

Accreditación en Psicología en el Cono Sur de América

Cristina Di Domenico

mcdidome@mdp.edu.ar

Telma Piacente

piacente@isis.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen. Las reorganizaciones geopolíticas y socioeconómicas de la región del sur de América impulsaron a partir de la década de los años 90, en el área de la Educación Superior, la atención sobre la calidad de los procesos formativos y la progresiva sanción de normas regulatorias nacionales referidas a su evaluación y/o regulación.

Respecto de las carreras de Psicología ello activó la implicación de las organizaciones psicológicas, científicas y profesionales en la revisión de sus propuestas formativas. Con énfasis y grados de avance disímiles en los distintos países de la región, los procedimientos de evaluación se instalaron en el seno de una polémica entre la calidad y la evaluación, particularmente externa a las instituciones universitarias, situación que no ha impedido que se recorran las sendas ministeriales que culminen en las acreditaciones respectivas. El desafío actual consistiría en presentar aportes investigativos a los procesos en marcha, para lograr parámetros generales y específicos adecuados a las realidades en que se imprimen los procedimientos de evaluación. Se destaca que en los países del cono sur de América, la evaluación y/o acreditación de la calidad podría contribuir a consolidar un reconocimiento social necesario de la profesión en la diversidad de sus campos de aplicación. Para ello debieran orientarse las acciones desde lo que se ha denominado “evaluación responsiva”, es decir aquella que es sensible a los propios destinatarios e incluye aspectos esenciales como los usos políticos y éticos de la evaluación. En esta presentación se analizarán las acciones emprendidas en tres países de la región y se evaluará su proyección futura, en términos meta evaluativos y de factibilidad de gestión de los cambios sugeridos.

Palabras clave: Formación en Psicología - Cono Sur de América – Evaluación - Acreditación

Abstract. Since 1990's decade, geopolitical and socioeconomic reorganizations in the region of South America boosted the attention on the quality of formative processes and the progressive sanction of national control standards regarding their evaluation and/or regulation in Higher Education.

In the area of Psychology that activated the involvement of psychological, scientific and professional organizations in the reexamination of their training proposals. With dissimilar emphasis and degrees of advance in the different countries of the region, the evaluation procedures settled in the heart of a controversy that made quality and accountability to be antagonic, but this has not prevented from covering all the ministerial paths ending in the respective accreditation. Current challenge should be to present research contributions to the processes in march as to achieve general and specific parameters adapted to the realities on which evaluation procedures are printed. It is important to say that in these countries the evaluation and / or accreditation of the quality might help to consolidate a necessary social recognition of the profession in the diversity of its fields of application. For it the actions must be orientated from what has been named as “responsive evaluation”, that one that is sensitive to the own addressees and which includes essential aspects as the political and ethical uses of the evaluation. In this presentation the actions undertaken in three countries in the region and its future projection will be analyzed, both in meta-evaluative terms and of management feasibility of the suggested changes.

Key words: Training in Psychology - Southern Cone of America - Evaluation – Accreditation



Sitio Web: <http://www.ulapsi.org.br/web/default.aspx>

Resumo. A reorganização geopolítica e sócio-econômico na região da América do Sul empurrou a partir da década dos anos 90 na área do ensino superior, a atenção para a qualidade dos processos educativos e a aplicação gradual das regulamentações nacionais em matéria de avaliação e / ou regulamentação. Em relação ao ensino de Psicologia, foi ativado o envolvimento das organizações psicológicas, revisão científica e profissional de seus cursos. Com ênfase e níveis díspares de curso em diferentes países da região, os procedimentos de avaliação foram criados no meio de uma controvérsia entre a qualidade e avaliação, especialmente fora das universidades, uma situação que não impediu o passeio a ministerial caminhos que culminam com respectivas qualificações. O desafio agora seria a de apresentar contribuições da pesquisa para os processos em curso, para atingir os parâmetros gerais e específicos adequados às realidades que são impressos em procedimentos de avaliação. Mais notadamente, no Cone Sul da América, a avaliação e / ou qualidade de acreditação pode ajudar a consolidar o reconhecimento social necessário para a profissão na diversidade de seus usos. Esta acção deverá ser orientada a partir do que foi chamado de "avaliação responsivo", isto é, que é sensível à sua própria meta e inclui aspectos tais como usos políticos e éticos da avaliação. Esta apresentação irá analisar as ações em três países da região e avaliar as suas perspectivas futuras em termos de avaliação e viabilidade objetivo a gestão das mudanças sugeridas.

Palavras-chave: Formação em Psicologia - Cone Sul da América - Avaliação - Credenciamento

Accreditación en Psicología en el Cono Sur de América

Hemos seleccionado, en el contexto del Mercosur, la región que abarca los países de Argentina, Uruguay y Paraguay. La elección pretende no ser arbitraria ni meramente geográfica, bajo la consideración que en el campo de la formación en Psicología tales países resultan homologables. Los aspectos comunes que presentan pueden ser sintetizados en tres aspectos: el énfasis profesionalista, una presencia investigativa aún escasa y una predominancia en el área de la psicología clínica, a menudo con una orientación monoteórica (psicoanálisis). Estos sesgos formativos han sido señalados en numerosas publicaciones (Ardila, 1986; Alarcón, 1997; Alonso & Eagly, 1999; Cortada de Kohan, 1992; Di Doménico & Vilanova, 1999; Piacente, 1998; Vilanova, 1993, 1996, 2003; Vezzetti, 1997; Fernandez Acevedo, 2001;

Klappenbach, 1995; 1999; 2000a; 2000b; Toro & Villegas, 2001; Villegas & Marassi, 2003; Vilanova & Di Doménico, 1999). Este estado de situación ha comenzado a revertirse lentamente, como se observa en algunas revisiones curriculares en proceso en la región. No obstante, aún no puede afirmarse que los sesgos descriptos hayan sido modificados de modo tal de contemplar una diversificación mayor de los ámbitos de aplicación, una apertura más acentuada al pluralismo teórico y metodológico y un énfasis más significativo en la producción investigativa. Cabe aclarar que si bien podría incluirse en la regionalización mencionada el sur de Brasil, entendemos que ese país, por su extensión y variedad sociodemográfica, presenta características que ameritan un tratamiento diferenciado de sus características formativas. Nos ceñiremos, entonces, a los países seleccionados para este trabajo.



Los procesos de evaluación y acreditación

Las perspectivas abiertas por las reorganizaciones geopolíticas y económicas (MERCOSUR) y la sanción de normas ministeriales nacionales referidas a la Educación Superior (ES) activaron la implicación de distintos actores en la revisión de las propuestas formativas. En consonancia con toda Latinoamérica, en estos países ingresó a las agendas temáticas de la ES el tema *calidad*. La Psicología (sus instituciones, sus directivos, sus claustros) no ha quedado al margen de estos procesos, y especialmente a partir de la década de los años 90 se ha observado un incremento gradual de intencionalidades políticas, modificaciones normativas e intentos de mejoras académicas referidas al campo disciplinario (Di Doménico & Piacente, 2003)

En América Latina los desarrollos en evaluación y acreditación se propulsan en la década de los 90 y actualmente se encuentran sistemas consolidados en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, Jamaica y República Dominicana. En otros países, como Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago, se observa el inicio de instalación de estos mecanismos con distintos grados de implementación (Oliva & Montiel, 2010). La calidad se monitorea mediante procedimientos mundialmente aceptados de acreditación cíclica que implican una

auto-evaluación del programa, una evaluación externa posterior a cargo de un Comité de Pares Académicos, un intercambio con la institución a partir de los resultados de la evaluación y un dictamen final que se hace público. Las directrices para estos procedimientos son pautadas por organismos oficiales tales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina, el Ministerio de Educación de Uruguay y la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay (Siufi García, 2009; SEM, 2011)ⁱ

Los antecedentes conjuntos referidos al mejoramiento de la formación en Psicología en los países que nos ocupan pueden remontarse a los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, que se realizaron entre 1994 y 2001. En ellos se definieron los primeros criterios comunes para la formación que quedaron explicitados en las Actas Acuerdos de 1998 y de 2001 (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur, 1998, 2001; Di Doménico, 1996, 1999).

Presentaremos sucintamente los recorridos propios y comunes de cada uno de los países incluidos.

Argentina. En 1991 Argentina ingresa como país miembro al MERCOSUR y participa de las acciones referidas al Mercosur Educativo. La Federación de Psicólogos de la Argentina (FEPPA) estuvo representada en todas las reuniones de la Comisión de



Formación que se desarrollaron entre 1994 y 2001. En 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) que regula la educación terciaria y universitaria, tanto de gestión pública como privada. En su artículo 43° se especifica que “cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes...” se requerirá que se respeten en los planes de estudio, en consonancia con las actividades reservadas al título, además de la carga horaria mínima los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

En ese marco se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias (CONEAU), encargada de monitorear los procedimientos de certificación y acreditación de los estudios superiores.

Entre los años 1996 y 1998 se lleva a cabo el Programa de Mejoramiento de la Calidad en Carreras de Psicología de gestión pública de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPsi) bajo financiamiento del FOMECE/Banco Mundial. Este trabajo, finalizado en el año 1998, se considera como el primer esfuerzo, conjunto y sistematizado, que aborda

detalladamente todos los aspectos y problemas del campo formativo en psicología en los dos países involucrados (AUAPsi, 1999; Piacente, Schwartz, Compagnucci & Talou, 2000).

En el año 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRO) solicita al Ministerio de Educación incluir a las carreras de Psicología en el Art.43 de la LES. La inclusión, por lo tanto, implicaba considerar a Psicología como carrera regulada por el Estado y con obligatoriedad de acreditación.

En el año 2002, la misma solicitud es elevada por la Asociación de Carreras de Psicología de gestión pública (AUAPsi) al Ministerio. A partir de allí, la AUAPsi elaboró, a lo largo de muchas reuniones, un documento sobre la base de informes relevados por las Secretarías Académicas de las distintas carreras de Psicología - señalando que en consulta con los actores involucrados, y también de aportes realizados por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (marcándose un antecedente de colaboración académica importante en la historia de los decursos paralelos entre las instancias universitarias y las gremiales profesionales).

Por su parte, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Privadas (UVAPsi), trabajó su propio documento para definir criterios de acreditación, que halla antecedentes en el elaborado por el Comité Técnico de la Comisión Nacional de



Acreditación de Pregrado de Chile (CNAP), que también fuera base para el Protocolo del Mercosur del año 2001.

En el año 2003 en la Resolución N° 254 del Ministerio de Educación de la Nación se especifica que “se determinará con criterio restrictivo la nómina de los títulos incluidos en dicho artículo así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos” que establecerá el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) en acuerdo con el Consejo de Universidades.

En el año 2004 se dicta la Resolución N° 136/04 del MECyT en la que los títulos de Licenciado en Psicología o Psicólogo se declaran incluidos en el régimen del artículo 43° de la LES.

El MECyT finalmente solicitó un acuerdo de ambas asociaciones (AUAPsi y UVAPsi), que culminó con la elaboración de un Documento único elevado conjuntamente al Ministerio en febrero de 2008, luego de más de dos años de deliberaciones en las entidades responsables de su producción, contando también con la participación de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. En el texto se proponen los parámetros formativos para la carrera de Psicología según lo requerido en la legislación vigente y resumiendo los estándares consensuados por las Unidades Académicas de Psicología para la acreditación.

En el año 2009 se hace pública la Resolución Ministerial N° 343 que

refrenda lo acordado respecto a normas de acreditación en psicología, que corresponden a la duración de la carrera, la intensidad de las prácticas y los contenidos curriculares básicos del Plan de Estudios.

Actualmente la CONEAU ha designado la Comisión Asesora para la Acreditación en Psicología, que comenzó a funcionar en noviembre del 2010 con siete representantes disciplinarios del país (si bien están previstas otras incorporaciones). Esta Comisión entiende en el diseño de los instrumentos que sistematizan la información destinada a la evaluación, en la designación de las Comisiones de Pares Evaluadores Externos y en el asesoramiento de los procedimientos generales considerados en el proceso de acreditación (que comprende una etapa de autoevaluación y otra de evaluación externa a cargo de pares). Actualmente varias unidades académicas han iniciado sus procesos de autoevaluación. La reciente Resolución CONEAU N°159/11 pone como plazo el 14 de diciembre de 2011 para la entrega de los Informes de Autoevaluación.

Paraguay. En 1992 se sanciona en Paraguay la Constitución Nacional en cuyo art.79 se otorga finalmente la autonomía a las universidades. En este marco, el 29 de marzo de 1993 se promulgó la Ley N° 136, “Ley de Universidades”, vigente a la fecha. A partir de 1990 comienza la expansión de la oferta de educación superior con la creación de universidades de gestión



privada. Pese a esta proliferación la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” han absorbido aproximadamente el 50% de la matrícula total de estudiantes. También aquellas Universidades crearon filiales en el interior del país, para atender demandas locales, pero muchas de estas aulas debieron cerrarse por incremento de costos operativos y alta morosidad del estudiantado. Ello contribuyó a crear un clima de desconcierto respecto a la estabilidad de las nuevas carreras y tendió a consolidar la oferta de las universidades tradicionales. Consecuentemente se instaló la necesidad de controlar a los servicios educativos.

La condición de Paraguay como país signatario del Mercosur desde 1991, lo incorpora en las planificaciones del Mercosur Educativo, con orientación específica a partir de la creación de las Comisiones que trabajaban los sistemas universitarios de evaluación y acreditación (como la Comisión Técnica Regional de Educación Superior, en 1993 y el Grupo de Especialistas en Evaluación y Acreditación, en 1997). En el ámbito específico disciplinario, Paraguay también participó en los Encuentros Integradores de Psicólogos del MERCOSUR, desde su Asociación de Psicólogos.

. En 1998 se sanciona la Ley N° 1264, Ley General de Educación, que regula todos los niveles educativos y en todas sus modalidades.

A partir de 1999 se difunden los temas relativos a evaluación y acreditación, y se genera desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la capacitación para los distintos actores universitarios. Se contó para ello con el apoyo de organismos internacionales.

En el año 2000 comienzan las gestiones para crear un organismo específico de acreditación universitaria (Agencia Nacional), que se traduce en un proyecto de ley elevado en el año 2001 al Congreso Nacional de Paraguay.

En 2001, una comisión *ad hoc* trabaja en los procesos de acreditación del Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras de grado (MEXA) en el marco del Mercosur. El 13 de febrero de 2003 se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), mediante una ley sancionada por el Congreso de Paraguay. Es un ente estatal del MEC, que goza de autonomía técnica y académica para ejercer sus funciones de evaluación y acreditación. La intervención de la Agencia no tiene objetivos punitivos ni de incentivación, esperándose que el mercado ocupe el lugar de un regulador natural al orientar la matrícula hacia las carreras acreditadas. Los primeros procesos de acreditación se encaminaron a las áreas de las ingenierías, la agronomía y la medicina. Psicología aún no ha sido evaluada (García Noce, 2003, 2009; Martínez Cáceres, 2008).

Uruguay. En 1986 se retoma el trabajo de redacción del



Anteproyecto que reglamentará el ejercicio profesional de los psicólogos, tarea asumida por la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (CPU).

Entre los años 1991 y 1994 se asiste a una etapa de trabajo de reglamentación parlamentario, que no se concreta (fracasa en ambas legislaturas). En 1994 se logra la creación de la Facultad de Psicología en la UDELAR a partir del anterior Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR). En el mismo período Uruguay se integra al MERCOSUR como país signatario y la CPU participa en ese ámbito en los Encuentros Integradores de Psicólogos.

En el año 1995 por Decreto N°308 se encarga al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la organización de procesos de acreditación de grado y postgrado, que resultan obligatorios y acotados a las instituciones privadas (Revelo Revelo, 2002). A partir de 1996 Uruguay participa en el Proyecto de AUAPsi de Mejoramiento de las Carreras de Psicología, integrándose regularmente a las sesiones de trabajo del grupo de las entonces siete carreras de psicología de gestión pública de Argentina.

En el año 1999 en la Cámara de Senadores se vota y se aprueba la Ley N° 17154 que regula la profesión del psicólogo y más tarde se obtiene la reglamentación por Decreto 361/02 (Tuana, 2009; Cabezas y Giorgi, 2003). A partir del año 2002 Uruguay participa de las acciones del Mercosur Educativo (Memorandos

de Entendimiento para la Acreditación de carreras de grado, MEXA y más tarde ARCU SUR)

En el año 2005 se firma un acuerdo entre los partidos políticos con representación parlamentaria en Uruguay, tendiente al logro de una nueva ley de educación, situación considerada como una deuda del sistema político con la educación. La Ley N° 15.739 (denominada “Ley de Emergencia”) había permitido el tránsito de la dictadura a la democracia, pero posteriormente resultó necesario elaborar una nueva norma legal.

En el año 2006 se realizó un Debate Nacional sobre la Educación, promovido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR). A partir del mismo se sanciona la Ley N°18946, que da lugar al Sistema Nacional de Acreditación y Promoción de la Calidad de la Educación Superior.

Entre los años 2006 y 2007 también se realizaron diversas actividades de capacitación sobre el tema a cargo de RIACES y de la CONEAU argentina. En mayo de 2008 se eleva un Proyecto de Ley al Poder Legislativo. En dicho proyecto se mantienen y exaltan los principios varelianos (Reforma Educativa de J.P.Varela en 1876) para la educación en general: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. La defensa de estos principios concita actualmente la atención de la Universidad de la República -



UDELAR (Arocena, 2010). En el citado proyecto se propone crear mecanismos de evaluación independientes que posibiliten una rendición de cuentas a la sociedad y aporten lineamientos para el mejoramiento educativo. En este contexto, los procesos de acreditación se sitúan en el marco de los acuerdos del Mercosur, y la Carrera de Psicología aun no figura en el listado de carreras incluidas.

Algunas consideraciones sobre el tema

En los tres países la calidad se entiende principalmente como la capacidad para cumplir con la misión declarada por la institución y/o como el logro del umbral mínimo que es necesario alcanzar de acuerdo a los criterios acordados entre las instancias ministeriales y las instituciones educativas. En el ámbito del MERCOSUR Educativo existen antecedentes de experiencias de evaluación de la calidad tales como, por ejemplo, el resultado de los aprendizajes logrados por los alumnos. Estos procedimientos suponen la identificación de las competencias requeridas para una formación de calidad y el logro de consensos institucionales respecto de los estándares de los programas. No obstante, la meta ha sido avanzar hacia evaluaciones integrales y sistematizadas que aseguren niveles esperados de calidad en los programas.

El supuesto más extendido es que los sistemas de acreditación instituidos y sus procedimientos de evaluación mejoran la formación y

estimulan la comparación internacional de los programas, favoreciendo asimismo los intercambios académicos y profesionales en la región. Este supuesto habrá de ser corroborado mediante evaluaciones posteriores a los procesos de acreditación, aún en marcha en los países que nos ocupan.

En este punto no puede obviarse la necesidad de precisar la definición del término *calidad* referido a la formación psicológica en particular. No basta apelar a términos generales otrora utilizados como *excelencia* o *excelencia académica*ⁱⁱ. Estas son definiciones tradicionales, propias de una etapa histórica superada por la masificación de la matrícula y la democratización de la educación superior en Latinoamérica. Como ha sido señalado (Aguila, s/f) el concepto *calidad* es histórico, y por lo tanto cambiante, y ello pondría en primer plano no tanto su definición sino la comprensión de lo que el concepto implica en términos de su pertinencia social así como de las condiciones de la propia realidad formativa en los entornos en los que se imparte la enseñanza.

Al crearse a imperio de las normativas gubernamentales sistemas de evaluación centralizados, la calidad en la formación puede quedar ligada a parámetros o estándares preestablecidos compartidos con contextos extradisciplinarios cuyas emergencias (históricas, sociales, científicas, profesionales, etc) pueden no ser equiparables a los desarrollos propios de la psicología



en nuestros países. Ello puede provocar la falta de énfasis en aspectos que son propios del campo disciplinario en la región; o lo que es lo mismo, en los procesos de evaluación puede perder intensidad el tratamiento de los déficits específicos detectados. Pareciera que aún es un asunto pendiente acordar para la formación psicológica en nuestras latitudes qué se comprende por *formación de calidad en psicología*, mirada que debe abarcar el entorno social en el que se nutre y vierte lo formativo.

Asimismo, esto conlleva un comentario respecto del tratamiento de los indicadores bajo los cuales la calidad va a ser evaluada. La trilogía evaluativa implica *dimensiones* (que refieren a los distintos aspectos a ser evaluados, identificados por las propias instituciones), *variables* (que expresan atributos de esas dimensiones) e *indicadores* (que debieran ser referentes empíricos de las variables). A la fecha podemos encontrar procedimientos fundados en indicadores que se plantean como teóricos, pero no se detectan aún en la región estudios en cantidad necesaria para proporcionar una base suficiente para la definición de indicadores empíricos (Calero Martínez, 1998; Martínez Rizzo, 1998). A todo ello se agrega que las legislaciones actuales no proponen oportunidades de contrastación interinstitucional, puesto que un tema candente en estos procesos ha sido el de la autonomía universitaria contrapuesta a la presencia regulatoria del Estado. El énfasis legislativo en la autonomía de las

Universidades, que en el caso de Argentina y Uruguay goza de jerarquía constitucional, implica que una institución o programa se contrasta solamente contra sí misma. Ello ha sido motivo de discusión en el seno de la misma CONEAU Argentina, en la que tempranamente se instaló la controversia a ese respecto (Toribio, 2002)

Si se pretende que estos procedimientos potencien la capacidad para el mejoramiento de la formación en psicología, debería disponerse de algo más que estudios diagnósticos respondientes a los formatos requeridos ministerialmente. No suele hallarse en la bibliografía especializada referencias a planificaciones estratégicas que apunten a cambios planificados. Como ejemplificación de esta situación cabría señalar que, una vez detectados los déficits (en cualquier tipo de proceso de autoevaluación) la planificación institucional debería incluir acciones específicas para resolverlos (v. gr. capacitación docente en áreas de vacancia y/o política de inserción de becarios, reconversión de recursos docentes, selección de instituciones capacitadoras en el exterior, previsión de reinserción en la planta de los recursos formados, adecuación de los planes de estudios, entre otras muchas acciones posibles de emprender). Un recurso de “buena práctica” en evaluación es la observación del *plan de calidad* o programa de mejora de la institución, que se constituye luego en una herramienta clave para el evaluador externo. Se entiende por *Plan de*



Calidad una programación, escrita y legalizada institucionalmente, en la que se describen puntualmente aspectos generales y/o parciales de la realidad institucional y su contexto, relacionando los objetivos a alcanzar en plazos determinados y las medidas y recursos para lograrlos, incluyendo la modalidad mediante la cual se monitoreará todo el procedimiento.

Generalmente se observa que los planes de mejora institucional constituyen más una expresión de deseos que una planificación. Como generalmente se trata de planes a largo plazo su definición implica dificultades complejas de superar en nuestros países, como por ejemplo:

-para la gestión pública, los acuerdos políticos y las previsiones presupuestarias que rebasan los ejercicios anualizados, la renovación de la gestión, la sensibilización para el cambio de los agentes de base (que temen ver afectados sus intereses), la redistribución de recursos financieros, la eventual desconfianza de la planta docente, etc.

-para la gestión privada, el sostenimiento de presupuestos a largo plazo frente a la posibilidad de variación de la matrícula (sobre la que pueden estar basados los ingresos principales), la eventual variación en los procedimientos de selección, promoción y aumento de dedicaciones de la planta docente, el costo para el desarrollo de funciones no activadas, etc.

Los pares académicos con experiencia en los procedimientos de evaluación institucional o de

programas conocen las falencias focalizadas en este punto esencial, como es la planificación a mediano y largo plazo. Se espera que la acreditación promueva en las instituciones la necesidad de pensar a la formación en términos de pertinencia, prioridades y factibilidad a futuro; es decir, que incluya un análisis prospectivo confiable tanto para los que se forman como para los que serán sus usuarios.

Los desafíos

Entendemos que desde una visión amplia del estado actual de los procesos de evaluación y/o acreditación descrita en la región, pueden identificarse algunas cuestiones pendientes que son, a la vez, verdaderos desafíos para el mejoramiento de la calidad de la formación. A todas ellas podríamos incluirlas en el rubro general “*metaevaluación*”, que entendemos como las evaluaciones que sobre los estándares e indicadores realizan, o pueden realizar, grupos de referencia del colectivo disciplinario a los efectos de lograr estimaciones lo más homogéneas posibles referidas a los aspectos a evaluar. Se mencionan los grupos de referencia por entender que esta no puede ser una tarea encarada ni asambleísticamente ni a puertas cerradas. Tales cuestiones pendientes podrían ser enumeradas de la siguiente manera, sin pretender con ello que resulten exhaustivas.

Participación igualitaria. La necesidad de la participación igualitaria en los procesos de evaluación, la posibilidad abierta de expresión libre y autónoma de los



involucrados y la reciprocidad en la decisión sobre los procedimientos retrae el debate a las prácticas evaluativas en sí mismas. Esto no es novedoso en su enunciación (House, 1993, 1994), pero en esta región amerita la revisión de antecedentes en los procedimientos en tanto tales, sea respecto de su diseño como de su ejecución. Si bien se plantean en esta dirección temas varios, lo que resulta pertinente en este trabajo es la reflexión sobre la ética de la evaluación. En esta línea, se denomina “evaluación responsable” a aquella que es sensible a los propios destinatarios e incluye aspectos como los referidos a los usos políticos de la evaluación (Stake, 1986). Revisiones de esta naturaleza encarnan en cada uno de los aspectos prácticos, como la selección de informantes claves o de pares calificados, la selección de procedimientos, las normas de conducta de los protagonistas en los procesos de evaluación, el diseño de los instrumentos para implementarlos, la intervención de los agentes técnicos no disciplinarios, entre otros. En el rubro también ingresa la discusión sobre los usos “mercantiles” de la evaluación, lo que podría resumirse en la pregunta: ¿es posible una evaluación y/o acreditación “sin negocio” –del tipo que sea? Este último aspecto ya tiene debate en los foros virtuales, pero aún no ha tomado status de discusión académica.

Otro aspecto a revisar en las entidades formadoras es la actitud frente a la respuesta que puede

instituirse ante los requerimientos externos legales, que puede entenderse como “llenar los formularios”, circunstancia que no torna saludable a estos emprendimientos. Uruguay ha reportado (EIGE, 2010), si bien en otro nivel educativo, experiencias de construcción conjunta de evaluaciones con todos los actores realmente implicados, reinstalando la discusión acerca de la percepción de los dispositivos de evaluación como “outsiders de la cultura del sistema”. Para ello se ha comprometido a la comunidad educativa en la construcción de las herramientas, la operación de los dispositivos, la devolución y/o recepción de la información, etc., esperando que los resultados cobren significación y promuevan el diálogo en el marco de la cultura institucional.

Indicadores empíricos. El abandono de una cosmovisión universalista en los procesos de evaluación impregna la bibliografía sobre el tema. Parece existir consenso en los documentos oficiales respecto al respeto por las características regionales (sociales, culturales, históricas, económicas) en los procesos de evaluación. Es conocido para los psicólogos la posición de la APA (1995) cuando declara que no son los expertos los que deben pautar las metas de un programa, sino que solo les corresponde corroborar que las mismas sean satisfactoriamente alcanzadas por la institución educativa. Sostener esto en la práctica concreta de la evaluación, y específicamente en Psicología, requiere afrontar la cuestión



pendiente de obtención de indicadores empíricos para la evaluación de la calidad. Por ejemplo: si se considera calidad el contar con un plantel docente con personal postgraduado, no podría fijarse como indicador un 80% de titulaciones en el claustro sin haber analizado previamente la presencia de titulaciones de este tipo en las plantas docentes existentes, la existencia de ofertas formativas, los apoyos ofrecidos a los profesores para lograr esa meta (por ejemplo becas, años sabáticos, subsidios para los postgrados que son generalmente pagos, aumento de dedicaciones, etc.) o aún la tradición formativa de postítulo. Un indicador empírico remite a la realidad del sistema. Ello implica que los indicadores deben emerger de un análisis particular para la región, contextual e histórico, y obtener su rango a partir de una planificación específica sobre cada aspecto a evaluar y a mejorar. Solo de esta manera, la evaluación será ajustada y proveerá de una prospección de elevación real de la calidad formativa.

La experiencia en las distintas modalidades de evaluación planteadas por las normativas vigentes enseña acerca de las dificultades con que se deben enfrentar los comités de pares ante la falta de acuerdos específicos sobre las estimaciones de calificación. Obtener *indicadores empíricos* es un punto esencial de una evaluación, ya que permite comparaciones objetivas, y para ello es necesario contar con estudios que proporcionen datos actualizados, sistematizados,

disponibles e interpretables. En tal sentido es necesario disponer no solo de *indicadores reactivos* -que permiten identificar falencias o debilidades, sino también de *indicadores proactivos* -que identifican las acciones que pueden incrementar los resultados positivos; todo ello en un contexto en el que se asegure la verificación rutinaria y sistemática de que las acciones o actividades claves están siendo ejecutadas según lo previsto. Esta es aún una tarea pendiente para la psicología en la región.

Experticia evaluadora. Afirmar que debe evaluar quien sabe hacerlo puede parecer una afirmación que se sostiene por sí misma. No obstante se hacen necesarias algunas observaciones. Generalmente se reconoce como experta a una persona que pertenece a la comunidad académica o al campo profesional y cuenta con una reconocida trayectoria docente, científica y de gestión. También se han definido como “pares” a aquellos que comparten con los académicos de la carrera la cultura propia de la disciplina o profesión, familiarizados con su lenguaje y estilo (Stubrin, 2008). A esta definición debería incorporársele la *experiencia/antecedentes en evaluación*, que en definitiva testimonian la formación del evaluador.

Si se incluye todo lo mencionado en una definición, el banco de evaluadores resultante será acotado, ya que en un contexto general donde son frecuentes las dedicaciones docentes simples



(generalmente la cuarta parte en dedicación horaria que una dedicación full), la escasa formación investigativa y la priorización del ejercicio profesional liberal, puede detectarse que no puede ser abundante el número de docentes que han adquirido entrenamiento suficiente en los distintos aspectos de la evaluación. La realización de talleres previos para los agentes que habrán de involucrarse en los procesos de evaluación es un requisito indispensable, pero puede no ser suficiente si falta la experiencia previa en evaluación. La experticia evaluadora se adquiere generalmente en un extenso recorrido en el campo mismo de la evaluación académica e institucional en todos sus niveles: en evaluaciones de programas de grado y postgrado, en las comisiones técnicas permanentes de mejoramiento curricular, en cursos específicos de capacitación en el tema, en la participación *experta* en gestión, en la integración de comisiones evaluadoras de concursos, en referatos de revistas, en comisiones de evaluación en carrera docente, en categorización de investigadores, en investigación sobre temas específicos a la evaluación, en las comisiones de pares especialistas en las agencias oficiales de investigación, entre otras. Una situación carencial de este tipo puede resultar compleja para su resolución, especialmente en países en que la cantidad de programas de psicología es supernumeraria, y su evaluación requerirá de un número elevado de comisiones de pares trabajando en simultaneidad.

Lugar institucional del mejoramiento de la calidad. Si se remite el tema al ámbito institucional, se observa que prácticamente no existen unidades técnicas de calidad (*departamental technical quality*). Se trata de *unidades estables* de acceso integral a la institución, que operan como consultores, promotores, y planificadores. Estas unidades monitorean los procesos de cambio para el mejoramiento continuo y no son sectorizadas, como por ejemplo un equipo de revisión curricular. Dicho de otro modo, son unidades estables que no están al servicio de procesos puntuales como por ejemplo la acreditación, la certificación, el reconocimiento de títulos, etc.. Puede ser que el estamento de funcionarios no sea permeable a incorporar una instancia de esta naturaleza, ya que podría provocar tendencias para la toma de decisiones pasibles de no ser controladas centralmente. La solución más generalizada a este problema, por parte de los niveles de gestión, es autorizar instancias evaluativas parciales, temporalmente focalizadas u orientadas a sostener las decisiones centrales.

A modo de conclusión

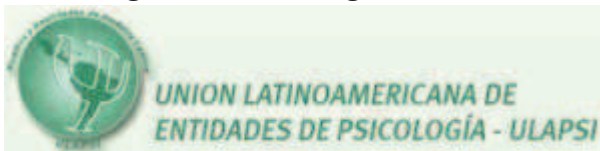
Los procesos de evaluación regulados que se han difundido en nuestros países, en consonancia con un movimiento ya universalizado, pueden ser tomados como una oportunidad de revisión de las propias carencias y/o falencias. Si se entiende la evaluación como un proceso político y cultural que moviliza hacia el automejoramiento



a partir de la autorreflexión institucional, se podrían superar las antinomias declamatorias entre instancias de poder y sentarse las bases de un fuerte posicionamiento disciplinario en torno a lo que implica “calidad” en la formación. Las cuestiones planteadas en esta presentación están hoy abiertas al debate de la comunidad de psicólogos. Las posibilidades del colectivo disciplinario de influir en las decisiones sobre un tema tan sensible dependen del logro de acciones sistemáticas, conjuntas y encauzadas por organismos reconocidos en el ámbito de la Psicología: las universidades, las entidades colegiales de psicólogos, las asociaciones científicas. La historia de la relación entre estas instancias habla a menudo de tensiones y conflictos, originados por motivos diversos. Pero orientar y conducir el mejoramiento disciplinario requiere que se aúnen los empeños y las voces resultantes para el logro de una *representatividad potente* ante los organismos que en estos países se encargan de los procedimientos que garantizan calidad de las prestaciones psicológicas a los usuarios a las que están destinadas.

Referencias

- APA, Asociación de Psicólogos de Estados Unidos de América (1995). *Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology*. Washington DC: Author.
- AUAPsi (1999). *Informe Final del Programa del Programa de*
- Mejoramiento de las Curriculas de Psicología*. Buenos Aires: AUAPsi-FOMEC.
- Arocena, R. (2010). *¿Quién orienta la Educación Superior en América Latina?* Prensa UR. Recuperado <http://www.psico.edu.uy> (24.3.2011)
- Aguila, V. (S/F). El concepto *calidad* en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Recuperado [http://www.rieoei.org/deloslectores\)880Aguila](http://www.rieoei.org/deloslectores)880Aguila) (30.3.2011)
- Alarcón, R. (1997). *La investigación psicológica en América Latina. Un enfoque histórico*. Trabajo presentado en el XVI Interamerican Congress of Psychology. San Pablo.
- Alonso, M., & Eagly, A. (1999). *Psicología en las Américas*. Caracas: SIP.
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina. Pasado, Presente y Futuro*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- AUAPsi (1998). *Informe Final del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. FOMEC-UBA
- Cabezas, A., & Giorgi, G. (2003). La formación académica y profesional del psicólogo en la República Oriental del Uruguay. En J. Villegas, P. Marassi y J. A. Toro (Eds.), *Problemas centrales en al formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas: Vol. 2* (pp. 319-355). Santiago



- de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Calero Martínez, J. (1998). *Indicadores de los SES con especial referencia a Argentina*. Seminario Taller: Tendencias en la gestión de la universidades contemporáneas. Bs.As.: IPE/SPU/MEC
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul* (pp. 15-19). Brasilia: Autor.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (2001). *Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados*. Montevideo.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional* Resolución 094. Buenos Aires: Autor.
- Cortada de Kohan, N. (1992). Argentina. En V. Sexton & Y. Hogan, *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42 (3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*, (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Comps.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. UNMdP.
- EIGE, Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo (2010). *Seminario Evaluación y Política Educativa en América Latina. Informe*. Quito: Ministerio de Educación Ecuador 18/20 de agosto
- Fernandez Acevedo, G. (2001) .La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47 (1), 39-50.
- García, J. E. (2003). Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en el Paraguay. En J. Villegas, P. Marassi y J. A. Toro (Eds.), *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas: Vol. 2* (pp. 205-279). Santiago, Chile:



- Sociedad Interamericana de Psicología.
- García Noce, J. E. (2009). Sobre los procesos de acreditación en Paraguay. *Comunicación personal*.
- House, E (1993) *Professional Evaluation*. Newbury Park: Sage
- House, E. (1994) *Evaluación, Ética y Poder*. Morata: Madrid.
- Klappenbach, H. (1995). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110.
- Klappenbach, H. (1999). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2000a). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2000b). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- Martínez Cáceres, M. R. (2008). La psicología en Paraguay, contexto histórico: retos para una integración en escenarios latinoamericanos. *Interamerican Journal Psychology*, V 42, (3), Porto Alegre. Recuperado http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-6902008000300006&script=sci_arttext (15.12.2010)
- Martínez Rizzo, F. (1998) *Indicadores de evaluación en la Educación Superior*. Mexico: UNAM.
- Oliva D. L., & Montiel, M. C. (2010). Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina. Una mirada retrospectiva. En Becerra & Oliva (Comps), *Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas*. San Luis: L.A.E UNSL
- Piacente, T. (1998): Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284.
- Piacente, T. (2000) Aportes para un nuevo diseño curricular en Psicología. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Revelo Revelo, J. (2002). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación en ES en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*. Trabajo presentado en el Primer Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación. Cartagena: CNA de Colombia. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186502_doc_academico6.pdf (15.12.2010)



- SEM (Mercosur Educativo) (S/F). *Portal del Sector Educativo*. Recuperado de <http://www.sic.inep.gov.br/> (12.3.2011)
- Siufi García, G. (2009). Mercosur y Educación Superior. *Cuadernos Iberoamericanos de integración. Contribuciones de la educación a la integración regional: el caso del Mercosur Educativo*. Nro.4, (pp.39-56). Madrid: Plaza y Valdes Editores
- Stake, R. (1986). *Quieting Reform*. Chicago: University of Illinois Press.
- Stubrin, A. (2008) Acreditación de carreras universitarias en MERCOSUR: esfuerzo regional para la garantía de la calidad. *VI Foro del Consejo Centroamericano de Acreditación*
- Toribio, C. (2002). *Documento CONEAU sobre Estructura Académica*. Buenos Aires: CONEAU.
- Toro, J., & Villegas, J. (Ed.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I*. Buenos Aires, SIP.
- Tuana, J. E. (2009). Historia de la Psicología en Uruguay. Datos para contribuir a su construcción. Recuperado de <http://www.psicologos.org.uy/historia.html> (10.6.10)
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: UNMdP.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: UNMP Ed.Martín.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1996). Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*, (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Villegas, J., & Marassi, P. (Eds.) (2003). *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas. Vol.III* Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.

ⁱ Los procesos de Acreditación de las carreras de grado en Argentina, se llevan a cabo mediante las condiciones generales determinadas en los Artículos 43, 44, 45 y 46 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior. Uruguay ha participado del MEXA y actualmente del ARCUSUR en el contexto del SEM (Sector del MERCOSUR Educativo) y esta representado en la Red de Agencias Nacionales de Acreditación por una Comisión ad hoc. En Paraguay se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, por ley N° 2072/03, con funciones de evaluación de la calidad y de acreditación de grado y de posgrado..

ⁱⁱ Para la definición de los términos generalmente referidos a la Calidad en la Educación Superior, pueden consultarse los Glosarios que las entidades internacionales preparan a los efectos. Citamos como ejemplo: RIACES (Red Iberoamericana de Educación Superior); ANECA (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación de España); CHEA (Council for Higher Education Accreditation, Estados Unidos de NA); THE



BOLOGNA PROCESS (Towards the European Higher Education Area); etc.



Sitio Web: <http://www.ulapsi.org.br/web/default.aspx>