor predictor de logro laboral en un marco en que el discurso dominante privilegia la iniciativa, la autonomía, el espíritu crítico. Una cuestión se impone: ¿Dónde quedó el juicio crítico, teóricamente formado y declamado por la universidad, si al insertarse en un contexto laboral los diplomados se someten libremente y ello incide en su progreso? ¿Cuál es el eje: la fuerza del mercado, la debilidad de los valores internalizados o el juego de ambos?.

Por fin, cabe subrayar que algunos de nuestros resultados confirman los hallazgos europeos (es el caso del citado); otros, en cambio, nos alejan e invitan a repensar las teorías desde una perspectiva latinoamericana, rescatando las lógicas priorizadas, distintas en parte a las de contextos liberales desarrollados. Nuevamente, el

<sup>13</sup> La asociación significativa fue hallada para los cinco modelos construidos, aún habiendo pasado tres generaciones.

<sup>14</sup> Cabe señalar que este factor ha sido incorporado por primera vez a estudios en América latina merced a la realización de investigaciones conjuntas de la autora con investigadores franceses. Actualmente se trabaja en nuevas investigaciones vinculadas a la problemática que nos ocupa: Calidad y Evaluación pues la valoración positiva de la alineación depende de las pautas institucionales y es, además, considerada la norma social privilegiada por los evaluadores. Los resultados obtenidos por la autora en distintos contextos corroboran su fuerte impronta. Cf. Castra, op. cit.



juego del sistema: contexto/sujeto/contexto o a la inversa. La noción de “sistema” sintetiza y unifica nuestros resultados bajo una aparente multiplicidad. Se trata, con todo, de un sistema “vivo”; un sistema que va más allá de la mera enunciación de la existencia de sistemas, fundado en datos recogidos en terreno y que comprometen muchas veces la calidad de las instituciones evidenciando “sesgos” en la misión.

Este sistema y cada sistema -que reúne la persona y su medio organizacional, a su vez inserto en un contexto macro- constituye el corazón de nuestra investigación. En otros términos, los resultados se explican finalmente por la *interacción sujeto/estructura y cultura institucional*.

## **Investigación 2: Seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes: Causas del alargamiento de los estudios en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)**

Es la última investigación en continuidad con las referidas (Aparicio, 2006, 2009). Se trata del proyecto institucional central del Rectorado de la [UNCuyo](#)<sup>15</sup>, bajo la dirección de la autora y vinculado a la problemática-eje de los últimos estudios: la Calidad de la Universidad y los *procesos* (aquí psicosociales y organizacionales) que interfieren en el camino hacia el logro (léase, culminación de las carreras). La cuestión es nuclear en el marco argentino, en donde la tasa de graduación no supera el 17% variando según universidad, el nivel de deserción es marcado, alcanzando en universidades al 70% y la cantidad de años de permanencia en el sistema es, también, muy alta<sup>16</sup>.

En este estudio, de carácter cuanti-cualitativo, desde el punto de vista metodológico se procedió a re-informatizar los datos relativos a sujetos que ingresaron a partir de 1987 a la [UNCuyo](#) y que al 2002 aún no se habían graduado. Luego se definieron las variables centrales vinculadas a “rendimiento negativo” (cantidad de materias aprobadas al momento, promedio obtenido, etc.) que permiten ubicar a los sujetos en distintos niveles en relación con rendimiento en la Universidad y se elaboró un índice compuesto de logro universitario. Asimismo, se elaboraron los indicadores de logro profesional (objetivo y subjetivo) partiendo de la hipótesis de que muchos estudiantes se habrían insertado ya en el mundo laboral, pudiendo ser ello una de las causas y/o razones de la demora. Establecida la muestra definitiva (5 Facultades ingresan en el estudio: Ingeniería, Derecho, Filosofía, Medicina, Ciencias Económicas), se procedió a la elaboración de los instrumentos de relevamiento de datos<sup>17</sup>.

La elección metodológica nos permitió medir/observar factores psicosociales más recientes vinculados en la teoría a logro, algunos de los cuales no habían sido incorporados en nuestros estudios anteriores, tales como

<sup>15</sup> La conducción universitaria en un marco preocupante de fracaso puso en marcha un Programa de Mejoramiento de la Educación de Grado y Pregrado y un Subprograma de Optimización de la Calidad Educativa.

<sup>16</sup> Pueden consultarse las últimas obras de la autora centradas en deserción, graduación, demora y trayectorias universitarias (2008-2009). Allí se ofrece un análisis en detalle de las cifras nacionales a partir de los años 90. Se recupera lo sustentado en informes de comisiones internacionales y en fuentes oficiales nacionales, en los diarios La Nación, Clarín y Página 12 así como los elementos aportados por la literatura con los links respectivos. Cabe señalar, con todo, que esta producción pone de manifiesto o enuncia el problema, hallándose muy pocas veces investigaciones en la materia. Como dice Fanelli “Hasta ahora se cuantificó el problema. No obstante, lo importante es saber por qué se produce este fenómeno para decidir qué hacer. Hay un campo de acción para diseñar políticas...”. Se sugiere consultar artículos citados de Sánchez Martínez, Pérez Rasetti, Giulodori y Landi, Tedesco, Rajneri, Pugliese, entre otros, a los que se remite en las obras de la autora.

<sup>17</sup> Entre las técnicas cuantitativas se apeló a la encuesta semiestructurada y pruebas standardizadas, tests y escalas tipo likert; entre las técnicas cualitativas, se privilegiaron las entrevistas semi-directivas dirigidas a estudiantes e informantes clave; también se usó el paradigma de los juicios y de la identificación, escalas de evocación jerarquizada y diferenciales semánticos.

Cabe señalar que se usaron programas específicos de análisis cualitativo (*nVivo*, programas de análisis lexicométrico aunque sin por ello dejar de lado el laboreo “manual” de los nodos, categorías y subcategorías, lo que contribuyó a una aproximación más profunda a la problemática de fondo en juego.



resiliencia, empoderamiento/concientización, esperanza/fatalismo, motivación intrínseca/extrínseca, estilos atribucionales, *engagement*/compromiso/implicación, internalidad/alineación/patrones de sumisión libremente consentida o de “rebelión”. Dichos factores -al lado de factores de base, socioculturales, pedagógico-institucionales y estructurales- constituyeron los ejes del modelo teórico. Luego de la aplicación a una muestra piloto y de los ajustes necesarios, se inició el trabajo en terreno contactando a cada uno de los estudiantes (ya fuera del sistema, pues no cursan). Esta investigación de carácter retrospectivo/prospectivo - como todas las relativas a graduados<sup>18</sup> y desertores- ha supuesto un seguimiento en domicilio de los sujetos, con las dificultades que este laboreo conlleva. La muestra, finalmente, quedó constituida por N= 223 sujetos (cf. Aparicio, 2007 y 2009, Tomo II).

Detengámonos en los hallazgos.

## 1. Resultados cuantitativos: plano teórico-metodológico

A continuación ofrecemos muy apretadamente algunos de los resultados más significativos, primero en el plano cuantitativo y en una segunda instancia, en el plano cualitativo. Por fin, ofrecemos una síntesis de las características originales de este estudio, su incidencia en la implementación de otros estudios a nivel nacional e internacional y su posible extensión a redes nacionales e internacionales con miras a acercar Evaluación, Calidad e Investigación.

Dos preguntas orientarán este balance:

¿Cuáles son los factores privilegiados de cara al logro?

¿Cuáles son los nudos teóricos dominantes?

Luego dos preguntas orientarán el balance global de las investigaciones:

¿Cuáles son los resultados en el plano de la interdisciplina y transdisciplina?

¿Cuáles son los pilares teórico-metodológicos de nuestro enfoque que acerca Calidad, Evaluación e Investigación?

En principio, las investigaciones de referencia nos han permitido conocer la relación entre ciertos factores psicosociales y socioculturales y los niveles de logro universitario y en el mundo del trabajo. Además, han evidenciado distancias entre nuestros resultados y otros producidos en contextos y tiempos diferentes, todo lo cual nos invita a revisar las teorías y a recuperar la importancia del “sistema situado, contextualizado” en donde juegan diferentes planos (psicosocial, pedagógico/institucional, sociocultural, organizacional, estructural).

Intentemos responder a la primera pregunta en dos secciones -cuantitativa y cualitativa- esperando que esta última deleve los frutos de otro posible nivel de análisis, que permita captar ya las razones o raíces profundas de las problemáticas, más allá de mostrar qué factores predicen el logro.

<sup>18</sup> Graduados, UNCuyo, N= 516 sujetos; Graduados UTN, N= 254 sujetos; Desertores UNCuyo N= 445 sujetos.



## 1.1. Los resultados por factor

### 1.1.1. Sección explicativa

En el marco del análisis *bivariado*, asociados al alargamiento de los estudios emergen como “condicionantes”, fundamentalmente, los factores psicosociales aunque en menor medida influyen también condicionantes psicopedagógico-cognitivos y laborales. Enunciemos dichos factores para luego interpretar las consonancias.

1. *Factores psicosociales*<sup>19</sup>: entre ellos se destacan los motivacionales, aquellos que permiten “hacer frente a los obstáculos” (tales la resiliencia y el *coping*) y la alineación. Más estrictamente, el alargamiento de los estudios emerge asociado a:

- Una débil motivación por el aprendizaje y para distinguirse
- Un fuerte miedo al fracaso (ansiedad inhibidora).
- Un débil desarrollo de las estrategias de *coping* unido a un esfuerzo exagerado /ansiedad inhibidora
- Un estilo explicativo pesimista
- Una débil alineación
- Una débil resiliencia (lazos sociales exagerados que dificultan los aprendizajes)
- Un débil desarrollo de hábitos y técnicas de estudio<sup>20</sup>

2. *Factores laborales*: otras variables del modelo teórico asociadas al alargamiento de los estudios y que resultan interesantes en el encuadre de esta comunicación, que analiza la Calidad de las universidades a partir del logro en cifras y de los *procesos* subyacentes al logro, fueron el *Logro profesional objetivo* (ROO) y la *Satisfacción alcanzada en el mundo del trabajo* (RESU). Tal como se había previsto en el sistema hipotético, los sujetos que alcanzan altos niveles de satisfacción en el mundo del trabajo, cada vez más conflictivo y un posicionamiento laboral aceptable, optan por alargar sus estudios. Las estrategias de gratificación diferida, también psicosociales, enfatizadas ya por economistas como Lévy-Garboua (1976, 1977), Mingat y Rasera (1981) o Jarousse (1984) varias décadas atrás, emergen en este juego dinámico de factores asociados a logro. El rol de las expectativas, de las “elecciones”, de la libertad aunque halle límites estructurales asume un rol central y termina por impactar en los resultados macro o meso en cifras del sistema (aquí, cantidad de sujetos que deciden extender los estudios). La cuestión es central por cuanto quienes gerencian la universidad, mirando a la mejora, podrían decidir cambiar aspectos tales como horarios, currícula, u otros pero, finalmente, nada cambiaría porque detrás de esas cifras existen decisiones humanas.

3. *Factores socioculturales*: el origen social y el origen cultural no resultaron explicativos del alargamiento de los estudios. Ello ratifica resultados hallados a lo largo de treinta años de investigaciones en universitarios; esto es, en sujetos que ya superaron múltiples barreras en orden al logro<sup>21</sup>. ¿Reproducción?.

En el marco del *análisis multivariado*, el modelo de demora de los estudios reúne las dimensiones esperadas según la teoría producida: entre las dimensiones psicosociales, nuevamente emergen problemas asociados a resiliencia,

<sup>19</sup> No resulta posible citar la bibliografía específica concerniente a cada factor. En Referencias bibliográficas se remite a los padres fundadores: Freudenberger, 1974; Schaufeli y Salanova, 2002; Henderson y Milstein, 2003; Puerta de Klinkert, 2002; Pérez Jáuregui, 2005; Melillo y Juárez, 2003; Moreno, 2000; Seligman, 1975, 1991; McClelland, 1961; Beauvais y otros, 1991,1994, 1995; Boudon, 1977, 2002; Bourdieu y Passeron, 1970, 1981, 1985; entre muchos otros.

<sup>20</sup> Cf. Alonso, C. 1991 y Alonso Tapia, J., 1994, Alonso, C.; Gallego y Honey, 1997.

<sup>21</sup> Cf. Bourdieu y Passeron, 1970, 1981, 1985.



escasas oportunidades de participación y desarrollo y ausencia de estrategias de afrontamiento. También impactan positivamente sobre el “rendimiento negativo”, la edad y el hecho de contar con una posición laboral aceptable<sup>22</sup>.

No es necesario señalar, frente a la importante cantidad de factores puestos en juego dentro de este sistema complejo, la marcada presencia de los factores “humanos”, relacionales, comunicacionales, que conciernen a la contención de los estudiantes en medio de interacciones ricas y que hubieran paliado las “cifras” de rendimiento negativo. Ante los resultados se impone una pregunta: la tasa de graduación de una Universidad -un indicador importante de la Calidad de ella como sistema-, ¿Puede mejorarse solamente desde el discurso mostrando cifras nefastas que hablan de pobreza de resultados frente al gasto creciente<sup>23</sup> en educación o, más bien, desde la inmersión comprometida en el sistema que mire a la realización del otro?

**1.1.2. Sección cualitativa:** no podemos detenernos en los análisis cualitativos efectuados con 223 casos de universitarios demorados pues excede nuestras posibilidades<sup>24</sup>. Los hallazgos develan que -bajo este rendimiento negativo como parámetro que habla de baja calidad del sistema universitario- existen problemáticas urgentes que, también, se hallan ligadas a factores psicosociales y organizacionales.

Los resultados son interesantes desde el tema que nos convoca -Calidad y Evaluación de la Calidad- y ofrecen dos caras positivas: nos muestran, por un lado, que los factores que median los logros no son factores “determinados”, no “se nace” con ellos como se sustenta desde posturas reduccionistas (hiperculturalismos, hiperfuncionalismos, holismos, naturalismos). Por el contrario, estos aspectos o factores “se forman” y su formación concierne a las instancias socializadoras, incluido el sistema educativo en su conjunto. Ello, por otro lado, pone al descubierto la responsabilidad de nuestras instituciones educativas, pues de no actuar sobre lo que emerge desde *una investigación como un problema, las cifras globales (tasas de retención, graduación, etc.) de la Universidad o de cada carrera no mejorarán*.

Nuevamente la *investigación* emerge aportando insumos para una toma de decisiones que mire a *la mejora* en un juego rico macro/meso/micro/macro dentro de un *sistema complejo*. Un sistema que dista muchos de los modelos cibernéticos, provenientes de la biología o de la administración e intenta mostrar un rostro humano de la calidad (Aparicio, 2008, La deserción; Aguerrondo, *op. cit.*, Seibold, *op.cit.*).

Citemos algunos de los aspectos sobre los que indagamos y que aparecen “nombrados” con distinta importancia y frecuencia en los “pequeños relatos” de los estudiantes:

- Profesores y estudiantes: problemas relacionales, comunicacionales, de apoyo, de adaptación a la vida universitaria, de interacción, de contención, de falta de implicación y compromiso/*engagement*; todo lo cual implica una débil formación en materia de competencias para actuar en situación social, para “vivir juntos”.
- Problemas con las “normas” vigentes (explícitas y tácitas), con las exigencias de la carrera, el sistema de promoción y evaluación, el plan de estudios.

Indagamos también acerca de:

<sup>22</sup> Los factores que predicen Logro universitario pueden consultarse en Aparicio (2009, tomo II). En una apretada síntesis: Alineación, Resiliencia (subescala Vínculos), Resiliencia (subescala Oportunidades), Estrategias de afrontamiento casi ausentes y esfuerzo desmedido inhibitorio, Edad y Logro laboral.

<sup>23</sup> Cf. Aguerrondo, *op. cit.*; García Fanelli, *op. cit.*

<sup>24</sup> Pese a que la saturación de problemáticas se alcanza pronto por Facultades y Carreras, teniendo en cuenta que se trata de problemáticas en donde se hallan en juego instituciones, se optó por efectuar el análisis de todos los casos.



- Las metas, aspiraciones, preocupaciones, principales frustraciones.
- Las estrategias para hacer frente a los obstáculos, la formación de competencias para la vida profesional, la presencia de hábitos y técnicas de estudios.
- Las representaciones sobre el valor del diploma, sobre el valor del trabajo.
- La valorización de los saberes y competencias formadas por la Universidad versus las demandadas por el mercado.
- Las creencias (sentimiento de autoeficacia), expectativas, esperanzas, la valoración realista de las propias competencias, los intereses.
- Los valores privilegiados en la vida y en relación con la realización de los estudios.
- El nivel de optimismo/fatalismo así como el de conformismo/rebeldía. Cabe aquí enfatizar que la no alineación con las “normas prescriptas” resultó ser, nuevamente, un aspecto asociado al fracaso relativo de los estudiantes. La cuestión es grave si pensamos que la Universidad es un lugar privilegiado para la formación del juicio crítico. ¿Autonomía? ¿Sumisión? ¿Aceptación estricta de lo pautado en el sistema macro o, incluso, por cada profesor? ¿Cuáles son los valores priorizados por el sistema universitario y por “cada micro-sistema” (facultades/carreras/cátedras)? Al fin, ¿Qué entendemos por una educación de calidad? ¿Qué educación queremos? ¿Regida por qué parámetros?. Una reflexión se impone a la vista de los resultados.

En síntesis, los aspectos psicosociales analizados -ligados a las competencias que denomino “sociales”- han ejercido una influencia muy marcada sobre el alargamiento de los estudios en el sentido previsto al momento de la elaboración de las hipótesis y preguntas centrales de nuestra investigación.

No obstante -y he aquí un aspecto interesante en el encuadre de la problemática de la Calidad, de su Evaluación y de la tendencia actual a buscar parámetros comunes de evaluación en marcos de globalización y de armonización creciente de la Educación Superior- todos los aspectos considerados han ejercido una influencia *diferente según las carreras*. Frente a la homogeneización se impone, pues, el respeto por los mapas de la *diversidad* si se aspira a mejoras concretas en “sistemas concretos”, “vivos”.

Otro aspecto a subrayar a partir de los resultados que arrojan estas investigaciones y los proyectos complementarios es que, si los procesos humanos subyacen a las cifras del logro, es preciso dar un lugar a estas dimensiones a la hora de evaluar Calidad. En otros términos, es preciso romper con la *cuasi* exclusividad de las lógicas disciplinares, todavía enfatizadas por nuestra Universidad, para entrar en las *lógicas inter y transdisciplinares*, en la *conjugación de saberes y competencias* que conciernen a varias disciplinas y métodos si se desea favorecer la Calidad en las organizaciones (universitarias y laborales) en marcos de competitividad creciente a la par que resguardar la *empleabilidad de las personas*, uno de los desafíos del mundo actual.

### **Podemos preguntarnos ahora qué aporta esta investigación.**

Sus resultados esclarecen el peso de los factores psicosociales más citados en la literatura internacional relativa al logro en el rendimiento efectivo de los universitarios de 5 facultades y de casi 20 años. Asimismo, ha puesto al descubierto a través del análisis cualitativo, la homogeneización institucional (léase aquí facultades) en aspectos pedagógico-institucionales pero, particularmente, en formación de competencias sociales al punto de emerger *cuasi* tipologías. Así, los universitarios que asisten a carreras vinculadas a las “ciencias duras” valoran positivamente los aspectos científicos y el rigor académico remarcando, por el contrario, la escasa importancia acordada a la formación de competencias para la vida social y profesional habría incidido, según la autopercepción de los sujetos demorados, en su fracaso relativo. Los hallazgos -que surgen tanto del tratamiento cuantitativo como cualitativo- denotan las fortalezas de cada institución y las vacancias sobre las cuales trabajar en orden a la prevención y a la mejora continua del sistema universitario con miras a una



formación de calidad. Una formación que, sin descuidar el plano disciplinar y de los aprendizajes “disciplinarios”, atienda a la diversidad y recupere las dimensiones humanas y “aprendizajes para la vida”, los que facilitarán la actuación eficaz en situaciones personales y profesionales. La competencia, pura potencialidad, no es nada si no cristaliza en la performance, en el campo del ejercicio respectivo, en las prácticas.

Asimismo, la investigación devela que las problemáticas centrales -contra lo que se suele sostener en la sociología espontánea- no pasan por cuestiones de infraestructura, horarios, planes de estudios, aspectos económicos u aspectos conexos. Por el contrario, son los problemas relacionales y comunicacionales entre docentes y alumnos los que -según la valoración efectuada por los estudiantes- se asocian al fracaso relativo observado. En la misma línea operan las relaciones disimétricas de poder (autoritarismo/alineación) que, al instaurar distancias entre docentes y estudiantes, anulan o interfieren los circuitos de interacción fluida, comunicación y contención. No se trata, pues, de problemas tecnológicos o materiales.

Ello, en el marco de la Evaluación de la Calidad de la Universidad, supone la recuperación de los procesos humanos dentro de un encuadre, generalmente eficientista, que evalúa cifras (*inputs* y *outputs*, aquí tasa de graduación, de deserción o retraso) olvidando que, debajo de las cifras subyacen procesos concernientes al hombre (decisiones, proyectos de vida, autopercepción realista de las posibilidades concretas, necesidades diferenciadas de logro, valores, sistemas de creencias, competencias sociales). Luego, sin tomarlos en cuenta y trabajar sobre ellos desde las instituciones (nivel meso), resultaría poco posible mejorar las “cifras” indicativas de la calidad del sistema universitario (nivel macro).

## 1.2. Los resultados por nudos o ejes centrales

Los aspectos o nudos-clave que emergen de los análisis efectuados son:

- socialización, homogeneización y sistema;
- la primacía de los valores y representaciones compartidas según unidades académicas/carreras, colocados en el corazón de los comportamientos humanos de cara al logro.

En cuanto a la problemática que plantea la *homogenización*<sup>25</sup>, hemos observado:

a. La existencia de *diferencias notables según Facultad/Carrera* en lo que concierne a las estrategias entre los individuos y grupos, lo que denota un diferente tipo de formación y la priorización de lógicas diferentes en las distintas instituciones.

b. La presencia de *espacios formadores* de resiliencia, de *coping*, de *burnout*; problemáticas que comprometen la calidad en distintas carreras.

c. La existencia de culturas organizacionales: ¿homogeneidad cultural?. Cada Facultad/Carrera, cada organización tiene una *cultura propia*, una homogeneidad “*ad intra*” que nos asombra.

La saturación llega pronto en nuestros estudios: los problemas, quejas, satisfacciones, se repiten de una manera o de otra según Facultad/Carrera. Estas convergencias y divergencias halladas luego de un análisis cualitativo exhaustivo son, precisamente, las que nos permitirán superar desde este enfoque cualitativo el nivel del “singular” (nivel micro) para recuperar “problemáticas comunes a distintas unidades académicas” (nivel meso) que pueden estar en la base de programas de mejora continua. Todo ello puede derivar en una mayor calidad del conjunto o Universidad (nivel meso-institucional /macro educativo-social) y, por qué no, de varias universidades dispuestas a

<sup>25</sup> Cf. Crane, 1972.

trabajar en red de cara a la mejora de las propias instituciones y de sus actores y no sólo en el plano de los resultados en cifras (tasas de...)<sup>26</sup>.

d. La homogeneización de referencia denota, asimismo, prioridades y ausencias flagrantes en materia de competencias sociales (del saber “actuar socialmente”), mucho más marcado *en algunos contextos de pertenencia* (carreras particularmente ligadas a las ciencias “duras”, en donde el núcleo “sagrado” sigue siendo el saber-saber; la teoría, aunque se halle disociada de las prácticas).

Al fin, todo ello evidencia en este modelo auto-sustentado cuanti-cualitativo, la relación entre el sujeto y las organizaciones en interacción.

Detengámonos un momento en el eje *socialización*, eje que nos ha permitido tomar distancia de paradigmas deterministas, ideologías asociadas e interpretaciones lineales (reproductivismo, positivismo durkheimiano, holismos, aproximaciones sociocognitivas y psicosociales naïves y críticas).

En las instituciones educativas juegan, en efecto, *procesos complejos y multidimensionales* en los que intervienen lo social, cultural, estructural e individual, con efectos tanto positivos como negativos para los sujetos y las organizaciones. Y, en el juego sujeto/contextos, los primeros van interiorizando las pautas “prescriptas” por el sistema a través de distintos mecanismos socio-cognitivos (Goffman, 1963; Dubar, 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>c</sup>; Beauvois, 1991, 1994, 1995). No obstante, sobre este aspecto es importante remarcar que, pese a tal internalización de normas, las respuestas de los sujetos son variadas, ricas, nunca lineales, lo que muestra el espacio de la libertad (aunque sea limitada), de la decisión y/o de la indeterminación.

Si ahora vinculamos los dos ejes *-socialización y homogeneización* institucional/disciplinar-pronto advertimos en los resultados cualitativos y cuantitativos (perfiles de los diferentes actores por carrera, por tomar un ejemplo), la fuerte presencia de *procesos de auto-selección y de selección institucional*; selección operada por distintas vías (mecanismos de reclutamiento/evaluación, políticas no inocentes, grupos de presiones, epistemología dominante). Un nuevo autosustentamiento dentro del complejo sistema educativo *-socialización y homogeneización-*; autosustentamiento que no pasa sin dejar serias improntas en el plano del logro.

En síntesis, el análisis efectuado de los Nodos *cualitativos* (psicosociales y pedagógico-institucionales) pone al descubierto:

- La impronta del contexto y los valores priorizados por los diversos actores universitarios (estudiantes, investigadores, diplomados, profesores, tomadores de decisiones). Estas prioridades traducen el antiguo sistema de valores ligado a los distintos campos disciplinares (léase, ciencias “duras” y “blandas”): prestigio, poder, seguridad, auto-realización.
- La fuerza de los valores ligados a la estratificación disciplinar.
- Una homogeneización de problemáticas (pedagógicas, organizacionales, psicosociales) con consecuencias sobre el plano del rendimiento pero, también, de la satisfacción que nos invita a trabajar de cara a la mejora en el plano de la intervención. *Calidad, Evaluación, Investigación, Intervención*: un circuito que debiera consolidarse de cara a la mejora de las instituciones.

Intentemos responder, seguidamente, dos últimas preguntas.

---

<sup>26</sup> En esta línea, las autoridades de la UNCuyo propician la extensión de esta investigación a otras Universidades Nacionales, desde un Programa del Ministerio de Educación de la Nación.



### III. HACIA UN BALANCE

#### 1. Los resultados en el nivel de la conceptualización ¿Consolidando un nuevo paradigma transdisciplinar en el campo de la Evaluación de la Universidad?

Intentemos responder a la tercera pregunta.

##### 1.1. Resultados globales

Un análisis de los factores que impactan en los logros en el nivel universitario -a partir de las estrategias teórico-metodológicas utilizadas y de cara a una evaluación que involucra factores menos habituales que los considerados a la hora de “medir” esa Calidad-, además de aportar al plano de la transformación de ciertas prácticas institucionales, nos ha permitido avanzar en el plano teórico. Más concretamente, hemos podido testar el valor heurístico de modelos explicativos contenidos en los paradigmas interaccionistas/deterministas de cara al Logro de los sujetos y la Calidad de las instituciones universitarias. De este estudio, así como de los proyectos complementarios, surge claramente:

- La importancia que revisten los factores *psicosociales* o “humanos” y el menor peso relativo de los factores *sociales* en *nuestro contexto* universitario frente al logro. Ello invita a embarcarse en el desarrollo comprometido de las potencialidades humanas que no se agotan en el espacio cognitivo o disciplinar.
- *El peso real de los factores “contextualizados”, “situados”*: aclarar esta cuestión ha sido el *leitmotiv* desde el momento que la autora decide trabajar a la luz de un *sistemismo sui generis que ponga en juego a sujetos y contextos, un sistemismo no declamado sino descubierto en el terreno de la complejidad institucional y humana*.

Brevemente: nuestro aporte en relación con los parámetros a considerar a la hora de la Evaluación de la Calidad de la Universidad radica en la construcción de modelos sistémicos *sui generis* asociados a logro (no sólo objetivo sino, también, subjetivo), que incorporan entre sus múltiples factores a los *procesos psicosociales*. Nuestro camino ha sido el paradigma, las teorías, los modelos de evaluación hasta llegar a modelos “locales” que permiten evaluar la marcha de la Calidad en la que se hallan comprometidos ciertos aspectos “humanos”. Dichos aspectos, en la medida en que están impregnados por la libertad y la indeterminación propias de su actor, juegan de diferentes formas en cada sistema o subsistema alimentando la *complejidad*<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> La noción de sistema, dice Michel, tiene la ventaja de expresar “...la globalidad y la interdependencia de los actores y de las estructuras” (1996 15). El autor remite a Jacques Minot (1974) como el primer intento en Francia que aplica el análisis de sistemas para el estudio del conjunto del sistema educativo; herramienta útil siempre que de ella se haga un uso “adecuado y limitado”. También, el coloquio de Cerisy-La Salle (1981) sobre la “autoorganización” y el efectuado en la Universidad de Stanford (1981) sobre “Disorder and order” –que proclama como reto el surgimiento de un nuevo paradigma superador del determinismo– constituyen antecedentes de importancia.

En este sentido, estimamos que bajo la noción de sistema y de complejidad, ciertamente hay una confluencia de variables internas y externas al sistema educativo, pero una de esas bases de la indeterminación está dada por el hecho de que el sistema educativo tiene como actores primarios a sujetos autónomos, que gozan de una libertad “limitada”, opinión también compartida por Michel.

A estar con los resultados, nuestro sistema tiene particularidades que reúnen características de un sistema complejo: las interacciones emergen, fundamentalmente, a través de los análisis cualitativos efectuados; aparecen además “efectos perversos” no buscados ni queridos por los actores ni el sistema pero que afectan a ambos. Tales son los observados en el plano laboral, asociados a la expansión educativa y saturación de diplomados en algunas áreas, a los “efectos plafond” y a las “teorías de la cola” de espera; una espera inútil para algunos porque no alcanzan los niveles esperados de logro profesional. Dicha retroalimentación entre el plano macro-meso-micro ha podido ser observada en varios estudios y varios factores.



## 1.2. Resultados en el plano de la disciplina / interdisciplina y transdisciplina: ¿Hacia un nuevo paradigma?

No es necesario repetir que los paradigmas simplificadores especializan y dividen el saber en disciplinas que no se comunican, con frecuencia, entre ellas. El reto es hoy avanzar hacia paradigmas de la complejidad. En lo que nos concierne y al estar con los resultados, nuestra Universidad sigue aún “adherida” a la lógica de las disciplinas y no a la de formación de competencias, entendidas en un sentido amplio, pese a la fuerza que han mostrado tener en lo relativo a logro.

Desde nuestro cuadro, multi-referencial, en cambio, hemos intentado buscar las complementariedades posibles y recuperar las “s” olvidadas de “las” Ciencias de la educación a la hora de incluir factores que podrían tener incidencia en el logro (nivel micro y meso institucional).

En esta línea -este enfoque desarrollado y enriquecido desde los años 95, momento en que se impone la Evaluación de la Calidad de las Universidades en Argentina- nos ha permitido particularmente consolidar una disciplina de estatuto aún poco definido -la Psicología *social* de la educación- junto a la Psico-sociología del recurso humano, del trabajo y de las organizaciones a partir de una *perspectiva* sistémica como un campo propicio para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que comienzan a hundir raíces en la transdisciplina, escasamente desarrollada en este dominio. Nuestro abordaje deja, también, un espacio e involucra a la formación, sociología, historia, administración, economía, gestión educativa, gestión de las competencias, evaluación de la calidad continua, a la hora de evaluar la Calidad. Es, en fin, el fruto del pasaje de la disciplina a la inter y transdisciplina<sup>28</sup>.

### ¿Por qué interdisciplina?

La interdisciplina comporta, precisamente, la complementación de disciplinas y tal convergencia aporta un “*plus de saber nuevo, diferente*” a los objetos de estudio de cada disciplina. Exige, pues, integración disciplinar y transferencia fecunda de métodos de una disciplina a la otra: por tomar un ejemplo que se aplica a nuestro enfoque, la sociología empírica y la comprensiva / la psicología comprensiva / la fenomenología, confluyendo en una nueva aproximación teórico-metodológica. Exige, además, el cuestionamiento de la fragmentación de los fenómenos abordados, idea fuerza que se halla en la base de nuestras investigaciones sucesivas en busca de una visión más integradora en relación con la Calidad y con la Evaluación organizacional.

### ¿Por qué transdisciplina? ¿“Mas allá y a través de”?

En la última etapa de desarrollo de la construcción de nuestros modelos relativos a factores de logro en su intervencionalidad sostenida -siempre en el marco de la Evaluación de la Calidad de la Universidad- ya no existían fronteras entre las disciplinas: hemos trabajado “dentro y a través” de una “disciplina”. En esta instancia, el acento no

<sup>28</sup> Pueden consultarse en relación con interdisciplina y transdisciplina: Sotolongo Codina, P. L.; Delgado Díaz, C. J., 2006; Carmona Rodríguez, M. 2004. Son importantes los aportes de B.Nicolescu, fundador del *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*. Para conocer más en detalle el pensamiento de este autor consultar *La Transdisciplinarité. Manifeste* y “La Ciencia y e l Sentido” (disponible en [www.complejidad.org/iipc/v00csent.doc](http://www.complejidad.org/iipc/v00csent.doc)). También Miller, R. 1982; Myrdal, G. 1972; UNESCO, *Transdisciplinarity*: 1998. <http://firewall.unesco.org/philosophy/transdisciplinarity>; Lesourne, 1976, Michel, 1996 y Morin, 1977.



ha estado puesto en los métodos sino en la integración de diversos paradigmas, disciplinas, temas, “problemas” al interior de una disciplina o campo. Así hemos llegado a cuadros conceptuales (corpus de conocimientos) que trascienden las cosmovisiones parciales y disciplinares, abrazando las diversas partes del material aportado por cada disciplina a partir de “problemas”, que es lo que finalmente nos impone la realidad.

¿Cómo?. A partir de una *perspectiva holística de la complejidad* para comprender mejor una realidad compleja: a) la Calidad de la Universidad y de las organizaciones laborales en su articulación, b) el Logro universitario y profesional, abordado a través de factores sociológicos, psicológicos, psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales; c) las competencias sociales, que conciernen a muchas disciplinas y dominios de intervención, además de los citados (Gestión/Administración, Gestión de competencias, Gestión previsional del recurso humano).

Así hemos llegado a recrear nuestro objeto de estudio -los factores condicionantes de logro en las instituciones analizados desde el interjuego de contextos “evaluados” y sujetos “evaluados”- considerándolo según *muchos y variados puntos de vista o ángulos*. Entre ellos:

- *Teorías asociadas, particularmente, a logro*: a) Motivacionales (teorías reactivas, de la activación), ligadas a su vez al campo de la *formación*: expectativa/valencia ; *n-Ach*, desesperanza, impotencia adquirida, autoeficacia, teorías de la acción); b) Socio-cognitivas/Atribucionales (alineación, *engagement*, estilo atribucional).
- *Teorías de la socialización en sus diversas expresiones*.
- *Reunión de estrategias*: macro/micro/macro y a la inversa; enfoque retrospectivo/prospectivo.
- *Recreación de factores en nuevas teorías englobantes*.
- *Reunión del plano teórico y de las prácticas: una investigación direccionada a la mejora de las instituciones*.

### **Dos palabras sobre la intersección de problemas, temas y disciplinas.**

La interdisciplina y la transdisciplina emergen claras a través del cruce de problemas, temas y campos disciplinares, no exclusivos ni excluyentes. Señalemos algunos de ellos:

*Psicología social, del trabajo y las organizaciones*: entre los factores abordados, ligados a Calidad institucional se hallan *n-Ach/Aspiraciones*, representaciones sociales, atribuciones, alineación/sumisión, influencia, poder. Entre los temas abordados citamos: el hombre de cara al trabajo (inserción, promoción, desempleo/sub-empleo estructural, parámetros de calidad, formación).

*Psicología del recurso humano*: el eje aquí estuvo en los procesos humanos y sociales (valores, creencias “razones”, “sentidos”, motivación, implicación).

### **Gestión/Administración (campo universitario y del trabajo)**

En relación con la *Universidad*, nuestros resultados representan un insumo útil para los tomadores de decisiones en muy diversas áreas. Por tomar un caso, podrían aportar en materia de Gestión del empleo y planificación de efectivos: nuestros diagnósticos locales y regionales arrojan una franca saturación de diplomados en algunos campos frente a la falta de mano de obra en otros sectores. Se trata, con todo, de áreas a desarrollar en los países latinoamericanos y que, al contrario, han focalizado la atención en las últimas décadas en países desarrollados.

En relación con las *organizaciones profesionales*, nuestros hallazgos resultan insumos de interés a la hora de la toma de decisión concerniente a la *afectación en la estructura* (piloteo de carreras y movilidad



interna); *la gestión de carreras, la preservación del recurso humano: mantenimiento de sus capacidades; la gestión de las competencias (empleabilidad y transferencia)* (Aubret y Gilbert, 1997). Como en el caso anterior, se trata de campos a desarrollar en nuestros países.

*Administración general*: confluyen en nuestro abordaje distintas corrientes, lo que no implica eclecticismo pues la lectura se hace desde una mirada integradora particular. Entre ellas, el enfoque de las Relaciones Humanas, el de Sistemas abiertos (pero integrando ahora los procesos humanos/ psicosociales/ relacionales).

*Medicina del trabajo (prevención)*: en la calidad de las instituciones hemos abordado, también, factores/problemas que comprometen altamente el desarrollo organizacional y de los sujetos (*Burnout*, Resiliencia, *Coping*, Bien-estar, empoderamiento).

*Sociología de las organizaciones*: en nuestras investigaciones confluyen, por fin, la corriente de los efectos culturales de las organizaciones (nivel meso/macro) junto con otras más centradas en las condiciones psico-socio-organizacionales (nivel micro).

## 2. Pilares teóricos, metodológicos y aplicados: ¿Qué singulariza a estas investigaciones enmarcadas en la Calidad de las Universidades?

Intentemos responder a la última de nuestras preguntas.

Lo expuesto define a este conjunto de investigaciones efectuadas en una línea con continuidad y primeras en su tipo en el ámbito nacional e internacional, confiriéndole un carácter original por las siguientes características: a) la extensión temporal (20 años); b) la profundidad teórico-metodológica (análisis descriptivo, comparativo, estructural y sistémico *sui generis*, distante del sistemismo clásico y del de las ciencias de la administración)<sup>29</sup> y el análisis de factores específicos, algunos de ellos aún no presentes en la literatura internacional, en relación con logro universitario y laboral, lo que lleva a poner a prueba hipótesis no contrastadas en el contexto latinoamericano; c) la estrategia macro-micro-macro, inhabitual en el dominio y que supuso el tratamiento tanto en el plano institucional como con cada uno de los sujetos. Dicha estrategia comportó la extensión por primera vez del encuadre boudoniano (Boudon 1973, 2002) al ámbito de la Psicología de la Educación y de las Organizaciones y el Trabajo, representando un avance metodológico significativo en opinión de expertos y, particularmente, un avance hacia pre-teorías y hacia la transdisciplinariedad en un dominio en el que el diálogo entre disciplinas no es frecuente. Otras características son: d) la complementación de técnicas cuantitativas y cualitativas en el análisis de una problemática compleja; e) el análisis de los procesos (y no sólo de productos o insumos) que median la calidad de los sistemas y, entre ellos ciertos procesos psicosociales que median el logro de los universitarios. En este punto cabe señalar que dichos procesos fueron considerados por primera vez (2005, 2006 a y b) en los modelos teóricos *junto* a factores sociales y culturales ligados a teorías centrales en la materia (hiperculturalismo, hiperfuncionalismo, reproductivismo), mostrando para varios factores-eje (*n-ach*, alineación y origen social/cultural) la validez sólo *local* de las teorías. En efecto, nuestros resultados -obtenidos en un contexto diferente- distan de los hallazgos de los países del norte e invitan a repensar algunas aproximaciones teóricas; f) la recuperación de la *relevancia cultural* o respuesta de las instituciones a las demandas contextuales -dimensión en la práctica escasamente abordada por las dificultades que conlleva- lo que permite observar la marcada desarticulación entre el sistema educativo y productivo: la excelencia en la Universidad no emerge, pues, como factor condicionante de logro en el mercado bajo la

<sup>29</sup> Aparicio, 2008, La deserción...; Aguerrondo, op. cit., 2.



actual devaluación de los diplomas. g) Por fin, la originalidad de los proyectos y subproyectos asociados reside en que reúnen bajo modelos teórico explicativo-comprehensivos *sui generis* los condicionantes socio-culturales, psico-sociales y estructurales del éxito académico-profesional.

En el plano *aplicado* y a nivel nacional, las variables del primer modelo han sido consideradas como referentes para la construcción de parámetros de calidad del sistema universitario, su seguimiento y medición (Universidades nacionales/CONEAU). Ella fue, también el referente del estudio nacional efectuado con graduados por el Ministerio de Educación y los resultados del último proyecto han sido ya transferidos por las autoridades de la UNCuyo al mismo Ministerio para la posible implementación de una investigación con estas características a nivel nacional. La investigación se ha acercado, pues, a la Evaluación universitaria.

En esta línea, un efecto derivado de la profundización en el *corpus* de investigaciones en el ámbito internacional y nacional y de la constatación de la *cuasi inexistencia de estudios* de amplia cobertura y perspectiva integradora que revaloricen la *complejidad* del sistema educativo -sólo abordable desde la interdisciplina y transdisciplina-, nos llevó a generar un Laboratorio de investigaciones y un Observatorio en el marco de un Doctorado en educación<sup>30</sup> que hoy trabaja en redes internacionales a efectos de consolidar la investigación en el área con dos programas centrales de investigación. Un eje pasa por el análisis de factores que inciden en la Calidad de los sistemas; en el otro se trabaja en el análisis de viabilidad de un modelo único de Evaluación de la Calidad de las Universidades en el marco latinoamericano que no descuide las identidades institucionales y que, a la par, facilite los movimientos necesarios en un mundo globalizado. En esta línea se han construido ya los parámetros y se efectúan las consultas a informantes clave del ámbito internacional. No obstante, el avance en el proyecto genera dudas y certidumbres. No es seguro que se pueda llegar a este sistema o patrón unificador de indicadores internacionales, lo que, sin duda, facilitaría la movilidad y las comparaciones en términos macro (regionales e internacionales). Por el contrario, sí estimamos a la luz de la experiencia en la materia, que la mejora de la Calidad de las “instituciones” requiere de análisis “situados”, “circunstanciados”. Requiere de investigaciones en terreno que no aporten sólo diagnósticos parciales (en cifras/porcentajes) sino que también permitan observar cuáles son los factores que, efectivamente, impactan en esas cifras (consideradas parámetros de calidad) para actuar sobre ellos y, de otro lado, permitan captar las “razones más profundas” que dan un sentido a las elecciones humanas y que, finalmente, inciden en las cifras macro del sistema educativo y de sus instituciones. Luego de muchos años invertidos en la indagación de estos factores, estamos convencidos de que ninguna institución universitaria podrá mejorar sus cifras (condición también de la acreditación) y volverse “competitiva”<sup>31</sup> si no se ocupa de los que aprenden y de los que enseñan en sus interacciones, si no recupera los factores “humanos” que interfieren hacia el logro, si no define qué valores deben vertebrar una formación de calidad y aproxima el discurso acerca de la Calidad a la realidad; si no complementa *los modelos de resultados y de calidad del producto total* (excelentes en otros ámbitos) con *modelos que integran procesos* psico-socioculturales, siempre guardados en la “caja negra”; si no “se concientiza” de que frente a los muchos planos, dimensiones, ejes, visiones y a las múltiples clasificaciones desde las que se aborda la Calidad, el eje organizacional debe acompañarse de un “*eje humano*”, que atraviesa a los aspectos restantes con la misma complejidad de la noción de calidad y de sistema educativo.

<sup>30</sup> El Doctorado en Educación (estructurado), UNCuyo obtuvo la más alta categoría en el proceso de acreditación por parte de la CONEAU (categoría A), siendo el único en su tipo en el ámbito nacional.

<sup>31</sup> Son interesantes las consideraciones de Aguila Cabrera, V., op. cit, p. 1 y ss.



Ninguna institución universitaria podrá mejorar sus cifras (condición también de la acreditación) y volverse “competitiva” si no se ocupa de los que aprenden y de los que enseñan en sus interacciones.

Por último, los hallazgos en relación con la importancia de algunos factores psicosociales (representaciones sociales, *n-ach*, alineación) muestran la urgencia de la puesta en marcha de programas de formación continua o formación a lo largo de toda la vida a efectos de fortalecer aspectos históricamente vinculados a logro aunque endeble actualmente en el sistema universitario.

## Prospectiva

Nuestra ambición en el futuro es continuar con este Programa de investigaciones, dado que constituye un antecedente del proyecto [PISA](#) y que fuera iniciado una década antes de que dicho proyecto internacional de Evaluación de la Calidad se implementara, lo que muestra su vigencia y pertinencia.

Dada la precariedad de las condiciones de trabajo, cada vez más extendidas, -problema éste que concierne a las organizaciones del mundo laboral pero, también, a las instituciones educativas y, en lo que nos ocupa, a las universidades- el reto pasa por formar para las nuevas demandas sin olvidar sus funciones esenciales. Sin olvidar tampoco las demandas socio-culturales (producción, diseminación y distribución del conocimiento); económicas (formación de las habilidades básicas y sociales que favorezcan el proceso de adaptación a los cambios abruptos en el mundo laboral tales como el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación, etc.) o todavía políticas en sentido amplio (formación en valores que no generen autómatas, listos para ajustarse a los requerimientos organizacionales sino sujetos con capacidad crítica, de crecimiento, buenos ciudadanos). Sin olvidar, en fin, las demandas que comprometan la *pertinencia*, un criterio que recupera una situación, un tiempo, un espacio. En las palabras de Aguerro 3 “..., lo que puede ser calidad para una realidad social, puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra”.

Y, más globalmente, continuamos trabajando en este programa mirando a la movilidad de estudiantes y profesionales, eje actual de las políticas internacionales bajo un contexto de globalización que mira a la armonización de los parámetros de calidad. Dichos estudiantes, si aspiran a desarrollarse, deberán movillizar no sólo saberes disciplinares sino, también, saberes sociales, del orden del saber actuar que no dejan de lado aspectos éticos y afectivos.

Nuestra meta: en el *plano teórico* es ensayar renovar la teoría y modelos relativos a Calidad y Evaluación desde una perspectiva “situada” que recupera la complejidad, elucidando la relación contextos/posibilidades de desenvolvimiento. Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de ciertos factores “psicosociales” concierne, también, a las instituciones educativas. Son las organizaciones quienes pueden reafirmar ciertas competencias, formarlas o diluirlas aunque a veces olvidan que en ese “ir y venir”, la falta de pertinencia y la insatisfacción de los actores (funcionarios, docentes, estudiantes) se vuelve contra la organización, disminuyendo su calidad y productividad.

Dicho de otro modo y como bien revelan los estudios, los sujetos inciden en la Calidad de las organizaciones y la Calidad de las organizaciones revierte sobre los sujetos en un circuito de auto-sustentación. En esta línea, nuestra aproximación, de fuerte impronta psicológico-social, constituye una respuesta a la crisis de pertinencia social develada por nuestras instituciones.

En el *plano aplicado* -muy importante desde nuestro encuadre por cuanto se trata de investigaciones que aspiran a la transferencia y, más aún a la *transformación*- nuestros estudios son un intento de respuesta a problemas urgentes de la comunidad educativa, develados en

Los sujetos inciden en la Calidad de las organizaciones y la Calidad de las organizaciones revierte sobre los sujetos en un circuito de auto-sustentación.



esta meta-evaluación de la calidad. La calidad es “la imagen-objetivo de la transformación educativa”, dirá Aguerrondo 3 y estas investigaciones con continuidad han generado ya planes de mejora, apoyados sobre el conocimiento generado en el dominio. La multiplicación de dichos programas de mejora supondrá acercar cada vez más la investigación al dominio de la evaluación y de la intervención y a la inversa. He aquí un “ir y venir” sistémico desde otro punto de vista: especulación e intervención pragmática.

## **DOS CONSIDERACIONES FINALES**

La universidad exige una transformación: una mayor adecuación entre universidad y mercado es una urgencia a la vista del desfase entre los dos dominios. En ninguna de las investigaciones centrales de referencia, ninguno de los factores de logro académico observados aparece asociado significativamente - análisis bivariado y multivariado - a logro en el mundo laboral. No obstante, pensar que la transformación de nuestras universidades debe reducirse a ello, a un ajuste a los reclamos del mercado, supondría caer en una mirada reductora comprometiendo nuestro criterio privilegiado: la pertinencia.

La evaluación de la Calidad de la Universidad debe incorporar necesariamente otros aspectos culturales, organizacionales y psicosociales, con frecuencia olvidados, ó simplemente enunciados. Los modelos que conciernen al hombre no pueden continuar siendo reduccionistas, “eficientistas”; por el contrario deben ofrecer cada vez más un “rostro más humano”. En ello hemos comprometido nuestros esfuerzos.



### Bibliografía citada. Calidad y Evaluación

- Aguerrondo, I. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aguila Cabrera, Vistremundo, El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional, *Revista Iberoamericana de Educación*, p.1-7.
- Ahumada Acevedo, P. *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. Valparaíso: REDUC / UCV, 1990.
- CENEVAL. *La educación superior en el nuevo milenio; una primera aproximación*. México: CENEVAL, 2006.
- CENEVAL. *Inicio del proyecto. 6x4 UEALC. Seis profesiones en cuatro ejes. Un diálogo Universitario*. México:
- Colás Bravo, M. *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica*. Sevilla: KRONOS, 1993.
- CONEAU. "Anexo II: Guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores para la evaluación externa de instituciones universitarias", Argentina, 1997.
- Delors, J. y otros. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO, Madrid, 1997, pp. 56 y ss.
- Larrondo, T. *Enfoques teóricos de la Evaluación*. Chile: UPLA, 2001.
- Llach, J; Montoya, S. y Roldán, F. *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL, 1999.
- Madaus, G., y otros. *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1988.
- Martín, J. *El Mecanismo de Acreditación Universitaria del MERCOSUR*. Venezuela: IESALC, 2006.
- OECD. *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris, OECD.
- RIACES. *Glosario Internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*, elaborado en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. 2004.
- Seibold, J. "La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23, 2000, pp. 213-233.
- Stufflebeam, D. *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Piados, 1993.
- Worthman, P. y otros. *Educational Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Longman Inc. London, 1987.



### Bibliografía citada

- Alonso, C. *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid, Universidad Complutense, 1991.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997.
- Alonso Tapia, J. *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana, 1994.
- Aparicio<sup>32</sup>, M. (comp.). Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo (UNESCO/OREALC/FEEID), 1999, 28-30 julio, Actas.
- Aparicio, M. *Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional (1985-2002)*. UTN. Mendoza: ZETA, 2003, 186 pp.
- Aparicio, M. *Les facteurs psychosociaux en relation avec la réussite universitaire et professionnelle*. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad René Descartes. París V. Sorbona, Francia, 2005, Publicado por l'Université de Lille, Francia, 2008.
- Aparicio, M. *Trayectorias universitarias. Un análisis a la luz de metodologías cuantitativas*. Proyecto institucional, Universidad Nacional de Cuyo. Versión restringida. Tomo I. Mendoza: ZETA, 294 pp. ISBN: 987-05-2174-6, 2006a.
- Aparicio, M. *Trayectorias universitarias: Un análisis a la luz de metodologías cualitativas* Proyecto institucional. Universidad Nacional de Cuyo, versión restringida. Tomo II. Mendoza: ZETA, 438 pp. ISBN: 987-05-2174-6. (2006b)
- Aparicio, M. *Les facteurs psychosociaux à la base de la réussite universitaire et professionnelle : aspects psychologiques et organisationnels*. Habilitación para dirigir investigaciones en Psicología. Nivel Post-Doctoral. Université de Lille3. Francia, 2007a.
- Aparicio, M. *Mobilité et réussite universitaires et professionnelles. Du niveau macro au niveau micro*. Habilitación para dirigir investigaciones en Ciencias de la Educación. Nivel Post-Doctoral. Universidad de París X, Nanterre, Francia, 2007b.
- Aparicio, M. *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*. San Juan: Edit. UNSJ. ISBN: 13:978-950-605-538-7. 2008b.
- Aparicio, M. *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Mendoza: EDIUNC. ISBN: 978-950-39-0237-0, 2009<sup>a</sup>.

<sup>32</sup> De la autora solamente se citan los libros relativos a la problemática. Ha publicado, además, 14 Informes relativos a la dirección de igual cantidad de proyectos de investigación en el área y 24 artículos publicados en revistas especializadas en Francia, Canadá, México, Chile, Bélgica y Argentina.



- Aparicio, M. *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. Mendoza: EDIUNC. ISBN : 978-950-39-0238-0, 2009b.
- Aparicio, M. y Fazio, M. Los modelos internacionales de evaluación de la calidad universitaria. Evaluación de la viabilidad de un modelo único en el espacio UEALC, Laboeduc, Universidad Nacional de Cuyo, 2009.
- Astin, A. *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Astin, A. *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan, 1991.
- Aubret, J. y Gilbert, P. *Psychologie de la ressource humaine*. Paris: PUF, 1997.
- Bautier, E.; Crinon, J. ; Rayou, P.; Rochex, J.-Y. Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000, *Revue française de pédagogie*, n° 157, octobre-novembre-décembre 2006, pp 85-101.
- Beauvois, J.L., Boujade, A. y Pansu, P. Norme d'internalité et évaluation professionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 1-2, 1991, pp. 9-28.
- Boudon, R. *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF, 1977.
- Boudon, R. y Leroux, R. *Y a-t-il encore une sociologie?* Paris : Odile Jacob, 2002.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproduction*. Paris, Minuit, 1970.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, 1985.
- Cabrera, A. y Nora, A. College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 16, 1994, pp. 387-409.
- Carmona Rodríguez, M. Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25, 73, Caracas, mayo, 2004.
- Castra, D. Mécanismes implicites de prises de décision dans la situation de recrutement. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 2, 1998, pp. 115-133.
- Castra, D. Internalité et exclusion sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 37, 1998, pp. 45-62.
- Crane, D. *Invisible Colleges*. Chicago: University Chicago Press, 1972.
- Dubar, C. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2000a.
- Dubar, C. *La crise des identités*. Paris: PUF, 2000b.



- Edwards Risopatrón, V. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: Ed. UNESCO/OREALC, 1991.
- Freudenberger, H.J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 1974, pp. 159-165.
- García de Fanelli, A. Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En: Marqués, C. (Comp.). *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, (65-89). Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2004.
- Kuh, G., & Hu, S. The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24, 2001, pp. 309-332.
- Guinguouain, G. *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod, 1999.
- Hsgen, E. Teoría del desarrollo económico. In: The Process of Economic Development Center for International Studies, Massachussets, octubre, 1966, pp. 48-67.
- Henderson, N. y Milstein, M. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Jarousse, J., "Les contradictions de l'université de masse dix ans après". *R. Française de Sociol.*, Vol. XXV, N° 2, avril-juin, 1984.
- Latiesa, M. *La deserción universitaria*. Madrid: CIS, 1992.
- Lévy-Garboua, L. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *R. Française de Sociol.*, 17, 1, 1976, pp. 53-80.
- Lévy-Garvoua, L. Les démandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse: réponse aux commentaires. *R. Française de Sociol.*, 19, 1, 1976, pp. 147-156.
- Lesourne, J. *Les systèmes du destin*. Paris: Dalloz, 1976.
- McClelland, D. *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand Company, Inc., 1961
- Melillo, A. y Suárez, E. (comps.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Michel, A. La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10, enero-abril, 1996, pp. 13-36.
- Myrdal, G. *Against the stream: Critical Essays on Economics*, 2nd ed , Random House, New York, 1972.
- Mingat A., & Rasera, J. Enquête longitudinale 3. Après la première année d'études. Réorientation, réussite, scolarité. Dijon, University de Dijon, IREDU, 1981.
- Moreno Jiménez, B., Garrosa Hernández, E.y González Gutiérrez, J. L. "Personalidad resistente, Burnout y salud". *Escritos de Psicología*, 4, 2000, pp. 64-77.
- Morin. E. *La Nature de la Nature*. Tome I de La Méthode, Paris : Seuil, 1977.



- Nicolescu, B. *La Transdisciplinarité. Manifeste* También el artículo en español “La Ciencia y el Sentido” (disponible en [www.complejidad.org/iipc/v00csent.doc](http://www.complejidad.org/iipc/v00csent.doc)).
- Pascarella, E. y Terenzini, P. *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. *How college affects students: A third decade of research*, Vol 2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- Perrenoud, P. *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen, 1997.
- Sander, B. *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana, 1990.
- Pérez Jáuregui, I. *Estrés laboral y síndrome de burnout*. Psicoteca, Buenos Aires, 2005.
- Puerta de Klinkert, M. P. *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2002.
- Seligman, M. *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires: Atlántida, 1991.
- Seligman, M. *Indefensión*. Madrid: Debate, 1975.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I, Marqués Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A.B. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 2002, pp. 464-481,
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 2000, pp. 5-14.
- Sotolongo Codina, P.; Delgado Díaz, C. La Complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, 2006.
- Tinto, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 1975, pp. 89-125.
- Tinto, V. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Tinto, V. Colleges as communities: Taking research on student persistent seriously. *Review of Higher Education*, 21, 1998, pp. 167-177.
- UNESCO, Transdisciplinarity: “Stimulating synergies, integrating knowledge”, UNESCO, Division of philosophy and ethics, 1998. De <http://firewall.unesco.org/philosophy/transdisciplinarity>.