

Una mirada hacia la calidad educativa universitaria: ¿Quién fracasa en la deserción?

A look at the educational quality: who fails in college drop out?

Maria Paula Seminara

Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ingeniería/CONICET, Argentina

Resumen

Actualmente la deserción universitaria alcanza cifras alarmantes, aparejando consecuencias de gran impacto para los distintos actores de la institución y en diferentes dimensiones (social, económica, etc.). Por su parte, el Estado garantiza tanto el acceso, como la permanencia y el egreso de todos los estudiantes en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo. Sin embargo, muchas veces, la tendencia en materia de retención revela que los sistemas educativos se desprenden de su cuota de responsabilidad sobre los resultados y atribuyen el fracaso exclusivamente a los alumnos. El presente capítulo revisa artículos que reflexionan sobre dimensiones útiles en relación a la gestión de la calidad educativa en instituciones de nivel superior en América Latina. Las preguntas alrededor de las cuales versa este escrito, entre otras, son: ¿Quién o qué fracasa en la deserción?; ¿Qué es y qué no es calidad?; ¿Cómo garantizarla?; ¿Cómo generar un sistema de calidad?; ¿Cómo evaluarla?; ¿Hacia qué modelo convergente necesita orientarse América Latina?; etc. Pretende aportar una mirada hacia la calidad y conlleva una reflexión sobre las nuevas demandas que se le exigen a la institución. Esto implica dejar de estigmatizar al alumno que deserta como único responsable del fracaso y repasar las oportunidades de la institución para intervenir en la problemática. En suma, se trata de quitar la connotación de inabordable de la deserción en vistas a posibles soluciones hacia la calidad, que se le demanda al sistema educativo para adaptarse a un entorno de cambios vertiginosos.

Palabras claves: Gestión de calidad; Sistema Educativo de Nivel Superior; Deserción universitaria.

Suggested citation:

Seminara, M.P. (2018). Una mirada hacia la calidad educativa universitaria: ¿Quién fracasa en la deserción? In J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, (pp. 159-169). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Abstract

Currently, university dropout reaches alarming figures, with consequences of great impact for the different actors of the institution and in different dimensions (social, economic, etc.). For its part, the State guarantees access, permanence and egress of all students in the different levels and modalities of the Education System. However, the retention trend often reveals that education systems attribute the failure to students alone. This chapter reviews articles that reflect useful dimensions in relation to the management of educational quality in higher education institutions in Latin America. The questions surrounding this writing, among others, are: Who or what fails in dropout? What is and what is not quality ?; How to guarantee it ?; How to generate a quality system ?; How to evaluate it ?; Towards which convergent model does Latin America need to be oriented? etc. It aims to provide a look at quality and bring a reflection on the new requirements that are demanded of the institution. This implies to stop stigmatizing the student who dropped out as sole responsible for failure and review the opportunities of the institution to intervene in the problem. In sum, it is a question of removing the connotation of unattainable from dropping out in view of possible solutions and with a view to progress towards quality, which is demanded to adapt education to an environment of dizzying changes.

Keywords: Quality management; Higher Education System; University drop out.

Introducción

Como afirman Accinelli, Losio, y Macri (2016), los datos relevados sobre el Nivel Superior Universitario deben relativizarse en función de distintas variables que están en juego, entre ellos, los criterios institucionales de registro de la información y la ausencia de datos centralizados en algunas universidades. De cualquier modo, las cifras de la deserción, aunque tentativas, relevan su enorme magnitud. Mientras que el promedio en 2003 para Finlandia, Alemania y los Países Bajos muestran porcentajes menores al 30 % (10%, 20-25% y 20-30% respectivamente), en Latinoamérica ascienden a porcentajes por encima del 50 %. Guatemala, Uruguay y Bolivia presentan los índices más altos de abandono: 82%, 72% y 73% respectivamente (Fernández Hileman, Corengia, y Durand, 2014).

La dimensión de estas cifras se comprende al asociarlas al impacto que la deserción tiene en el bienestar de los estudiantes así como al gran costo económico que aparejan y a los consecuentes esfuerzos de las instituciones y Estados por reducirlas. Sin embargo, existe una indudable naturalización de la problemática, que imposibilita su resolución y soslaya la co-responsabilidad de la universidad. Cabe interrogarse en qué medida desde el sistema educativo, las gestiones institucionales y desde los propios ac-

tores, están dadas las condiciones para la producción y/o fortalecimiento de una actitud que se comprometa a integrar análisis teóricos y empíricos así como esfuerzos reales para lograr efectivos avances en la disminución de los porcentajes de deserción. A esto se añade el hecho de que la mayoría de los estudios son cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico y son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema (Garbanzo, 2007).

Concebir que lo relativo a la deserción se trata de fenómenos inherentemente sociales, permite la apertura hacia interrogantes tales como: ¿A quién o a quiénes se señala/n como responsables del abandono universitario?; ¿Quién o qué fracasa en la deserción?; ¿Cómo garantizar la igualdad de oportunidades?; ¿Qué es tener éxito y qué es fracasar en la universidad?; ¿Cómo generar un sistema de calidad?; ¿Qué es y qué no es calidad?; ¿Qué nuevas condiciones deben garantizar las instituciones?; ¿Cómo evaluar la calidad?; ¿Cómo evaluar a los alumnos?; etc. En dirección a estos interrogantes, este capítulo plantea una mirada de la deserción desde la calidad educativa Universitaria. El desarrollo se divide en ejes, a saber: cuál es la situación de la universidad en Argentina; cuáles son las significaciones de los términos que se utilizan para referirse al fracaso; la calidad educativa como derecho; qué es calidad educativa; qué no es calidad; cómo evaluarla; cómo avanzar hacia un cambio de calidad (condiciones, etapas y dimensiones); y cómo debería orientarse América Latina en esta materia. Cada apartado retoma las preguntas que se han esbozado y trata de encontrar aristas que, al menos, las pongan en cuestión. La conclusión retoma algunas de las ideas consideradas centrales e invita a continuar indagando en la temática.

A lo largo de todo el recorrido, se entiende que el mundo cambia así como lo hacen las necesidades y los conocimientos. Esto hace que los paradigmas se agoten, o sea, que la manera de definir los problemas, de orientar las acciones, de plantear cómo obtener buenos resultados y, el modo en que cada uno de los subsistemas de la sociedad pueda resolver adecuadamente las funciones que le corresponden, ya no funcione. Cuando esto ocurre, se hace necesario cambiar de paradigma (Aguerrondo, 2002). Hacia esta necesidad nos conducimos, intentando ampliar la mirada sobre la gestión de la calidad en educación superior y considerando que todo cambio debe iniciarse con la apertura de interrogantes.

Desarrollo

La crisis universitaria: América Latina y Argentina

Pérez Lindo (1985) expone que el éxito de los países avanzados, con un crecimiento fenomenal en los 60, no provenía de un mero crecimiento de su potencial científico y educativo. La educación no genera por sí sola el desarrollo sino que el secreto estaba en el modo de articulación de la ciencia y la educación con la sociedad en general. En América Latina Y puntualmente en Argentina, el error de apropiación condujo a favorecer el crecimiento cuantitativo de las universidades sin ninguna inserción en el desarrollo

económico social, o lo que puede llamarse la disfuncionalidad de la universidad argentina. A esto se añade, la función permanentemente compensatoria de una universidad inserta en una sociedad donde las exclusiones ideológicas impiden el pluralismo. A estas condiciones se añade que, en los 80, se expone la mercantilización de la educación, que implanta nuevos desafíos a la universidad. Así, se instalan preguntas tales como: ¿Cuáles son los mecanismos y condiciones que llevan a la reproducción masiva de los fracasos académicos?; ¿cuál es el modelo de Universidad pública que contribuimos a crear? ¿qué demanda una Universidad pensada para hacer frente a los retos del siglo XXI? (Acosta Silva *et al.*, 2015).

Resulta imprescindible aclarar que no se pueden importar las respuestas a estas demandas. Por el contrario, se necesitan soluciones del propio contexto (Pineau, 2010; Sierra, 2012). En la misma línea, Coraggio (2003) expone que, si la universidad misma no produce una autoevaluación de sus limitaciones para cumplir con ese objetivo y no diseña una estrategia de mediano y largo plazo para lograrlo, tendrá serios problemas para legitimar sus reclamos de recursos ante la misma sociedad.

¿De qué y de quién hablamos con la deserción?

Se sabe que detrás de las distintas acepciones, subyacen diversas concepciones filosófico-educativas. También es necesario aclarar que no se trata de desconocer la complejidad del fenómeno, sino que se pretende organizar la posibilidad de dialogar sobre el mismo, en el marco de entender a la investigación como una actividad que aglutina esfuerzos para abordar un mismo fenómeno y que la discrepancia de conceptos puede conducirnos más a la dispersión, que a la riqueza y el avance.

Graziano, Corominas, Nappe, Berman, y Gómez (2008) aportan las definiciones que aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española. Estas refieren a definen “desertar” como el abandono de las obligaciones e ideales por parte de los soldados. En la misma línea, muchas veces la deserción simboliza y conlleva la idea de error, de falla y la consecuente noción de sanción, castigo, reprimenda institucionalizada, social y familiar (Calderón, 1999). El desertor es, entonces, alguien que ha defraudado a la sociedad (Álvarez, 1997). En estas conceptualizaciones, la deserción es un concepto con una connotación punitiva o, al menos, negativa.

Autores como Fernández-Hileman, Corengia, y Durand (2014) consideran, citando a Bellei (2003), que la tendencia en materia de retención devela que los sistemas educativos se desprenden cada vez más de su cuota de responsabilidad sobre los resultados y “privatizan” el fracaso atribuyéndolo al alumno.

El interrogante que se abre en este apartado es: ¿A quién o a quiénes se señala/n como responsables del abandono universitario?; ¿Cuál es la responsabilidad de la institución?; ¿Quién y qué fracasa al desertar? Aquí se considera que la institución puede aumentar sus posibilidades de intervención en la problemática, mirando la calidad educativa.

La calidad como parte del derecho a educarse

Nuestro sistema educativo enfrenta al menos tres tipos de marginación educativa: 1. Marginación por exclusión total, comprendida por el hecho de no ingresar en el sistema educativo, cuyo resultado es la absoluta exclusión del acceso al saber elaborado; 2. Marginación por exclusión temprana, o sea, expulsión del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas se consoliden; 3. Marginación por inclusión, o sea, segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar el acceso a tales habilidades (Braslavsky citado en Aguerro, 2002).

La Ley de Educación Nacional, garantiza el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes en los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, en igualdad de oportunidades (Nieto de García, 2007). La Ley 26026, en el artículo 11, establece que los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. Por otro lado, la Ley n 23114, sancionada en 1984, y por la que se convoca a la realización de un Congreso Pedagógico Nacional, señala en el artículo 2 que entre los objetivos del congreso se encuentran: a) Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento. Por último, el mandato de la Ley de educación Superior de 1995 (24521) insta en uno de sus puntos: Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema. Estas leyes dan cuenta de que la calidad es un derecho que el Estado garantiza y requiere de la participación de los miembros interesados en la misma.

La necesidad de cambio hacia la calidad

El cambio debe tratarse de un cambio hacia la calidad, que no desaproveche los esfuerzos de los actores que lo emprenden. Para ello, es imprescindible reflexionar sobre las condiciones que lo hacen posible, planificarlo y efectuar su seguimiento. No puede desconocerse su complejidad, dada por la presencia simultánea de actores y acontecimientos, que demanda una gestión que se conciba como proceso, no como sumatoria de hechos puntuales (Berrino, 2015).

Muchos son los cambios que se emprenden constantemente en las instituciones. Muchos de estos, no tienen éxito. Esto conduce a pensar que quizás la mirada y las ideas desde las cuales se originan hasta ahora, no fueron suficientes. De igual modo, no se puede continuar con planes rígidos, entendiendo que se aprende de la experiencia y que se requiere llegar a las bases estructurales para poder ofrecer las respuestas necesarias. Vale la pena enfatizar que la diferencia entre reforma y transformación (como entre innovación y novedad) no es de grado, sino sustantiva. El problema es que, en un mundo donde todo cambia constante y sustantivamente, las transformaciones muchas veces son superficiales, es decir, remiten al viejo modelo de cómo se hacen las cosas.

Es indispensable concebir a la institución desde los datos del contexto, entendiendo la educación como un fenómeno eminentemente social en que se teje una red de conocimientos e interacciones entre personas, en la que se construye en forma conjunta y consciente una visión compartida. Las mayores divergencias surgen cuando la calidad educativa se entiende unidimensionalmente, sólo como eficiencia del servicio educativo. Estas concepciones eficientistas son peligrosas porque desconocen los aspectos inmateriales, vinculares y procesuales, que están en el centro del quehacer educativo y le dan su sentido (Aguerrondo, 2002). Se requiere una gestión que suponga la interdependencia de una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales (Berrino, 2015). La finalidad es obtener un conocimiento pertinente sobre la institución. La cualidad de pertinente está dada, entre otras características, por contemplar la relación de la parte y el todo, considerar lo multidimensional, así como el contexto; y entender que todo análisis es siempre complejo (Morin, 2001).

En la medida en que innovemos en cuestiones estructurales de las organizaciones, los cambios tienen más posibilidades de incidir en la calidad general y percibirse en la totalidad del sistema educativo. Si nos limitamos a efectuar cambios de aspectos fenoménicos (novedades), podemos hasta conseguir algunas mejoras transitorias, pero, en última instancia, no llegaremos a la transformación (Aguerrondo, 2002).

¿Qué es y qué no es calidad educativa?

Senlle y Gutierrez (2005) mencionan que la calidad no significa: poner nuevos exámenes a viejos sistemas; más o menos horas de clase; cambiar unas materias por otras; cambiar o reactualizar temarios; agregar un nuevo curso; hacer cambios a espaldas de la sociedad y sus necesidades; hacer cambios sin la participación de las partes interesadas, agentes sociales y clientes.

La calidad es un cambio de cultura organizacional para lograr la eficacia y la eficiencia del acto educativo, aplicando nuevos modelos de organización, planificación y estrategia para el logro de los objetivos con éxito. Implantar la calidad significa incorporar un sistema de gestión que permita simplificar procesos, eliminar fallos, errores y costos añadidos, terminar con la no-calidad en el sentido más amplio, y especialmente ser eficaz y eficiente en la formación de las personas que integren la sociedad del futuro. Y para hacer esto posible es necesario desarrollar en los estudiantes las competencias técnicas, conocimientos y habilidades específicas para integrarse en el mundo laboral en una sociedad. El concepto de calidad es una construcción social que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y de negociaciones entre los actores (Dias Sobrinho, 1995)

Más aún, Edwards Risopatrón (1991) señala que, con la masificación de la educación, se ha observado una significativa pérdida de calidad. El problema teórico es la construcción de significados e indicadores que le otorguen mayor precisión al concepto de calidad, considerando que no se trata de un valor absoluto sino que debe definirse

en cada situación, con referencia a un criterio. Y los criterios varían según el lugar y el momento, necesitando ajustes continuos. En esta definición de criterios, los intereses de los alumnos resultan primordiales por ser los protagonistas de la educación, buscando la calidad convertir el deseo de saber en necesidad de producir (González López, 2006).

¿Cómo evaluarla?

En la actualidad se debaten serias dificultades para determinar lo que es la calidad de algo y la educación no es precisamente una excepción al problema (Berrino, 2015). Aguerondo (2002) puntualiza que los fines y objetivos (para qué), las opciones técnico-pedagógicas (cómo) y la estructura organizativa (qué); deben guardar correlación y coherencia. De la Orden (2009) considera que la calidad de la educación vendría definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico. Más recientemente, la calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad. En educación también vale tomar la calidad como transformación o hacer algo al cliente que le transforma. De allí se derivan la necesidad de Funcionalidad (relaciones entre los inputs o entradas al sistema universitario y los valores sociales); Eficacia (la evaluación del producto) y la Eficiencia (la valoración de los costos de todo orden que suponen los resultados obtenidos).

Para Fleitman (2007) un sistema de evaluación y control de enfoque constructivo, permite evaluar de manera integral tanto las áreas como los procesos de las organizaciones, con un criterio sistemático y científico por un grupo multidisciplinario. Implica tener en cuenta la visión de la organización (para la planeación y transmisión) así como la misión (qué pretende hacer y para quién, su sentido y motivo de su existencia y si satisface a la comunidad).

Las innovaciones no surgen de la nada, sino que se van desarrollando las condiciones que harán posible que surja y se sostenga otro que, sabemos, irá en contra de la rutina del sistema. Murrillo y Román (2010) advierten acerca de que la brecha entre lo que se considera calidad de la educación y las acciones que se toman para evaluarla en América Latina, planteando la necesidad de asumir un enfoque global e integrador. Señalan que se trata de poner la evaluación al servicio de la calidad en educación y no como instrumento de enjuiciamiento y sanción de sus problemas y fracasos. Asimismo, sostienen que la gran cantidad de información generada por la proliferación de evaluaciones que se emprenden, no implica necesariamente que contribuye a optimizar la calidad de la educación y a reducir las inequidades existentes, cuando incluso puede estar, en algunos casos, ayudando a impedir progresos en los mismos. Estos autores, señalan que evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral, acorde a la complejidad y finalidad del objeto de dicha evaluación. Tal evaluación necesita, entonces, de una perspectiva que valore sus componentes de manera interrelacionada. Esto incluye una lectura macro y micro y dar voz a los actores de la institución que se analiza.

Frente a la trascendencia de la tarea, la pregunta es: ¿por dónde empezar? Además, no debe perderse de vista que la innovación, como todo proceso, requiere tiempo. Esto último, implica que existen etapas y dimensiones a considerar. Entre las dimensiones están: la pedagógico-curricular; la comunitaria, la organizacional; y otras, todas interrelacionadas. Entre las etapas cabe señalar con Aguerro (2002) que hay condiciones previas (como por ejemplo la evidencia de los indicadores académicos de cronicidad, rezago y deserción, frente a los cuales sería útil contar con un sistema que permita registrar los índices de manera clara sin que los datos se vean distorsionados (Graffigna *et al.*, 2016); la brecha para innovar (enmarcada en las leyes que hemos mencionado y otras disposiciones legitimadas); y un proceso de planificación en el cual se establezcan los cursos de acción que se llevarán a cabo, pero también se prevean los posibles desajustes que la propuesta va, necesariamente, a generar. A esta fase de diseño se suceden las de implementación que implica resistencias y viabilidades y, luego, la de evolución, supervisión y efectos finales o difusión a fin de obtener retroalimentación y aprender de la experiencia. Pretender ser un lineamiento inicial, que pueda pulirse a partir de las necesidades y urgencias que emerjan en la institución y teniendo en cuenta la opinión de todos los actores.

Hacia la convergencia en América Latina

Lamarra (2004) señala que la convergencia y la articulación de los sistemas de educación superior en América Latina, y la construcción y consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, se plantean como fuertes desafíos y como procesos ineludibles frente a la actual situación de fragmentación, de diversificación institucional y de disparidad en los niveles de calidad, en especial a partir de los años 90. El autor expone que los procesos de integración regional que se vienen registrando en el área en las últimas décadas han planteado la necesidad de atender a la articulación y a la convergencia de los sistemas, y, particularmente, al reconocimiento de títulos y de estudios a fin de posibilitar la movilidad de las personas en el marco de cada región.

Conclusiones: ¿quien fracasa? ¿Qué fracasa?

Para Echeverry (2003) la tragedia educativa es que los jóvenes argentinos no aprenden en las instituciones. El autor afirma que, posiblemente, el descuido de la educación por parte de la dirigencia social así como el descenso experimentado por el rendimiento académico refleja una profunda modificación en las expectativas que la sociedad deposita en las instituciones educativas. Barber y Mourshed (2007) señalan que los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, consiguen a las personas más aptas para ejercer la docencia, dando una importancia prioritaria a la educación. Braslavsky y Cosse (2006) señalan que el desafío hoy es la equidad educativa, que ha ido ganando espacio frente a la anterior utopía de la igualdad educativa. Se debe procurar que todas las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal, sin identificar esa equivalencia de oportunidades con la provisión de “la misma” educación para todos. Rojas Quiñones (2006), considera que la institución educativa del siglo XXI es aquella

que percibe, reelabora y genera el conocimiento que la sociedad en su conjunto requiere para su desarrollo armónico y evolutivo. El desempeño de estas nuevas funciones exige de las instituciones de educación una filosofía y una estructura administrativa diferentes de las convencionales. Esto significa, entre otras cosas, abandonar las formas verticales de la estructura administrativa para hacerlas más planas y flexibles, pero sobre todo más participativas y adaptables al cambio permanente que exige una sociedad basada en el dinámico conocimiento humano.

En suma, todas estas referencias indican que no existen fórmulas mágicas que permitan transformar el sistema de un día para el otro: los cambios profundos requieren tiempo. Por este motivo, se necesita buscar la adhesión de todos los actores sociales involucrados y a adoptar las medidas necesarias para garantizar la continuidad de los programas por encima de las coyunturas políticas.

Las organizaciones que educan requieren flexibilidad y procesos de sensibilización a la necesidad de cambio. Para ello, es importante considerar la calidad como concepto multidimensional y complejo y avanzar hacia la misma. En este punto, Aguila Cabrera (2005) explica que la discusión alrededor de la evaluación de la calidad de programas e instituciones universitarias ha pasado a planos superiores, ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente realizarla, sino ante todo, se relacionan con la búsqueda del cómo resulta más efectiva. Mas aun, el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social.

Es por ello que la educación no puede ser considerada bajo ningún concepto como un “gasto”, pues está llamada a constituirse en la inversión prioritaria de los países en desarrollo. En estos países, las universidades constituyen la columna vertebral del sub-sistema científico-tecnológico, y por eso a ellas les corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica, que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento (Salas Perea y Ramón, 2000).

Referencias

- Accinelli, A., Losio, M., y Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate universitario*, 5(9), 33-52.
- Acosta Silva, A. et al. (2015) *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguerrondo, I. et al. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Aguila Cabrera, V. (2005). El concepto *calidad* en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores>
- Álvarez, J. M. (1997). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Aparicio, M. (2012). La deserción universitaria como parámetro de calidad y su relación con factores psicosociales. *Diálogo Canoas*, 20, 145-166.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2006). Los Logros Académicos, el Futuro Laboral y la Equidad Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 58-83. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art4.pdf>
- Berrino, O. (2015). Nuevos tiempos, Nuevos alumnos: Desafíos para una Gestión participativa e inclusiva en la Escuela. *ENDUC VIII*. Disponible en: <http://www.enduc.org.ar/enduc8/trabajos/trab151.pdf>
- Calderón, G.P (1999). *Deserción académica universitaria*. Cu. Iberoamerica. Disponible en: www.abacolombia.org.com/educativa/desercion.htm
- Coraggio, J. L. (2003). *La crisis y las universidades públicas en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109020848/6coraggio.pdf>
- de la Orden, A.(2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE. Estudios sobre educación*, 16, 17-36.
- Dias Sobrinho, J. (1995). Avaliação Institucional, Instrumento da Qualidade Educativa. En N. C. Balzan, y J. Dias Sobrinho (Eds.), *Avaliação Institucional. Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez editora.
- Edwards Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Etcheverry, G. J. (2003). *La Tragedia Educativa*. (11ª Edic.) Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Fernández- Hileman, M. R., Corengia, Á., y Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96.
- Fleitman, J. (2007). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. México: Ed. Pax.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*, 31(1), 43-63. Disponible en: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468.
- Graffigna, J., Echenique, A.M., y Seminara, M.P. (2016). Análisis comparativo de Planes de Estudios en la carrera de Bioingeniería de la UNSJ. *III CADI IX CAEDI*.
- Graziano, N., Corominas, M., Nappe, M., Berman, P., y Gómez, P. (2008). Debates iniciales para el abordaje del estudio de la deserción universitaria. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Lamarra Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 35, 1-14.
- Ley Federal de Educación Nro. 24195 (1993). *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*. Argentina.
- Ley 23.114 (1984). *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*. Argentina.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26206 (2006). *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Argentina.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Murrillo, J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Disponible en: <http://rieoei.org/rie53a05.htm>
- Nieto de García, A.M. (2007). *Ley de Educación Nacional: oportunidades y desafíos*. Buenos Aires: Ediciones Consudec.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rojas Quiñones, J.M. (2006). *La gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- Salas Perea, R. (2000). *La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos*. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000200003&lng=es&tlng=en
- Senlle, A., y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Disponible en: <http://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479786670.pdf>
- Sierra, J. M. C. (2012). *Sistema básico de indicadores para la educación superior de América Latina*. València, España: Universitat Politècnica de València.

Maria Paula Seminara nació en San Juan, Argentina, en 1983. Es Licenciada en Psicología, egresada en 2008 de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Actualmente realiza su Doctorado en Cs. De la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
