

Andrea J. Garau

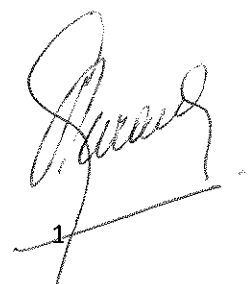
**La evaluación de la calidad de la formación práctica universitaria en el campo de la
Psicología: contribuciones a la mejora en el marco de los recientes procesos de
acreditación en Argentina**

Tutora: Marilina Lipsman

2020

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CARRERA DE ESPECIALIZACION EN EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Garau', with a horizontal line underneath it.

Palabras clave: prácticas profesionales universitarias, calidad, evaluación

Resumen

La formación profesional universitaria en el área de la Psicología se encuentra amenazada por modelos caracterizados por la fragmentación disciplinar, la especialización creciente y la escisión entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional. La previsión curricular de las *Prácticas pre profesionales* en el marco de procesos de aseguramiento de la calidad pone en perspectiva estos aspectos y la necesidad de fortalecer la vinculación entre el perfil del graduado y las demandas sociales sobre la titulación.

El presente estudio, de carácter meta evaluativo, se propone analizar posibles cambios – en línea con la mejora de la calidad– producidos en los trayectos terminales de formación práctica de 5 carreras de Psicología en el marco del último proceso de acreditación ante la CONEAU en Argentina. Se observan cambios apreciables en relación con el cumplimiento de ciertos estándares exigibles de calidad. Refieren a dimensiones relativas al diseño y desarrollo curricular, a la incorporación de nuevos perfiles docentes específicos, al incremento de dedicaciones docentes y a la respuesta ante demandas de recursos y sistemas de apoyo. Se identifican prácticas emergentes como consecuencia de una formación alineada con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el seguimiento de trayectorias de graduados y el surgimiento de nuevas formas de asociatividad entre universidad e instituciones extramuros que resultan consistentes con la acepción de calidad en términos de transformación. Se considera que el aseguramiento de la calidad es responsabilidad central de la gestión institucional –aun coexistiendo con mecanismos externos de aseguramiento– y su sustentabilidad reside en el compromiso genuino y plural de todos los actores involucrados.

Keywords: university vocational training, quality, assessment

Abstract

Career education of university students in the field of Psychology is threatened by models characterized by scientific fragmentation, growing specialization and the gap between the theoretical knowledge and the practical interventions.



The curriculum development of the undergraduate practical training related to quality assessment processes show these aspects and the need to strengthen the link between the graduate's profile and the social demands of graduation.

This study, developed on a meta-evaluative basis, seeks to analyse possible changes – aligned with quality improvement– introduced in the last years of five Psychology programs within the frame of the last CONEAU accreditation processes in Argentina.

Significant changes are visible in relation with the compliance of some applicable quality standards.

These changes refer to dimensions related to the curriculum design and development, the incorporation of specific teacher profiles, the increase of exclusive dedication teachers and the answers to the resources requirements and support systems.

Emergent practices are identified as a consequence of vocational training aligned with student's learning outcomes, the follow-up of graduate's career path and the emergence of new ways of associativeness between university and external institutions that are fully consistent with conceiving quality en terms of transformation.

It is considered that quality assurance is a central duty of institutional management –even though coexisting with external mechanisms– and its sustainability resides in the genuine and plural commitment of every actor involved.

Índice

1. Introducción. La evaluación de la calidad de la formación práctica del perfil profesional del Psicólogo	5
2. Sistemas de aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior: contexto de surgimiento en Iberoamérica	13
2.1. El surgimiento de sistemas formales de aseguramiento de la calidad	17
3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Argentina....	22
3.1. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina: surgimiento y funciones	23
3.2. Acerca del interés que revisten los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, tensiones y posibles ejes críticos	26
4. Ejes conceptuales para la comprensión de la evaluación de la calidad de la educación superior	30
4.1. Acerca de la noción de Evaluación de la educación superior	32
4.2. Acerca de la noción de Calidad	35
5. La evaluación curricular del trayecto de formación práctica en las carreras de Psicología en Argentina.....	37
5.1. La evaluación de trayectos educativos.....	38
5.2. La formación y evaluación de competencias. Discusión sobre los indicadores de empleabilidad.....	40
5.3. Evaluar competencias profesionales en la universidad: desafíos pendientes para el mejoramiento de la calidad	43
6. Metodología.....	47
6.1 Objetivos.....	47
6.2. Encuadre metodológico	47
6.2.1. Muestra. Criterios de selección	48
6.2.2. Procedimientos	49
7. Presentación y discusión de resultados: cambios en la calidad identificados	52
7.1 Presentación de la información.....	52
7.2. Análisis: recurrencias y diferencias. Practicas emergentes.....	58
8. Conclusiones.....	67
8.1. A modo de cierre, perspectivas futuras.....	72
Referencias bibliográficas	75



1. Introducción. La evaluación de la calidad de la formación práctica del perfil profesional del Psicólogo

En un contexto definido por la expansión de la Educación Superior, el creciente acceso y heterogeneidad de la población estudiantil, las nuevas formas de financiamiento, la crisis de legitimidad y la necesidad de aportar transparencia a prácticas que desconocen la responsabilidad social de dar cuenta pública de sus acciones y resultados, adquiere relevancia la incorporación de sistemas de evaluación de la calidad institucional y de los programas que se ofrecen (Lemaitre, 2012). La diversificación de la oferta, la internacionalización y surgimiento de nuevas redes asociativas, así como la aparición de diferentes formas de gobernanza universitaria contribuyen a la complejidad del sistema.

Un aspecto valorable de la introducción de la perspectiva de la calidad es la de su aseguramiento sistemático, en línea con procesos de mejora continua y consolidación de una cultura de autoevaluación institucional que comprometa a todos sus actores. Se asume que lejos de tratarse de una práctica ingenua o lineal se encuentra atravesada por múltiples dimensiones semánticas, epistemológicas, políticas, entre otras. Dias Sobrinho (2003 en Marquina 2017) diferencia dos miradas sobre la evaluación, ya sea entendida como proceso de conocimiento, interpretación y valoración que conlleva a través de la reflexión a la revisión de las propias prácticas y propende a la formulación de estrategias de mejora conforme los fines de la institución, distinta de aquella que supone el control en sí mismo, con foco en la simple verificación y con consecuente efecto homogeneizador. Esta mirada compleja pone distancia del discurso economicista hegemónico ligado a la eficiencia y destaca un fenómeno a evaluar complejo que excede ampliamente el plano de la gestión administrativa y lo sitúa en su perfil académico.

En Argentina la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES) regula –por primera vez en la historia– al conjunto de instituciones de nivel superior. De acuerdo con esta normativa las universidades deben autoevaluarse y someterse a procesos de evaluación externa cada seis años, contemplando la integralidad de sus funciones –docencia, extensión e investigación– así como la gestión en el caso de instituciones públicas. Se prevé que la evaluación externa se encuentre a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en tanto organismo descentralizado y autónomo cuyas funciones se desarrollan bajo jurisdicción del Ministerio de Educación de la

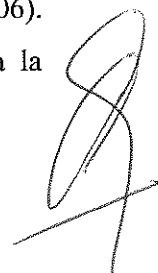
Nación, o de otras entidades constituidas a idéntico fin , previo dictamen favorable de la CONEAU.

La evaluación institucional externa conforme el artículo 44 de la LES refiere a la necesidad de que las universidades desarrollen procesos de autoevaluación con el objetivo de analizar internamente logros y dificultades respecto del alcance de sus funciones. En base a ello se propicia el establecimiento de planes de mejora. Estas instancias deben ser complementadas con evaluaciones externas –cada 6 años– en el marco de los objetivos de cada institución y las recomendaciones emitidas tienen carácter público. En este sentido Marquina (2017) recupera la visión de Emilio Mignone, quien fuera su primer presidente, plasmada en el documento “Lineamientos para la evaluación institucional” (CONEAU, 1997) en el que se explicita la intencionalidad de estos procesos respecto a contribuir a la mejora en la toma de decisiones, mejorar la comprensión de los actores respecto de la institución y estimular la reflexión sobre el significado de las prácticas que se llevan adelante.

En particular el artículo 43 de la LES prevé la necesaria acreditación de determinadas carreras de grado cuyos títulos pueden comprometer el interés público. En consecuencia son reguladas por el estado en resguardo del riesgo social y su evaluación se corresponde con una función de control de calidad destinada a otorgar garantía pública respecto del cumplimiento de estándares establecidos.

La Resolución Ministerial 136/04 incluyó a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología en el régimen del artículo 43 de la LES en tanto su ejercicio puede comprometer el interés público y la salud de los habitantes. Como tal, la carrera debe cumplir con cierta carga horaria mínima, incluir contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica en conformidad con los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades, según lo dispone el artículo 46 inciso b de la mencionada ley. Las carreras deben ser acreditadas por la CONEAU periódicamente y sus actividades reservadas en carácter exclusivo serán establecidas por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Respecto de las titulaciones universitarias en Psicología y conforme la expansión del sistema universitario en el país y en la región, las carreras crecieron significativamente multiplicándose el número de psicólogos graduados exponencialmente (Alonso, 2006). Un relevamiento actualizado al 2014 realizado por Klappenbach (2015) informa la



existencia de 41 universidades que ofrecen la carrera de grado de Psicología (10 de gestión pública y 31 de gestión privada). Los graduados corresponden al 65,5 % de universidades públicas y un 35,5 % de privadas (Alonso & Klinar, 2014 en Klappenbach, 2015).

Klappenbach (2015) señala el carácter profesional de la Psicología como sesgo fundante desde su surgimiento en nuestro país. El Primer Congreso Argentino de Psicología expresa en 1954 la necesidad de crear la carrera universitaria bajo la denominación *psicólogo profesional* con el propósito de formar en los fundamentos teóricos de la disciplina y en la intensificación práctica en las especialidades de la profesión. La impronta de una psicología aplicada era evidente. Estaría orientada al campo escolar y laboral –bajo la figura de *psicotecnia y orientación profesional*– con escaso desarrollo en el dominio de la salud mental y la clínica. Cabe destacar que por muchos años no existió regulación sobre el perfil pretendido en los nuevos profesionales, destacándose un profundo debate acerca del perfil profesional y el rol del psicólogo en la década de 1960 (Britchel et al., 1973; Klappenbach, 2006 citado en Klappenbach, 2015). Éste deviene en una nítida ruptura con sus orígenes y en una definida orientación hacia el campo de la clínica y la salud mental con alto interés por el psicoanálisis (Klappenbach & Arrigoni, 2011 citado en Klappenbach, 2015).

Courel & Talak (2001), González & Dagfal (2012); Klappenbach (2000) y Moya & Di Domenico (2012) en línea con lo antedicho analizan las décadas siguientes enfatizando el interés prevalente en la práctica clínica y la hegemonía del psicoanálisis en la formación. Entienden que todo abordaje de la Psicología y su campo debe atender a las perspectivas problemáticas en su triple dimensión: 1-la que concierne a su proyecto científico, 2-la que refiere a sus “tecnologías” conforme los usos, prácticas, marcos institucionales y demandas sociales al interior del campo y 3-como comunidad profesional que evidencia cierto monopolio sobre áreas de conocimiento, técnicas y ámbitos de aplicación.

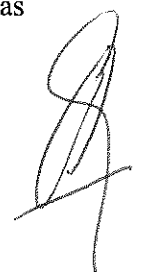
En 1985 la Secretaria de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia auspició la discusión sobre los alcances del título con autoridades académicas de universidades de gestión pública y privada y dirigentes de las asociaciones y colegios profesionales del país. Se accedió a un proyecto de resolución sobre incumbencias del título de Psicólogo y Licenciado en Psicología (RM 2447/85) que estableció los alcances para las áreas de la Psicología clásicas. En 1995 se concluyó con la definición del perfil

de graduación, el cual sería luego ajustado en el marco de la RME 343/09 y la RM 800/11 que definen las actividades profesionales reservadas a los títulos de licenciado en psicología y psicólogo en el marco de los procesos de acreditación.

Btsh et al. (2001) realizaron investigaciones en la Universidad de Buenos Aires en el período comprendido entre 1989 y 1990 sobre una población de docentes, estudiantes, graduados e informantes clave respecto de la percepción del déficit en la formación de grado. Los datos arrojaron que el 89% de los estudiantes, el 90% de los docentes y el 100% de los graduados, opinaba que el plan de estudios era exclusivamente teórico, carecía de prácticas, estaba alejado de la realidad social y sus problemas, estaba centrado en el psicoanálisis y la clínica, y se encontraban ausentes otras orientaciones profesionales. Además, el 91% de los estudiantes caracterizó a la formación como deficitaria, aún para el psicoanálisis y la clínica, el 93% de los docentes caracterizó como insuficiente la capacitación profesional y el 87% consideró que la formación no correspondía a las demandas sociales sobre la profesión.

En el marco del presente estudio estudiantes que se encontraban realizando prácticas profesionales, al ser indagados por las funciones del psicólogo en cada área, respondieron con términos imprecisos, definidos como *genéricos* por los autores (tales como “ayuda”, “contención”, “asistencia”, “escucha”) predominando el enfoque individual clínico, profesionalizante y de corte psicoanalítico. En concordancia con lo expuesto en 1999, el 75% de los estudiantes se inscribía en pasantías clínicas y el resto en otras áreas profesionales (laboral, jurídica, comunitaria). Estos hallazgos cobran dimensión si se los vincula con la frecuente ausencia de planificación de la oferta educativa conforme demandas sociales identificadas en instancias de reforma curricular (Slapak, Zubieta & D'Onofrio, 1999).

Labarrere et al (2003), en referencia a la complejidad que entraña el diseño de propuestas formativas, expresan la preocupante inexistencia de criterios esenciales para definir y aprehender el desarrollo profesional, así como sus transformaciones en un período determinado. El concepto de profesionalidad o profesionalización tardía, al operar con la representación de que la profesionalidad “ocurre” fuera de los límites del espacio formativo, poco ha contribuido a la necesidad de poner en relación crítica el proceso que promueve la construcción de un determinado perfil profesional con la propuesta formativa universitaria que se diseña e implementa para el logro del mismo. Distintas

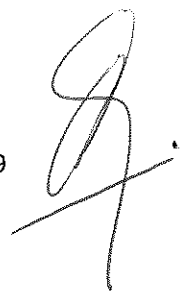


líneas de indagación destacan la relevancia de analizar los mecanismos responsables del desarrollo de la pericia profesional en la formación académica del Licenciado en Psicología, en lo que respecta a cómo se desarrollan las competencias iniciales en el ámbito académico; este aspecto aun cuenta con desarrollo incipiente (Castañeda Figueras, 2004).

En sintonía con las tendencias impulsadas por la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) se intensifica la preocupación por la mejora en la vinculación entre universidad, el contexto laboral y la calidad en la formación práctica que la universidad promueve. Aparecen en agenda tópicos como la inserción de los graduados, su empleabilidad, así como el grado de ajuste entre los perfiles alcanzados y las demandas sociales sobre el título. El Espacio Europeo de Educación Superior pretendía alcanzar un sistema comparable y comprensible de titulaciones, auspiciar mejoras en las oportunidades de trabajo de los graduados y en su competitividad internacional así como la cooperación en temas de evaluación de calidad.

Paralelamente las transformaciones vertiginosas en el contexto de inserción profesional de los graduados universitarios acrecienta la preocupación por su empleabilidad. La vinculación entre universidad y mundo del trabajo pone el foco en los dispositivos de formación pre profesional. La configuración y el contenido de las ocupaciones y profesiones se han complejizado y ha mutado hacia requerimientos que conllevan multiplicidad de habilidades, disposiciones y actitudes –ya no solo dominio de conocimiento técnico profesional específico del campo– al tiempo que se ha diluido la correspondencia lineal entre titulación y ejercicio profesional correspondiente (Comisión de mejoramiento de la Educación Superior, 2002). La rápida obsolescencia de ciertos conocimientos impulsa la necesidad de autoaprendizaje y actualización permanente.

Peiró (2003) en el marco del proceso de convergencia europea, destaca los cambios en los sistemas socio políticos y económicos, en particular ligados a las transformaciones en los servicios de Salud y en la denominada crisis del Estado de bienestar. Afirma que de este escenario seguramente se desprendan “repercusiones significativas sobre el rol que puede desempeñar la Psicología como ciencia, disciplina académica y profesión en un futuro relativamente próximo” (p. 25), conforme el aporte en términos de calidad de vida que puede promover. El análisis de la incidencia de estas reestructuraciones reviste valor en instancias de decisión curricular sobre la formación superior del graduado.



En nuestro país, los estándares aprobados por la normativa ministerial para la carrera de Psicología (Res. 343/09 y 800/11) prescriben que debe contemplar tres áreas de formación, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada unidad académica: un *Área de Formación Básica* (que corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la Psicología y la metodología de la investigación); un *Área de Formación General y Complementaria*, (la cual corresponde a asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas, tendientes a la formación integral) y un *Área de Formación Profesional*, (que corresponde a la formación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología, a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, al servicio del reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas).

Los campos de aplicación son: Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes: Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras. Los trayectos terminales denominados Prácticas Profesionales Supervisadas constituyen el recorrido curricular responsable de la integración de saberes y su transferencia al campo de inserción profesional. Se perfila como punto de particular interés la calidad de la formación de aquellas competencias habilitantes de las actividades reservadas al poseedor del título, hecho que justifica la necesidad de estudiar la consistencia, pertinencia y actualización de estos tramos formativos, en particular considerando que la intervención profesional puede lesionar aspectos relativos a la salud o los derechos de las personas.

Al respecto Lemaitre et. al (2012) en una investigación que indaga cambios en la gestión institucional a partir de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile tipifica entre las buenas prácticas de gestión académica la institucionalización de procesos de revisión y ajuste curricular en la adecuación de perfiles de egreso y en los mecanismos que permiten verificar su cumplimiento.



Habida cuenta del encuadre normativo que instituye la evaluación y acreditación de programas que comprometen el interés público en nuestro país y considerando que estos procesos pueden haber representado para las instituciones universitarias que los han atravesado un valor en términos de aprendizaje institucional se asume de interés en el marco del presente estudio analizar cambios producidos en línea con la mejora de la calidad.

En particular se pretende indagar la evaluación realizada por los evaluadores externos sobre los dispositivos de Prácticas Profesionales en las carreras de Psicología dada la relevancia que reviste estudiar la incidencia de estos procesos respecto de la calidad de los resultados de aprendizaje que se promueven. Tal como se ha mencionado la acreditación de carreras de riesgo social en nuestro país introdujo criterios cuantitativos y cualitativos para evaluar la calidad de la oferta educativa; las instituciones se autoevaluaron de cara a estas dimensiones y en muchos casos introdujeron modificaciones que consideraron indispensables en términos de mejora para alcanzar los estándares previstos.

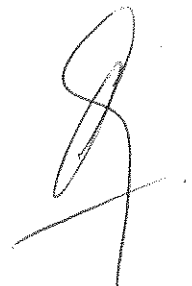
Paralelamente, cabe mencionar que uno de los desafíos pendientes de la evaluación en la educación superior actual es su vinculación con el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez, Boud et al., 2020). Esto supone un viraje importante de un modelo académico centrado en la enseñanza a otro con foco en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La educación superior entendida como motor de desarrollo y transformación debe sustentarse en auténticas prácticas evaluativas que consideren y valoren, por ejemplo los alcances de los estudiantes en términos de competencias, la capacidad de autorregulación y de aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello se aconseja incrementar escenarios y prácticas que respondan a una evaluación “auténtica” anclada en habilidades, valores y desafíos contextualizados (Ashford-Rowe et al., 2014; Boud & Soler, 2016; Dann, 2014; Mc Arthur, 2018 citado en Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez, Boud et al., 2020). La identificación de estas experiencias en tanto portadoras de relevancia social y cultural podrá evidenciar rasgos o efectos de calidad sobre la formación impartida.

Lemaitre & López (2016) consideran necesario que las instituciones implementen mecanismos de evaluación que permitan identificar las condiciones de entrada de los estudiantes y diagnosticar sus necesidades a los efectos de generar estrategias



pedagógicas y curriculares que contribuyan a una buena formación. También deberán asegurar los procesos de formación práctica requerida para su titulación conforme las expectativas de los perfiles profesionales de egreso. Para ello recomiendan que los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad atiendan a la implementación de nuevos enfoques curriculares orientados a la formación profesional. La facilitación de ámbitos, estrategias y recursos que propicien la vinculación activa de los estudiantes con instituciones extramuros con fines académicos, profesionales y laborales probablemente opere en términos de insumo virtuoso para la mejora de las propuestas y la consecuente calidad de los aprendizajes alcanzados.

En el presente estudio, a partir del análisis de continuidades, similitudes y diferencias expresadas en los documentos de evaluación se espera identificar aspectos o nudos críticos para las carreras que atravesaron el proceso de acreditación, áreas de vacancia, efectos de homogeneización entre carreras, así como valorar la posible incidencia de estos mecanismos sobre la calidad de los dispositivos de formación práctica en el campo de la Psicología. Su peso sobre la formación del perfil es considerable toda vez que sobre ellos se depositan expectativas curriculares e institucionales conforme su responsabilidad en la concreción del perfil profesional del graduado. Se asume que mejores condiciones formativas (en cuanto a escenarios, recursos humanos y materiales, accesibilidad a instituciones y experiencias en terreno, supervisión y monitoreo, entre otras) redundarán en beneficio de la calidad de los aprendizajes logrados.

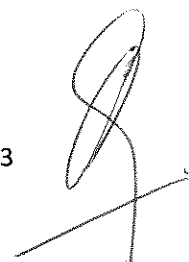


2. Sistemas de aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior: contexto de surgimiento en Iberoamérica

Los países latinoamericanos desde la década de los noventa vienen desarrollando experiencias relevantes y sostenidas en el campo del aseguramiento de la calidad universitaria. Más allá de sus diferencias estas prácticas han permeado las instituciones conforme sus particularidades y las de los sistemas educativos de cada país. Fernández Lamarra (2009) afirma que los sistemas de aseguramiento de la calidad surgieron en la región por iniciativa estatal a modo de respuesta al crecimiento, diversificación y privatización, así como a la alta heterogeneidad en los niveles de calidad.

Intensas transformaciones sociales acaecidas en los últimos veinte años interpelan a la universidad y tensionan el modelo academicista tradicional, encapsulado en su saber y aislado del entorno generando procesos de autorevisión crítica. Se observan renovadas y más fluidas vinculaciones con las demandas sociales y se generan interacciones virtuosas entre universidad y sociedad en la mayoría de los países de la región. Lemaitre et al. (2012) destacan el peso que tiene en la actual sociedad del conocimiento la formación calificada como factor de crecimiento social y desarrollo económico. Paralelamente para Friedman (2008 citado en Lemaitre et al, 2012) se ha incrementado la valoración percibida por la población respecto de la necesidad de acceso a la educación superior con especial atención a la necesidad de formación y aprendizaje a lo largo de la vida.

La progresiva expansión de la matrícula es celebrada en cuanto a la democratización del acceso, aunque se evidencian niveles crecientes de heterogeneidad en la población estudiantil, en cuanto a perfiles, intereses, necesidades y posibilidades. La proliferación de la intervención privada configura un ámbito complejo y segmentado en cuanto a la calidad de la oferta y resultados alcanzados. Paralelamente en el marco de los procesos de globalización la necesidad de establecer vinculaciones y armonizaciones entre países y regiones tracciona fenómenos como la internacionalización de la educación superior, la movilidad estudiantil, nuevas formas de asociatividad entre instituciones y la externalización de sus servicios. Estos procesos son complejos y multidimensionados; conllevan aspectos auspiciosos y otros controversiales, a la vez que describen un panorama que amerita profundización.



Si bien la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en un estudio realizado en veinte países sistematizaba tendencias generalizadas en la educación superior, Brunner (2016) describe un grado de armonización intermedio en el espacio regional iberoamericano habida cuenta de la necesaria interacción entre lo global, nacional y local (dimensión denominada «glonacal»).

Una tendencia indiscutible es la expansión del sistema de educación superior conforme por ejemplo su duplicación entre 1991 y 2004. El Informe 2011 de Educación Superior en Iberoamérica muestra que la matrícula de la educación superior se ha expandido en el espacio iberoamericano de un modo asombroso, pasando de 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 22 millones en el 2008 (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).

Ferreira, Avitabile et al. (2017) en su informe sobre educación superior en América y el Caribe informan que en promedio la tasa bruta de matrícula de educación superior de América Latina y El Caribe creció del 17 % en 1991 al 21 % en el 2000 y al 40% en el año 2010. Este crecimiento ha estado acompañado por el aumento de la oferta toda vez que desde el año 2000 se han creado 2300 nuevas instituciones de educación superior y 30.000 programas. Paralelamente el acceso creció significativamente del 18 % al 28 % entre los años 2000 y 2013, atribuible a las mayores tasas de entrada a la universidad por parte de los estudiantes egresados del nivel secundario. Sin duda la ampliación de la cobertura de la educación superior se vincula con la finalización de la escuela secundaria obligatoria por parte de estos grupos poblacionales (García de Fanelli, 2004, citado en Toribio 2017).

La masificación del acceso a la educación superior es un proceso a escala global en América Latina y conlleva el ingreso de un nuevo perfil de estudiante. Algunas instituciones incorporan a estudiantes pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos en cuanto a su capital cultural y recursos socio económicos, logro indiscutible que en otras condiciones históricas probablemente no hubiera resultado posible (Rama, 2009). Brunner (2016) refiere a la progresiva universalización del acceso como aspecto valorable toda vez que se abandona el modelo universitario excluyente, solo para minorías, y se habilita a una población de jóvenes y adultos que ven en la educación superior una oportunidad de desarrollo personal, movilidad social y mejora laboral.

Esta expansión también trajo aparejados cambios profundos en las características y roles del alumnado, así como la feminización progresiva de la matrícula. Sin embargo, la



deserción, el rezago y el abandono, así como la profundización de circuitos diferenciados de calidad asociados a sectores sociales de menores recursos, se observan con frecuencia e inciden perjudicando la calidad de la formación y las consecuentes oportunidades laborales y profesionales. En particular se advierten peores resultados al incrementarse la participación de sectores sociales desfavorecidos, procesos educativos a tiempo parcial; también tendencias a la “recirculación” y a la prolongación de la duración de sus estudios (Rama, 2009).

La región latinoamericana evidencia aún altos niveles de desigualdad en el acceso a la educación, observándose que los jóvenes de ingresos altos que alcanzan la graduación de la escuela secundaria triplican la proporción de los jóvenes con bajos recursos, agravándose esta proporción en la educación terciaria; por ejemplo en 2013 el 46% del quintil más rico tenía educación terciaria pero solo el 4% del quintil más pobre había logrado ese nivel de formación (Brunner, 2016).

En línea con lo expuesto, Araujo (2007), Rama, (2009) y Lemaitre (2016) señalan que el incremento de la matrícula –motivado en parte por el creciente acceso de sectores sociales tradicionalmente excluidos, con menores ingresos y calificaciones académicas– se vio acompañado por un aumento en la diversificación del sistema y el surgimiento de nuevas modalidades de prestación. La inequidad socio económico y cultural en los trayectos previos acarrea consecuencias negativas en las decisiones y oportunidades de acceso, permanencia y avance en el nivel superior exacerbándose las desigualdades. Adquiere relevancia disponer de información exhaustiva y transparente sobre las instituciones, a los efectos de que estudiantes y familias puedan tomar decisiones fundadas respecto a la selección de universidades y programas formativos.

Paralelamente se advierte la proliferación de certificados diversos, diplomas, titulaciones, reconocimientos, otorgamiento de créditos de aprendizaje y una gran variedad de cursos y actividades formativas. Han surgido modalidades más flexibles como cursos en línea, cursos de tiempo parcial y currículos basados en módulos. Educación continua y cursos no conducentes a título, por ejemplo, son formatos emergentes en respuesta a necesidades formativas específicas de los estudiantes y del mercado laboral. Conviven de este modo diversos circuitos y formatos de educación superior impartidas por universidades tradicionales, junto con otras universidades virtuales y otros programas a cargo de nuevos



efectores como empresas transnacionales o medios de comunicación masiva (UNESCO, 2004).

Esta tendencia a la diversificación del sistema no es un aspecto menor en cuanto a la evaluación y control de la calidad. Resulta evidente el riesgo que esto implica asociado al incumplimiento de niveles indispensables requeridos de calidad –en especial asociados a la legitimidad de las titulaciones o credenciales que se imparten–, aunque también es necesario reconocer que cuando la educación debe afrontar la formación de grupos poblacionales muy diversos debe necesariamente atender a las singularidades de sus destinatarios y sus propósitos educativos.

En América Latina la diversidad se expresa en tipologías diferenciadas en cuanto a programas, tipo de instituciones, prestigio social, cultura institucional y todas estas deben ser consideradas en clave de calidad. A su vez, los nuevos sujetos destinatarios de la educación superior evidencian sus propias necesidades en términos de escenarios, lenguajes y recursos de aprendizaje, hecho que tensiona modalidades académicas tradicionales que no resultan siempre significativas para las nuevas generaciones. Brunner (2011) reconoce en general niveles de mejora en varias dimensiones, aunque señala que coexisten niveles de desempeño bastante disimiles entre países y señala en algunos casos rezagos y debilidades.

Otros rasgo característico del sistema es el incremento de la privatización, aunque con diferencias según los países; por ejemplo, es extrema en el caso chileno y predominante la universidad pública en Uruguay. Aunque con algunas excepciones, se observa en la región un aumento de la iniciativa privada, ya sea en cuanto a la cantidad de instituciones como en el crecimiento progresivo de sus matrículas (Lemaitre y Zenteno 2012). El aumento de la demanda por financiamiento público trae aparejada una distribución asociada a indicadores de eficacia y eficiencia o a resultados de procesos de autoevaluación o de acreditación externa. La búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento es un rasgo que se evidencia en el sector privado, el que depende del pago de aranceles y de la comercialización de servicios o de instalaciones institucionales.

La progresiva internacionalización de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores –favorecida por la educación virtual en consolidación– facilita interesantes procesos de asociatividad entre instituciones, dobles titulaciones y programas conjuntos (Wit, 2014). Esta tendencia ya




ha sido señalada por el informe realizado por CINDA en 2011 sobre la Educación Superior en Iberoamérica (Brunner y Ferrada, 2011) y resulta auspiciosa.

No obstante es necesario considerar que el fenómeno de la globalización genera efectos controversiales en relación con el crecimiento de la comercialización transfronteriza de servicios de educación superior, según la cual en clave de economía de mercado, se ofrece provisión de educación universitaria bajo la modalidad de servicio transable (Brunner & Uribe, 2007). El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) en el marco de la Organización Mundial de Comercio incluye a la educación como uno de sus 12 servicios potenciando el interés de algunos países en exportar educación con beneficios económicos. Se genera así un profundo debate entre quienes conciben a la educación como bien público, derecho personal y social y quienes defienden los beneficios de su comercialización justificada en el incremento de la calidad en un marco de competitividad, el potencial de innovación y la posibilidad de favorecer acceso y nuevas formas de aprendizaje.

2.1. El surgimiento de sistemas formales de aseguramiento de la calidad

En sintonía con las tendencias presentadas en el apartado anterior la mayoría de los países ha promovido –a distinto ritmo y con diferencias propias– la implementación de sistemas formales de aseguramiento de la calidad. La crisis de confianza pública respecto a la educación superior identificada por Peter Ewell (CHEA, 2008 citado en Lemaitre & Zenteno, 2012) no es un fenómeno circunscripto a Estados Unidos, sino que se ha expandido en el resto de los países y ha motivado la necesidad de incorporar mecanismos externos de responsabilidad pública.

Para Lemaitre (2012) la incorporación de sistemas de evaluación de la calidad – institucional y de los programas que se ofrecen– cobra sentido en un contexto definido por la expansión de la Educación Superior, el creciente acceso y heterogeneidad de la población estudiantil, las nuevas formas de financiamiento, la crisis de legitimidad y la necesidad de incorporar transparencia a prácticas instituidas que desconocen la responsabilidad social de dar cuenta pública de acciones y resultados. No menos relevante resulta la necesidad de atender a estándares confiables de calidad cuando se produce la diversificación de la oferta, surgen nuevas redes asociativas en el marco de la globalización y aparecen diferentes formas de gobierno institucional universitario.



La preocupación por la calidad y su aseguramiento, como dimensión cada vez más presente en las instituciones universitarias adquiere relevancia social en la medida en que se amplían y diversifican las vinculaciones de la universidad con el entorno social y productivo. La celeridad en la producción y renovación de conocimiento y la necesidad de promover graduados reflexivos con aptitudes y valores, capaces de intervenir en escenarios inciertos y cambiantes inciden sobre los procesos de formación universitaria y demandan mejores articulaciones institucionales con otros grupos de interés cuya intervención puede cualificar el perfil de los estudiantes y graduados.

Paralelamente se registran cambios en los modelos de liderazgo y gestión universitaria a los efectos de dar respuesta, con mayor eficacia y eficiencia, a su misión y función. La necesidad de acceso a nuevas fuentes de ingreso en un marco de transparencia también es un aspecto recurrente que ha generado preocupación en torno a la competitividad y sustentabilidad en un escenario global de mayor complejidad.

La transparencia y comunicabilidad de procesos y resultados resultan relevantes toda vez que es necesario informar a la sociedad respecto de la calidad de los programas formativos que se ofrecen, así como se impone dar cuenta del uso de los recursos asignados (*accountability*). La definición de estándares o parámetros de calidad, a modo de criterios mínimos –no negociables– requeridos para el desarrollo de la función social encomendada a la universidad abonan en ese sentido. Otro aspecto positivo es la oportunidad de generar marcos equiparables de calidad para identificar la equivalencia y potencial armonización entre programas en un contexto de movilidad estudiantil e internacionalización de servicios. Estos deberían estar basados en una confianza mutua conforme procesos de evaluación a través de agencias y pares evaluadores de los países involucrados (Galán, 2008 en Marquina, 2017).

El Informe IESALC 2020 destaca la importancia que adquieren las políticas que promueven, en particular, la garantía de calidad respecto de la experiencia de los estudiantes, su empleabilidad y su internacionalización.

Un aspecto valioso de la introducción de la perspectiva de la calidad es la de su aseguramiento sistemático, en línea con procesos de mejora continua y consolidación de una cultura de autoevaluación institucional que comprometa a todos sus actores. La legitimidad y sustentabilidad de estos procesos en gran medida dependen del grado de participación plural y compromiso de todos los actores institucionales.



Lemaitre & Zenteno (2012) afirman que América Latina –aunque a través de modelos diferenciados– ha sido una región pionera en la incorporación de procesos de acreditación, conjuntamente con Nueva Zelanda y antes que Europa y otros países de Asia y Medio Oriente. En términos de desarrollo progresivo el aseguramiento de la calidad refiere a una serie de mecanismos destinados a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior. Si bien existen diversas formas de estructurarlos su denominador común se basa en la recopilación, sistematización y provisión de información a los diferentes actores de interés respecto de aspectos medulares del funcionamiento de la institución bajo evaluación, de sus procesos y resultados.

Conforme sus propósitos la evaluación de la calidad en el sistema de educación superior puede asumir tres diferentes categorías, no mutuamente excluyentes y cada una con su respectivo marco metodológico y sustento propio; podrá tratarse del control, la garantía o el mejoramiento, según corresponda a los distintos intereses y necesidades en juego y al énfasis predominante. De hecho, en línea con la complejidad de los procesos comprometidos, los expertos consideran que con frecuencia confluyen, se superponen o se contradicen y la mayoría de los sistemas latinoamericanos armoniza estas diferencias a través de la formulación de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, atento a los propósitos y necesidades de la institución y a la normativa que los regula.

El control de calidad –bajo la forma de licenciamiento– hace referencia al tradicional rol del Estado orientado a garantizar que la provisión de educación superior satisfaga las exigencias de calidad establecidas. Analogable a la obtención de una licencia o autorización, en un escenario de diversificación de la oferta e incremento de efectores no tradicionales o nuevas modalidades de oferta de programas, la definición de estándares o criterios mínimos de calidad resulta indispensable. Este mecanismo de responsabilidad gubernamental o de agencias públicas aporta legitimidad a la institución que los cumple abonando a la función social de protección de estudiantes, familias y docentes que establecen un vínculo de confianza con la misma.

No debe confundirse con la simple autorización formal de funcionamiento que existe en algunos países a través de la cual no necesariamente se verifica el cumplimiento de determinados criterios de calidad. Se trata de un proceso evaluativo implementado en alguna instancia de la vida institucional que considera el grado de ajuste con su misión o



el grado de cumplimiento de su proyecto declarado o de sus metas; puede ser definitivo o de duración determinada, con renovaciones, por ejemplo cuando alguno de sus programas atraviesa un proceso de acreditación.

La garantía pública o acreditación responde a la necesidad de informar a la población interesada respecto de la calidad de una oferta, del grado de cumplimiento de ciertos objetivos y de la administración de los recursos. Los sistemas de acreditación evalúan una institución o programa en función de propósitos declarados y de un conjunto de estándares definidos en acuerdo con los actores involucrados, los que operan en términos de orientaciones claras respecto del logro esperado o deseable.

Estos indicadores –que otorgan legitimidad y transparencia– expresan expectativas disciplinarias, profesionales y sociales así como incentivan el desarrollo de las instituciones hacia la mejora de calidad. Su elaboración participativa garantizaría la apropiación legítima por parte de la comunidad universitaria. Paralelamente ofrece parámetros para la valoración de programas internacionales necesarios para la movilidad estudiantil.

La tercera categoría refiere a la auditoría y es reconocida por las instituciones como central toda vez que asegurar la calidad y propender a su incremento constituye la responsabilidad intrínseca de toda institución de educación superior. Sin embargo el avance y fortalecimiento de una cultura de la calidad debe responder a políticas y mecanismos explícitos así como contar con mecanismos de autorregulación eficaces. Estas condiciones resultan de aplicación viable en sistemas más desarrollados o consolidados y asume el formato de auditoría académica. Se trata de una evaluación centrada en los propósitos institucionales y en el grado de cumplimiento de sus metas o avance hacia ellas; propende a la realización de ajustes necesarios en aquellos aspectos en los que se identifican debilidades e incentiva la profesionalización de la gestión institucional en base a procesos fundados para la toma de decisiones.

Lemaitre (2017) destaca la presencia creciente de estos mecanismos en la región así como la definición progresiva de modalidades de evaluación y acreditación de instituciones y programas según propias necesidades y tradiciones, ordenamiento legal y prácticas académicas. Describe una tendencia a la implementación de sistemas complejos de aseguramiento de la calidad que integran garantía pública de calidad a la par de mecanismos de su promoción e incentivo. Algunos países funcionan bajo la esfera de un



organismo público como Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y otros a través de agencias diversas.

Un reciente informe publica resultados de una investigación realizada en el marco de un convenio de Cooperación entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (agosto, 2020) consistentes con la identificación de dos tendencias simultáneas en los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en Iberoamérica; una basada en la consolidación de los sistemas que procuran calidad y las buenas prácticas y otra que describe una “diversidad no visible” conforme la historia, culturas y tradiciones de la educación superior en cada país.

Por último es necesario mencionar otros aspectos preocupantes y no menores señalados por Brunner y Ferrada (2011) en el informe de CINDA de Educación Superior en Iberoamérica quienes destacan los niveles sociales crecientes de exclusión, pobreza y desigualdad, insuficiente desarrollo de la educación básica, así como elevados niveles de inequidad social; éstos inciden sobre la universidad y acentúan su carácter selectivo toda vez que profundizan la brecha en la distribución del capital humano.

En un contexto de crecimiento económico mediocre en la región y con baja competitividad le cabe a la universidad la responsabilidad de la formación profesional, la producción y transferencia de conocimiento al servicio de la innovación y el desarrollo y el aporte al afianzamiento de la institucionalidad para la gobernanza. La autoevaluación constituye una instancia clave por cuanto puede representar una oportunidad para revisar y definir prioridades a través de un plan de acción sustentable a corto, mediano y largo plazo.

Tal como se ha mencionado, para que los cambios resulten sustentables, sostenidos en el tiempo y genuinos en su potencial transformador deben necesariamente asentarse en el compromiso de todos los actores involucrados. Como indican los *Lineamientos para la Evaluación Institucional* (CONEAU, 1997) la evaluación institucional es “un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado” (CONEAU, 1997, pp. 11-12). La universidad es una organización compleja y pesada en la base (Krotsch, 1994), en la que el cambio no surge de un modo sencillo y su autoevaluación demanda una reflexión contextualizada que incluya aspectos cualitativos y cuantitativos, procesos, productos y el análisis valorativo del impacto que tiene en la sociedad.



3. El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Argentina

En apartados previos se ha descrito cómo en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento” y a partir del advenimiento de profundos cambios socio económicos se ha instalado en el sistema de la educación superior la preocupación por el aseguramiento de la calidad así como el consecuente surgimiento de sistemas nacionales responsables de su implementación y gestión.

Tal como se ha mencionado, según sus propósitos la evaluación de la calidad puede asumir tres diferentes categorías no mutuamente excluyentes y cada una con su marco metodológico y sustento propio. Podrá tratarse del control, la garantía o el mejoramiento de la calidad, según corresponda a los distintos encuadres, intereses, necesidades en juego y énfasis predominante; dada la complejidad del evaluando los expertos consideran que con frecuencia confluyen, se solapan o entran en tensión.

Cada sistema latinoamericano ha intentado armonizar estas dimensiones y ha configurado sistemas integrados y complejos de aseguramiento de la calidad, conjuntamente con garantías pública de calidad y mecanismos de promoción y fomento de la misma. (Lemaitre, 2017).

No obstante cabe señalar que la evaluación de la calidad de la educación superior lejos de tratarse de una práctica ingenua o lineal, se encuentra atravesada por múltiples dimensiones, algunas de orden semántica o epistemológica y otras de corte político. Díaz Sobrinho (2003 en Marquina 2017) diferencia dos miradas sobre la evaluación en este contexto, ya sea entendida como proceso de conocimiento y valoración al servicio de la revisión de las propias prácticas y su mejora, diferente de aquella que supone el control la simple verificación. Advierte sobre el peligro y arbitrariedad del establecimiento de juicios de valor en ausencia de indicadores y evidencias y propugna una mirada compleja que se distancie del discurso economicista hegemónico ligado a la eficiencia. Se trata de un fenómeno a evaluar complejo que excede ampliamente el plano de la gestión administrativa y exige un modelo que atienda a su perfil predominantemente académico.

En Argentina los procesos de aseguramiento de la calidad se incorporan como política estatal desde 1995 para otorgar garantía pública acerca de la calidad de la educación superior. En el año 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior en Argentina la cual



define los procesos de aseguramiento de la calidad obligatorios para las instituciones universitarias y se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La CONEAU es un organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación y sus funciones son autorizar el funcionamiento de nuevas instituciones universitarias (licenciamiento), acreditar programas académicos y auditar instituciones universitarias para promover la mejora institucional. A lo largo de los 20 años transcurridos desde la creación de esta agencia nacional las instituciones universitarias han atravesado diversos procesos asociados al aseguramiento de la calidad.

Por último resulta de interés mencionar que en América Latina, tal como refiere Marquina tomando a Brunner (1990) el cambio de paradigma y la instauración de los sistemas de aseguramiento de calidad se produjeron en el marco de una tradición reformista, de alta autonomía universitaria y un estado “benevolente” muy distinto al contexto europeo de los 80 en el que el estado evaluador aparece como legitimación compensatoria (Neave, 2001 en Marquina 2017) ante una crisis de legitimidad institucional.

3.1. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina: surgimiento y funciones

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado y autónomo cuyas funciones se desarrollan bajo jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Creada para llevar adelante procesos de evaluación externa de universidades y programas encuentra en la Ley 24.521 de Educación Superior y en el Decreto Reglamentario 173/1996 y sus modificatorias del 97 y 99 su fundamento y marco regulatorio .

La evaluación universitaria aparece en agenda en Argentina a inicios de la década del 90 en el marco de políticas generales de corte neoliberal que promovieron la descentralización, desregulación, privatización y reducción general del estado (Marquina 2017). Es así como un conjunto de reformas de “segunda generación” fueron orientadas a la restructuración de las capacidades del estado (Camou, 2002 en Marquina, 2017). En cuanto a las políticas públicas orientadas a la evaluación universitaria en Argentina Corengia (2006 citado en Marquina, 2017) define tres momentos centrales: el primero ubicado entre 1991 y 1992 caracterizado por la definición e instalación del problema; una segunda entre 1993 y 1995 de establecimiento en el ámbito universitario y en el mercado conjuntamente con la aparición de propuestas y una tercera a partir de julio de 1995, en

la que a través de la Ley de ES y el Decreto 499/95 se legitima la política de evaluación y acreditación de la calidad universitaria en el país.

Krotsch (2003 citado en Marquina, 2017) considera que entre 1989 y 1993 la evaluación ganó permanencia en la agenda conforme la deslegitimación de una situación anterior caracterizada por funcionamiento deficiente de las instituciones, escasa regulación e ineficacia para el afrontamiento de los requerimientos de la explosión de matrícula en el nivel.

Sin embargo para Chiroleu y Iazzeta (2005 citado en Marquina, 2017) estos intentos de achicamiento y racionalización del estado, lejos de concretizarse fueron sucedidos por una expansión de la burocracia central en el ámbito de la educación universitaria a través de la aparición de nuevos organismos como la Secretaria de Políticas Universitaria y otras con función de promoción, financiamiento, acreditación y evaluación de la actividad científica y académica en el ámbito del Ministerio de Educación, tal como la CONEAU.

La LES, sancionada en 1995, regula –por primera vez en la historia– al conjunto de instituciones de nivel superior. De acuerdo a esta normativa las universidades deben autoevaluarse y someterse a evaluación externa cada seis años, contemplando la integralidad de sus funciones –docencia, extensión e investigación– así como la gestión en el caso de instituciones de gestión pública. La evaluación externa se encuentra a cargo de la CONEAU bajo jurisdicción del Ministerio de Educación, o de otras entidades constituidas a idéntico fin, previo dictamen favorable de la CONEAU.

La componen 12 miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de diferentes organismos, a saber: 3 integrantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 1 miembro del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, 1 de la Academia Nacional de Educación, 3 miembros por la Cámara de Diputados y 3 por la de Senadores y 1 del propio Ministerio de Educación.

Sus funciones son amplias, en términos de agencia evaluadora y comprenden desde la evaluación institucional y el pronunciamiento sobre proyectos de creación institucional, la acreditación de carreras reguladas por el estado en virtud de su interés público, tal como lo prevé el Art. 43 de la Ley de Educación Superior, la acreditación de carreras de posgrado, la autorización provisoria y reconocimiento definitivo de universidades privadas y en tanto agencia del Estado tiene intervención en la autorización y

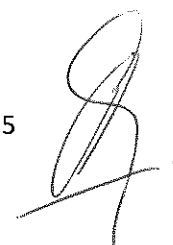


reconocimiento de otras agencias privadas creadas con objetivos de evaluación universitaria. Con propósitos alineados a la contribución de procesos de mejora universitaria –desde 1996– interviene bajo dos funciones complementarias, pero bien diferentes en sus alcances.

La evaluación institucional externa conforme lo prevé el Art. 44 de la LES refiere a la necesidad de que las universidades desarrollen procesos de autoevaluación con el objetivo de analizar internamente logros y dificultades respecto del alcance de sus funciones. En base a ello se propicia el establecimiento de planes de mejora. Estas instancias deben ser complementadas con evaluaciones externas –cada 6 años– en el marco de los objetivos de cada institución y las recomendaciones emitidas tendrán carácter público.

En este sentido Marquina (2017) recupera la visión de Emilio Mignone quien fuera su primer presidente plasmado en el documento “*Lineamientos para la evaluación institucional*” (CONEAU 1997) aprobado por Resolución N° 094-CONEAU-1997 –en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores Universidades Privadas– el cual deja explícito que la evaluación externa que debe realizar como mandamiento legal debe implementarse en el marco del respeto por la autonomía universitaria; aún más, vincula la necesidad de incorporar la práctica de la evaluación institucional con el afianzamiento de la autonomía universitaria plasmado en la expansión y diversificación del nivel conforme las crecientes demandas sobre la formación. Esta premisa central cuenta con el fundamento constitucional (Art. 75 inc. 19 de la Constitución Nacional) que prioriza el respeto por el proyecto institucional que cada universidad establezca para sí misma.

Respecto a las concepciones que subyacen a esta normativa la evaluación es entendida como proceso complejo de recolección de información para su interpretación y valoración, que si bien se debe apoyar en datos, los excede en tanto los mismos deben arrojar información valorativa respecto de una realidad particular y significativa, históricamente contextualizada en un devenir y un desarrollo. Debe necesariamente resultar de procesos de reflexión y dialogo y su objetivo es el mejoramiento de la calidad en todas las funciones, profundizar la comprensión de los procesos y acciones que se desarrollan, sus resultados y contrastarlos con las metas previstas. Por todo esto debe ser permanente en tanto herramienta para la transformación. Debe ser integral, y contemplar



aspectos cuantitativos y cualitativos, insumos, procesos, resultados e impacto a los efectos de sentar las bases para el planeamiento.

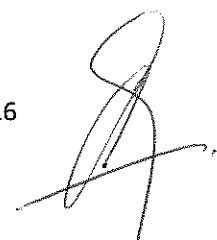
Acreditación como forma particular de evaluación de la calidad

La segunda función de la CONEAU es la acreditación periódica de carreras de grado cuyos títulos se corresponden a carreras de riesgo social reguladas por el estado; es una función basada en el control de calidad y propende a otorgar garantía pública respecto del cumplimiento de estándares establecidos.

La carrera de Psicología, objeto de análisis en el presente estudio se encuentra incluida en la nómina de títulos profesionales regulados por el Estado según el Art 43 de la LES. Se trata de un título de interés público, toda vez que su ejercicio puede comprometer o poner en riesgo –en este caso– la salud, seguridad, derechos de los habitantes. Consecuentemente además de cumplir con la carga horaria prescripta, se requiere el cumplimiento de contenidos curriculares básicos, criterios de intensidad en la formación práctica en los planes de estudio y ciertos estándares establecidos por Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Estas carreras deben ser acreditadas por la CONEAU periódicamente y sus actividades reservadas en carácter exclusivo serán establecidas por el Ministerio de Educación en acuerdo con Consejo Universitario.

3.2. Acerca del interés que revisten los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, tensiones y posibles ejes críticos

La evaluación constituye una herramienta central para la gestión institucional toda vez que permite conocer y comprender las debilidades y el grado de alcance de los logros, así como orientar acciones futuras para la mejora y la innovación. Según plantea Lemaitre (2019) el aseguramiento interno de la calidad y el externo constituyen procesos complementarios, con eje en la evaluación de procesos y de resultados. En nuestro país, al no existir estándares de evaluación institucional, el desafío reside en evidenciar consistencia interna respecto de la misión, fines y propósitos delineados por la institución en sus funciones centrales. Cuando este proceso solo se desarrolla en función de criterios externos, ajenos a su idiosincrasia se incurre en procesos artificiales, de pseudo cumplimiento, que en nada aportan a la genuina mejora de la calidad. Lemaitre lo define como la cultura de la obediencia. El cambio institucional es un proceso complejo, toda

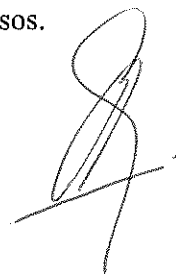


vez que compromete prácticas instituidas y el cambio demanda –entre otros factores– afrontar periodos de incompetencia transitoria en la vía hacia la transformación Tal como lo establece la CONEAU (1997) se trata de un proceso singular, histórico, ético y responsable.

Fernández Lamarra (2014) afirma que la evaluación es una estrategia central para promover en las instituciones capacidades de autorregulación y para generar insumos para la planificación y gestión estratégica. Recuperando la noción de evaluación formativa, entiende a la evaluación como instancia colaborativa, crítica y constructiva. Lo central resulta del intercambio democrático entre los actores intervinientes de modo de propiciar orientaciones y principios de acción basados en la convicción sobre su valor para la mejora y no al mero cumplimiento administrativo (Fernández Lamarra y Aiello, 2012, 172). No se pretende juzgar logros y fallos en el quehacer de los individuos sino analizar el funcionamiento de la institución como tal para contribuir a su mejora (Quintanilla, 1998 citado en Fernández Lamarra, 2014).

Ojeda Fusaro (2018) considera a la Universidad como un universo plural en el que coinciden distintos grupos de actores con motivaciones, propósitos y culturas diferentes, que hasta pueden discrepar en sus concepciones respecto a qué es una universidad o cuál es su misión. En esa línea Marquina & Morresi (2018) entienden la complejidad institucional universitaria en función de sus lógicas disimiles y simultaneas, tales como la académica y la gestión burocrática. A estas se adiciona la lógica política, no menor en su incidencia respecto de las dificultades para el establecimiento de consensos y proyectos a mediano y largo plazo en base a criterios compartidos.

Con frecuencia el acceso a una planificación estratégica se ve truncada por pujas partidarias que detienen o lentifican el proceso de transformación. La planificación estratégica requiere poner en pausa el conflicto, según los autores y acceder al consenso en cuanto a grandes metas institucionales que puedan proyectarse en el mediano y largo plazo, estabilizándose más allá de los cambios en los gobiernos o cargos de gestión. La planificación se acerca así al ejercicio de una democracia deliberativa donde todas las voces –mayoritarias y en minoría– se encuentran representadas. Paralelamente resulta de interés considerar que, al tratarse la universidad de un sistema abierto en sus procesos deliberativos autorreflexivos debe necesariamente vincularse con aquellos grupos sociales de interés que guarden relevancia en función de sus objetivos, metas y procesos.



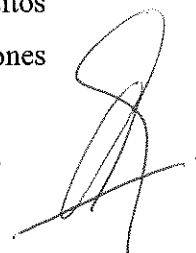
Otro aspecto a considerar, en acuerdo con Marquina (2017) es que la CONEAU no ha logrado en todos los casos que estos procesos sean valorados en términos de oportunidad, tal vez a causa de cierta burocratización y estandarización de los procesos. Probablemente para que efectivamente se produzca una mejora en términos de planificación y gestión, el proceso de evaluación debe permeare la cultura institucional, ser permanente, participativo y flexible. En función de la complejidad que entraña la valoración de la calidad –desde la perspectiva interna y externa– se asume que estos procesos deben asentarse en cierta conciliación entre institución y agencia evaluadora, en función de atender en la evaluación a los referentes contextuales y a las visiones compartidas de los actores involucrados.

Se conocen las limitaciones de los estudios de impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior dadas las dificultades metodológicas para abordar la complejidad y densidad de los procesos involucrados y de las organizaciones en las que suceden (Stensaker, 2008; Harvey y Newton ,2004). No obstante, ellos identifican posibles áreas de incidencia positiva centradas en el liderazgo institucional, el profesionalismo, las relaciones públicas y la permeabilidad.

El incremento del liderazgo institucional aparece vinculado con la centralización de información y la mayor responsabilización de las autoridades sobre el aseguramiento de la calidad. El empoderamiento del gerencialismo trajo aparejada la preocupación por la función docencia que se incorpora en agenda a partir del ejercicio de rendición de cuentas (Lemaitre, 2012; Stensaker, 2008). El afianzamiento de la profesionalización de la gestión abona a procesos de planificación estratégica en base a información relevada. Cuando los resultados son favorables la imagen pública y el prestigio de la universidad se acrecientan y se fortalece la imagen institucional. La permeabilidad está asociada a la transparencia que estos procesos traccionan. La participación de los estudiantes cuando son contemplados en estos procesos también aporta valor.

En términos de limitaciones estos autores señalan la alta burocratización de estos procesos y la falta de evidencia que demuestre la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir del reciente Informe 2020 de la IESALC sobre acreditación de programas se señala como auspiciosa la progresiva tendencia internacional que promueve considerar la calidad en función del grado de adecuación o consistencia respecto de los propósitos institucionales. Básicamente se debería analizar si la carrera proporciona las condiciones

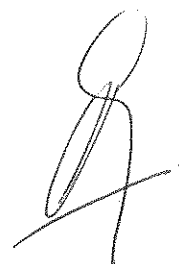


apropiadas para los aprendizajes, si éstos guardan relevancia y significatividad social, si se alcanzan las competencias formuladas en el perfil de graduación, si se propician los escenarios recursos y experiencias y si éstos tienen alcance equivalente sobre la mayor cantidad de estudiantes en base al proyecto institucional.

En Argentina, Corengia (2016) en un estudio de casos sobre las carreras de Ingeniería destaca el valor de la definición de estándares así como la política de mejoras continua sobre las titulaciones alcanzadas, toda vez que se identificaron prácticas de revisión curricular, actualización metodológica, capacitación de personal docente e inversiones en infraestructura. Otros países de la región como Chile y Colombia alcanzan conclusiones similares.

Por ultimo cabe mencionar cierto movimiento que sostiene el interés por considerar los resultados del aprendizaje estudiantil como insumo para la valoración de la calidad sin desmedro del eje en la responsabilidad institucional (Enders & Westerheijden, 2017 citado en IESALC 2020). No obstante, se verifican complejidades de diversa índole y por ejemplo la evaluación de las tesis finales de los estudiantes en algunos países como Suecia y Holanda es considerada una intrusión sobre la libertad académica. Paralelamente otras voces alientan la implementación de evaluación institucional y la reducción de la acreditación de programas.

Sin duda el trayecto recorrido en estos últimos 20 años evidencia valor para las prácticas universitarias de nuestro país. Se ha instalado en agenda la discusión sobre la calidad, se han identificado aspectos no logrados en la formación que se imparte y se observan procesos de profesionalización que cualifican la gestión académica.



4. Ejes conceptuales para la comprensión de la evaluación de la calidad de la educación superior

El Informe 2020 del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) analiza tendencias y retos de las políticas desarrolladas y destaca a la evaluación de la calidad como un aspecto inescindible del funcionamiento responsable de la educación superior así como de su impacto.

Su reconocimiento como factor de desarrollo en la región coexiste con la preocupación ante fenómenos como su expansión, diversificación y atención de una población de creciente heterogeneidad, y en particular ante prácticas y modelos tradicionales que no llegan a satisfacer las demandas sociales actuales sobre la titulación. Vizcarra Herles (2011) destaca la importancia del mejoramiento de la calidad en el nivel superior atendiendo a la relevancia de la institución universitaria conforme su función social y su contribución a la producción de conocimiento al servicio de la resolución de problemas de la sociedad, a su sustentabilidad y desarrollo.

En nuestro país Araujo (2014) señala la potencialidad de la evaluación para interpretar, cambiar y mejorar aspectos institucionales, toda vez que se trata de una herramienta de transformación de la universidad y de su práctica educativa; aún más si la institución se apropia de ella de un modo genuino, sistemático y participativo. Tarea fundamental para la toma de decisiones de gobierno, de gestión administrativa y académica permite a la institución identificar y analizar insumos, procesos y productos contextualizados en la propia vida académica, con proyección en su impacto social.

Sin embargo no se trata de una tarea de encuadre técnico instrumental sino de una práctica social, histórico política que se desarrolla en un contexto de complejos entrecruzamientos y demandas enfrentadas (Atria, 2012). Roig (2013) destaca su lugar controversial e identifica evidencias de las limitaciones en su aplicación.

Cabe resaltar, en acuerdo con Araujo, que estos rasgos respecto del carácter constructivo, no punitivo, ni prescriptivo o normalizador, aplican en particular a los procesos de evaluación institucional. Sin embargo la Ley de Educación Superior en nuestro país introduce la acreditación que, a diferencia de ésta, se basa en explícitos estándares consensuados entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades. La evaluación centrada en criterios y estándares se focaliza en aquello que ha sido definido

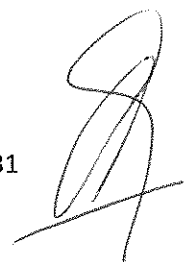


como mérito y se encuentra según Stake (2006 citado en Araujo 2014) orientada a la medición, a diferencia de la autoevaluación institucional de carácter comprensivo interpretativa basada en la perspectiva y valoración de los propios actores. En Argentina conviven estos dos enfoques evaluativos en el marco de una política pública, que desde la década del 90 se apoya en estrategias de negociación entre el Estado y las instituciones universitarias.

Consecuentemente, se describen tensiones en un contexto nacional caracterizado por sólidas creencias en la autonomía y la libertad de cátedra en tanto pilares indiscutibles de la práctica universitaria. Estas variables tornan compleja la aceptación de un enfoque de evaluación centrado en estándares, indicativos de resultados esperados. La perspectiva del control en términos cuantificables es entendida como amenaza de la autonomía en el desarrollo del proyecto institucional y se teme una posible homogeneización del sistema y la propensión hacia la mera rendición de cuentas o el cumplimiento burocrático administrativo.

El presente estudio pretende discutir probables cambios acaecidos en las carreras de Psicología que atravesaron procesos de evaluación externa a cargo de la CONEAU atento a ciertas dimensiones de análisis instaladas en el marco de la convocatoria a acreditación. La calidad en el trayecto de formación práctica en el fin de carrera es objeto de análisis dada su relevancia en el proceso formativo. La evaluación de las condiciones, escenarios y recursos disponibles para propiciar el dominio de competencias del perfil de graduación –aval de las actividades reservadas– desafía a las instituciones y a los evaluadores externos a asumir juicios de valor respecto de cuestiones que inciden sobre la empleabilidad potencial de los graduados, sobre el grado de satisfacción respecto de la formación en estudiantes, docentes y destinatarios de la intervención así como en la valoración del nivel de relevancia y consistencia del perfil alcanzado respecto de las demandas sociales actuales sobre la profesión.

Si bien las nociones de *calidad* y *evaluación* en el ámbito de la educación superior se encuentran intrínsecamente vinculadas, ambas entrañan significados disímiles según los diferentes enfoque teóricos que las sustentan. Por ello se considera necesario definir el marco referencial que respalda y direcciona el abordaje de la evaluación de la calidad en la formación práctica en el presente estudio metaevaluativo.



4.1. Acerca de la noción de Evaluación de la educación superior

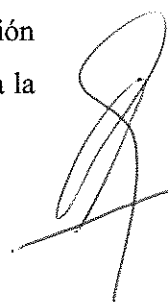
El presente trabajo se alinea en una perspectiva de la evaluación entendida como práctica deliberativa y plural, inescindible del contexto socio histórico, cultural y político en el que se sitúa el programa bajo evaluación. Roig (2013) recupera la noción de evaluación sistemática de Kemmis (1988) que refiere al proceso de obtención de información y creación de argumentos con los cuales alentar la participación de los actores en debates críticos respecto de programas formativos.

Sin embargo, otras conceptualizaciones son muy diferentes, toda vez que podría describirse un amplio espectro que incluye en un extremo cierta medición neutral hasta el otro que propugna prácticas cualitativas situadas, de base hermenéutico interpretativa a cargo de los propios interesados. Esta tensión entre cierta pretensión “cientificista” –de raigambre positivista, empirista– y otros modelos atentos a la responsabilidad social de la evaluación y a su dimensión ético política –introducidos por enfoques críticos– produce consecuencias diferenciales en las prácticas evaluativas asumidas en cada caso.

Vizcarra Herles (2011) retoma de Pérez-Rasetti (2009) el *modelo de referencia* como constructo de interés, dada la imposibilidad de neutralidad de la evaluación en tanto se asienta en componentes de contrastación considerados deseables conforme el posicionamiento, valores e ideología del evaluador; en consecuencia los juicios de valor que se formulan resultan inteligibles y fundamentados al interior de ese marco.

Siguiendo la perspectiva histórica de la constitución del campo de la evaluación las mayores divergencias encuentran expresión entre modelos que creen posible la “medición” de la información como proceso neutral, ingenuo, desprovisto de atravesamiento subjetivos, valorativos, contextuales y quienes entienden desde posturas críticas que ésta debe concebirse como una actividad social o producción cultural que entraña sentidos articulados en argumentos compartidos al interior de un determinado grupo social. Los primeros apoyan la contrastación entre logros y objetivos mensurables, en congruencia con una posible intervención desprovista de prejuicios o posiciones ideológicas (Tiana y Santangelo, 1994 citado en Vizcarra Herles, 2011) y otros afrontan la práctica evaluativa reconociendo pluralidad de significados en función de la diversidad de intereses, tradiciones, miradas políticas e intencionalidades.

Pasando por autores como Stufflebean (1987) en su conceptualización sobre evaluación como proceso relativo a diseñar, obtener y proporcionar información de utilidad para la



toma de decisiones, a la de Weiss (1985) con énfasis en la medición de efectos comparables con determinadas metas establecidas a los efectos de contribuir a la programación futura, o la de Pérez Gómez (1985) que marca una diferencia epistemológica nodal al introducir la valoración superadora de la medición, hasta llegar a Kemmis (1986) quien la describe como creación argumentativa producto de una construcción política y social, cabe interrogarse cuales de estos sentidos sustentan las prácticas evaluativas al uso en cada caso, aun cuando ocurra de un modo frecuentemente implícito (Alcaraz Salarirche, 2015).

Sin duda el advenimiento de los enfoques de la cuarta generación permitió la convivencia de posicionamientos positivistas funcionalistas con paradigmas de corte cualitativo, interpretativo –algunos de base constructivista– que procuran situar la especificidad y singularidad de lo fenoménico en pos de su comprensión y reconstrucción. Adquiere valor la voz de los actores implicados con el objeto bajo observación y en especial desde enfoques críticos se destaca la perspectiva de su empoderamiento y emancipación.

En síntesis, la evaluación de la calidad no puede resolverse como medición descontextualizada toda vez que sus apreciaciones o valoraciones dependen de los criterios y marcos de referencia desde los que se establecen las comparaciones, las demandas de calidad sustentadas por los distintos actores institucionales, sus propósitos, ideologías, valores. Todo esto configura un campo complejo que requiere de la intervención multisectorial para que la evaluación sea genuina y no una mera burocratización, exógena a la cultura de la institución.

Estas consideraciones no son menores dada la proliferación en América Latina desde los años 90 de los sistemas de evaluación de la calidad, con alta producción de documentos y estándares que sustentan prácticas que en algunos casos carecen de consensos respecto de qué se entiende por calidad. La misma puede representar significados tan disimiles como la adecuación a los fines institucionales, la eficiencia, la excelencia o la inclusión y equidad. Al respecto Aguila (2004 citado en Vizcarra Herles, 2011) destaca el componente situado y referencial, también de la calidad.

Díaz Barriga (2006 citado en Vizcarra Herles, 2011) considera que las prácticas evaluativas suelen realizarse de modo administrativo burocrático quedando excluida la indispensable reflexión auto evaluativa. Otro aspecto no menor es la necesaria atención a



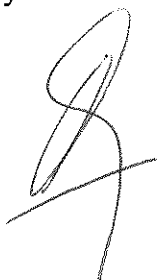
los distintos actores que demandan calidad a la universidad, ya sea el estado, la sociedad, el sector productivo, a través de intereses divergentes y no siempre conciliables.

Alcaraz Salariche (2015) nos alerta respecto de dificultades identificadas para diferenciar la dimensión formativa y sumativa de la evaluación, a partir de la conceptualización clásica de Scriven (1967). La primera refiere al devenir del proceso a diferencia de la segunda basada en los efectos y resultados. Nosiglia (2012) afirma que, si bien todo sistema de evaluación de la calidad, en función de su naturaleza histórica y situada, aloja contradicciones relacionadas con la pluralidad de actores, valores e intereses, su potencialidad reside en que al tratarse de un sistema abierto debe retroalimentarse a través de ajustes y revisiones, en un equilibrio entre práctica formativa e instancias de control regulador, siempre basado en el diálogo y el sentido público de responsabilidad social.

Roig (2013) recomienda para potenciar la evaluación en las universidades diferenciar las necesidades de información de los distintos niveles institucionales, establecer consensos, integrar métodos y enfoques diversos para reducir las limitaciones metodológicas y atender a la validez de las consecuencias en un marco de resguardo ético de los sujetos involucrados.

Por último cabe analizar el efecto denominado *performatividad* o tecnología basada en la medición del desempeño estandarizado, en tanto otra de las manifestaciones de la época, con adhesión en algunas culturas en expansión. Término de la sociología crítica acuñado por Lyotard (1984) en referencia a un modo de regulación del estado, aplica para analizar el impacto de ciertas políticas y modelos que sustentan prácticas evaluativas con peso público sobre el nivel de desempeño, con efecto regulador a través de juicios, equiparaciones, incentivos y efectos de homogeneización.

Ball (2013) lo plantea como modo de regulación estatal a partir de la definición unilateral de metas, indicadores y evaluaciones y señala el peligro que entraña el posible vaciamiento de sentido de estas prácticas cuando se realizan a modo de imposición externa acrítica. En el campo de la educación en particular, el autor menciona casos actuales que evidencian la desatención de creencias y convicciones personales de algunos profesores, por ejemplo, y su pretendido reemplazo por prácticas mensurables en nombre de una ilusión de excelencia. Esto entraña un alto perjuicio sobre las prácticas genuinas y su sentido.



4.2. Acerca de la noción de Calidad

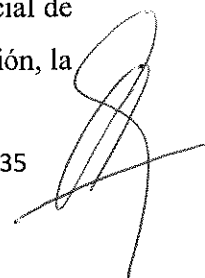
Tal como se ha mencionado en apartados previos existe acuerdo respecto de la falta de unicidad acerca del significado de la noción de calidad, hecho que acarrea consecuencias toda vez que en instancias de evaluación se pretende emitir juicios de valor respecto de la calidad de un programa educativo y se toman decisiones en nombre de la misma.

Sólo con tomar, de modo muy general, el amplio y divergente abanico de significados en uso, podría referir a la excelencia, a la aptitud para un determinado propósito, a un valor añadido o umbral, o aludir a cierta relación costo beneficio, o potencial de empleabilidad o equidad, por ejemplo ; también puede entenderse como mejora, tal como se desprende de la sistematización de Vizcarra Herles (2011) en base a autores como Harvey y Green (1993), Campbell y Rozsnyai (2005) y Morosini (2001). En línea con esta polisemia señala con cierta preocupación la cantidad de políticas y procedimientos evaluativos que se vienen movilizandando en ausencia de consenso o explicitación de encuadre previo.

Stubrin (2010) desde la perspectiva de la calidad en su acepción adjetiva alude al grado de aproximación a un ideal preestablecido y sostiene la amenaza que implica respecto de posibles equívocos y sesgos que desconozcan la particular identidad de cada institución, su misión y su historia.

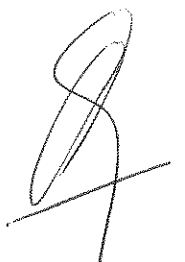
Lemaitre (2012) define calidad como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, carrera, programa desarrolla para dar cumplimiento a las orientaciones derivadas de su misión y propósitos institucionales, así como los resultados de las mismas. Estos propósitos deben contemplar –para evidenciar idoneidad– consistencia externa e interna. La primera refiere al grado de ajuste al medio social en el que se desenvuelve, las demandas sociales, la comunidad académica, el entorno socio económico y la segunda refiere a cómo en base a estas últimas la institución orienta sus principios y prioridades institucionales. Queda de este modo planteada la calidad como la coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos y los procesos y medios para lograrlos.

Por último, –y relevante en el marco del presente estudio– se destaca el valor de la acepción que refiere a calidad como transformación toda vez que conlleva un cambio cualitativo, un valor agregado que tributa a la mejora de los conocimientos y habilidades de los estudiantes al atravesar una experiencia educativa (Harvey, 2006). Harvey y Green (1993) incorporaban de este modo un referente de interés cuando aluden al potencial de innovación o transformación, muy distinto de otras acepciones ligadas a la excepción, la



perfección, el alcance de un propósito determinado, o la eficacia y eficiencia en la competencia por recursos.

En esa línea se incorpora el empoderamiento de los estudiantes en tanto participes activos del proceso de formación y esto resulta favorable en un escenario de centralidad del aprendizaje, los aprendices y sus experiencias formativas.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'S' or 'A' followed by a horizontal line and a vertical stroke extending downwards.

5. La evaluación curricular del trayecto de formación práctica en las carreras de Psicología en Argentina

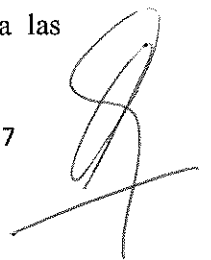
Las Prácticas Profesionales constituyen un espacio de particular relevancia en el trayecto curricular que conduce a la formación del Psicólogo en nuestro país. Situadas en espacio propio y con intencionalidad formativa específica procuran articular la universidad con el campo profesional y desarrollar las competencias requeridas en el perfil de graduación, otorgando sustento y legitimidad a las actividades reservadas y alcances del título.

La Res. N°343/09 del Ministerio de Educación aprobó en el marco del Art. 43 de la Ley de Educación Superior los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Psicología, así como las actividades reservadas para quienes hayan alcanzado esa titulación. Esta normativa (junto con la modificatoria RM 800/11) reguló el primer proceso de acreditación de estas carreras en nuestro país.

En cuanto a la formación práctica quedó explícitamente establecido que 250 horas debían distribuirse a lo largo del plan de estudios, integradas en las asignaturas y 250 horas – como mínimo– debían constituirse como prácticas profesionales tutorizadas, intensivas e integrativas. En el último tramo del trayecto formativo se debía garantizar la inserción del estudiante en proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la investigación).

Su objetivo es propiciar el desarrollo de habilidades, conocimientos metodológicos y dispositivos de evaluación e intervención psicológicas articulando la formación académica con el campo profesional. Estos aspectos debían quedar explicitados en los programas respectivos y se debía generar evidencias tangibles del trabajo del estudiante a través monografías, informes escritos, observaciones, entrevistas, encuestas, sondeos de opinión, informes, trabajos de evaluación psicológica, estudio de casos, de investigación, trabajos de campo, entre otros.

Más allá del alto grado de prescripción de estos estándares se asume que intentan responder a una necesidad genuina de formación profesional que se ajuste a las demandas sociales –dinámicas y complejas– a través de la vinculación de la universidad con la sociedad y el campo de intervención del graduado. La necesidad de acercar a las



universidades a estas demandas socio profesionales y a los patrones internacionales de calidad conduce a la revisión de las estructuras formativas y a la ponderación de la pertinencia de cambios curriculares (Garau & Erausquin, 2013). Los procesos de evaluación y acreditación ante la agencia nacional cobran relevancia toda vez que voces de expertos señalan preocupaciones respecto de la calidad, pertinencia y relevancia del diseño curricular universitario orientado a la formación del psicólogo.

Klappenbach (2015) señala el carácter profesional de la Psicología como sesgo fundante desde su surgimiento en nuestro país, aunque identifica debilidades al respecto. Labarrere Sarduy et al., (2003) destacan problemas presentes en la formación de los psicólogos en la región centrados en la imagen fragmentaria de la profesión, una vida académica escindida de los campos de desempeño y una participación deficiente en el plano de la intervención. Roe (2003) establece que escasos trabajos se han dedicado al estudio de la formación profesional del psicólogo y a la naturaleza del contenido curricular demandado para su formación (Peterson et al, 1992). Courel & Talak (2001) afirman que las carreras de Psicología en el país se han desarrollado aisladas de los organismos y lugares donde se practica la Psicología como profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo.

Considerando el tiempo transcurrido y atendiendo a distintas iniciativas que se vienen produciendo al respecto la preocupación por la calidad en la formación del psicólogo resulta de interés, toda vez que se observan decisiones institucionales destinadas a la evaluación y a la mejora de estos procesos formativos.

5.1. La evaluación de trayectos educativos

Toda evaluación educativa debe partir de una definición del objeto a evaluar conforme el marco referencial que la sustenta, contemplar claros propósitos, la producción de evidencia, la formulación de juicios de valor y la consecuente toma de decisiones necesarias para la transformación (Ravella, 2006). Las practicas pre profesionales constituyen el objeto a evaluar y resulta clara la necesidad de responder a los estándares que las regulan en el marco de los procesos de acreditación a cargo de la agencia evaluadora CONEAU en tanto carreras de riesgo social. La agencia en este caso implementa un mecanismo de control de calidad y otorgamiento de garantía pública respecto del cumplimiento de los estándares. Éstos han operado de modo indicativo y explicito –respecto a lo acordado como calidad requerida en términos de carga horaria,

su distribución, recursos asignados, etc. Las comisiones evaluadoras externas han formulado juicios de valor –bastante homogéneos– en base a evidencias recogidas y se expedieron a través de recomendaciones y requerimientos. Más allá de esta instancia, necesaria en un sistema universitario inspirado en el modelo francés en el cual la certificación profesional se alcanza con el acceso al título universitario, se destaca el potencial valor de la autoevaluación institucional previa a cargo de las universidades, la cual se considera, podría haber facilitado el reconocimiento crítico reflexivo de los propios actores respecto del estado de situación de su propuesta formativa, así como la identificación de debilidades y la previsión de estrategias de mejora.

No obstante cabe aclarar que la evaluación curricular supone mucho más que la evaluación de aspectos normados en el plan de estudios. El currículum prescripto se expresa a través una práctica curricular implementada y situada que compromete a la institución total, sus misión y propósitos (Camillioni, 2001). La institución se desarrolla en un contexto socio cultural particular con el que debe dialogar y su oferta debe guardar relevancia y pertinencia respecto de su entorno territorial. En esta línea, se perfila como buena práctica de evaluación curricular la participación plural con enfoque interpretativo hermenéutico para la mejor comprensión de las perspectivas de todos los actores involucrados.

A diferencia de los modelos técnico profesionales, en un campo de controversias y disputas en cuanto a valores e intereses como es el del currículum, la dimensión socio-política es insoslayable. La participación para el monitoreo y la evaluación permitiría, en términos de Van Den Akker (2003) mantener cierto equilibrio entre el indispensable recorte cultural de conocimiento, la demanda social, los problemas relevantes que atañen al campo de la formación y la perspectiva de los estudiantes como protagonistas del trayecto formativo. En esta línea, en acuerdo con Díaz Barriga (2005) reviste importancia relevar la opinión de los graduados, los estudios de sus trayectorias, la inserción profesional y las perspectivas de las asociaciones científicas y profesionales en su aporte de expectativas, actualizaciones e innovaciones sobre la formación.

Tal como se ha mencionado la evaluación, cuando es genuina, tracciona la transformación y esta para ser sustentable debe contar con el apoyo de los diversos sectores y actores institucionales. Complementariamente es necesario superar prácticas escindidas y descontextualizadas que los programas formativos universitarios suelen sostener desde



sesgos academicistas. Los avances en la producción de conocimiento y la flexibilización en las fronteras de las disciplinas reclaman enfoques curriculares en línea con la globalización y la integración curricular; estos permiten incorporar el estado del arte o la discusión al interior del campo de formación, sus tensiones, problemas y demandas actuales, las que interpelan la intervención del futuro profesional (Camillioni 2001).

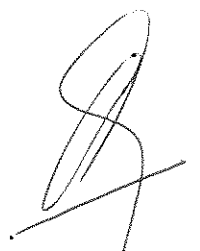
5.2. La formación y evaluación de competencias. Discusión sobre los indicadores de empleabilidad

El periodo de finalización de una carrera es relevante en cuanto a la necesaria integración de conocimientos, habilidades, prácticas y valores que se suponen logrados y que deben poder permitir el desempeño autónomo del graduado en el campo profesional. La evaluación en esas instancias –que en nuestro país fundamenta la certificación actividades reservadas– debe asumir modalidades confiables y validas en cuanto a su contenido, su potencial predictivo, su construcción, convergencia e impulso hacia ajustes y compensaciones necesarias tanto del estudiante como del profesor y los equipos docentes (Camillioni, 1998).

El desarrollo del conocimiento profesional, en términos de bagaje de saberes multidimensionados, transferibles y eficaces en la resolución de problemáticas propias de un campo de intervención, demanda no sólo la articulación teoría-práctica, sino la construcción de conocimiento comprensivo y el acceso a la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción.

En el ámbito universitario la fragmentación del saber en disciplinas, el divorcio entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina, la especialización creciente, y las modalidades de generación y circulación de conocimiento contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional, dando lugar a indicadores de insatisfacción en docentes y estudiantes respecto de la formación impartida (Coll, 2003).

La noción de competencia –no unívoca y discutida en el ámbito de la educación– podría representar valor para destacar la dimensión holística, integrativa y situada que reviste el conocimiento profesional. Las prácticas ocurren y se aprenden en sistemas de actividad cultural, histórica y políticamente situados (Chaiklin y Lave, 2001 citado en Capelletti 2018).



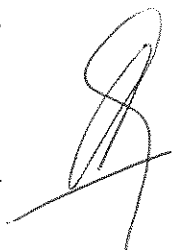
Lejos de acepciones propias del campo de la administración, de corte conductista o funcionalista con foco en un conjunto de tareas que definen un puesto laboral, o de aquellas que las entienden como serie de atributos generales ligados a aspectos de personalidad, es necesario destacar el aporte que las teorías del conocimiento situado y los sistemas de actividad (Engestrom, 2001) ofrecen para el estudio y comprensión de las dimensiones que competen a la formación profesional en la universidad.

Los estándares, en este caso y en algunos de sus aspectos, resultarían compatibles con la noción competencial y con indicadores que harían foco en las herramientas, escenarios, actores, tensiones y reglas que resultan necesarios para articular en las PPS el saber académico con la intervención competente en el campo profesional.

La competencia es una compleja estructura integrativa de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, que se ponen en juego en una situación y contexto determinado, y presupone la movilización de estos recursos de un modo racional y eficaz. Esta visión ha permitido configuraciones curriculares innovadoras, orientadas a problemas reales, con foco en la experiencia del aprendiz y no en la transmisión antecedente y lineal de la disciplina (Gonczi y Athanasou, 1996 citado en Capeletti 2018).

Desde el Informe Tunning (2003) se hace mención explícita al desempeño profesional y laboral, a la calidad de la intervención del graduado y a sus habilidades. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define un enfoque y marco conceptual para la definición de competencias clave y el incentivo de procesos de evaluación del nivel de competencia alcanzado. Es un enfoque funcional y orientado a las demandas, en clave de integración y complejidad. Entre las principales se destaca el uso interactivo de herramientas (lenguajes y tecnologías), la capacidad para interactuar con otros y con grupos heterogéneos y la capacidad de actuar en forma autónoma y responsable en diversos contextos.

Los procesos de evaluación curricular se han intensificado en el marco de las políticas de calidad así como distintos mecanismos destinados a fortalecer la perspectiva de su aseguramiento en la experiencia formativa hacia el final de la carrera en Psicología. Se han visibilizado discusiones latentes y se ha comenzado a delinear un panorama más ajustado a los requerimientos que implica la formación de los perfiles de graduación.



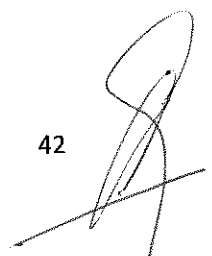
En esta línea, resulta de interés introducir algunas reflexiones respecto de los indicadores de empleabilidad posicionados en agenda a partir de las políticas y procesos de evaluación universitaria. En los últimos años se observa un progresivo movimiento hacia la reestructuración en los sistemas formativos de nivel superior en respuesta al fenómeno de la globalización y a los efectos sociales, económicos, tecnológicos y culturales que el cambio conlleva. El énfasis en la productividad y competitividad de las organizaciones, impone nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre los graduados con incidencia en la inserción en el mundo del trabajo.

Es necesario considerar que la configuración y el contenido de las ocupaciones y profesiones se han ido complejizado y han mutado hacia requerimientos que suponen multiplicidad de habilidades, disposiciones y actitudes –ya no solo dominio de conocimiento técnico profesional específico del campo– al tiempo que se ha diluido la correspondencia unívoca entre titulación y ejercicio profesional. Los trabajadores desarrollan funciones ampliadas que demandan flexibilidad y capacidad de auto aprendizaje a lo largo de la vida conforme los vertiginosos avances tecnológicos y la rápida obsolescencia de contenidos (Comisión de mejoramiento de la Educación Superior, 2002).

Se amplía y profundiza en consecuencia el compromiso de la universidad en la creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura así como en la preparación para el ejercicio de actividades profesionales y la transferencia de conocimiento y métodos científicos (Zabalza, 2004).

La Declaración de Bolonia (1999) –con antecedente en la Declaración de Sorbona y el aval de 30 estados europeos– propone el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior a los efectos de alcanzar la convergencia entre los sistemas educativos europeos auspiciando mejoras en las oportunidades de trabajo de los graduados y la competitividad internacional de las universidades europeas

Sin embargo Teichler (2004) advierte sobre los peligros del “encandilamiento” generado en torno a la noción de empleabilidad. Refiere como aspecto positivo la focalización en la relación entre universidad y mundo del trabajo aunque invita a realizar una reflexión crítica, más profunda respecto del significado del término empleabilidad toda vez que se puede incurrir en interpretaciones erróneas.



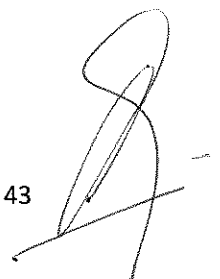
Un reclamo frecuente expresa que la universidad ha considerado con cierta “liviandad” el pasaje de la formación al de la inserción profesional del graduado y que debiera –para enmendarlo– transformar su relación con el sector productivo y asumir nuevos aspectos que hacen a la formación en tanto inciden en el perfil de graduación que se promueve. La misión de la universidad al *re considerarse* o *re moldearse*, en términos de Teichler (2004) debe entrar en dialogo con el contexto social y funcionar a través de múltiples formas de asociatividad a los efectos de la resolución de problemas sociales en agenda, distinto a responder a las demandas del mercado laboral.

Teichler (2004) recomienda analizar en profundidad indicadores relativos a trabajo y empleo, atendiendo a la variedad de dimensiones en juego. Algunas se vinculan con la responsabilidad de la institución por favorecer el acceso de las juventudes al mundo del trabajo, otras refieren a la búsqueda de empleo o al reclutamiento de recursos. Paralelamente se deben considerar en el análisis de la inserción laboral del graduado aspectos atribuibles al “mercado de trabajo” y otros inherentes a la situación vital de los graduados; también es aconsejable atender a los solapamientos que conlleva la expresión “éxito en el empleo” sumado a la complejidad que entraña la ausencia de correspondencia lineal entre titulación y ocupación en el escenario actual. Estas puntuaciones alientan a evitar sesgos tales como concebir que la misión principal y única de la universidad es la formación para el acceso al empleo.

Este planteo subordina la misión de la educación superior a la formación técnica conforme un perfil determinado por las demandas del mercado desdibujando la misión fundacional de la universidad en su responsabilidad por la realización global de la persona (UNESCO, 1996), la generación de conocimiento así como el análisis crítico de sus especificidades y condiciones de su producción y transferencia. La universidad debe trascender esta perspectiva instrumental propiciando el desarrollo de perfiles de graduación que puedan no solo comprender críticamente la realidad sino que puedan trascenderla y transformarla.

5.3. Evaluar competencias profesionales en la universidad: desafíos pendientes para el mejoramiento de la calidad

Evaluar la formación práctica implica necesariamente revisar las estrategias metodológicas y evaluativas asociadas.



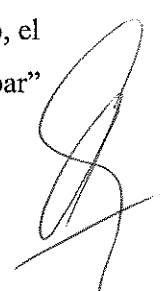
Adscribiendo a la acepción de Harvey y Green (1993) sobre calidad entendida como transformación cabe interrogarse en qué medida las carreras que atravesaron procesos de acreditación en nuestro país han incorporado la visión autoevaluativa crítica respecto de su situación. Tendencias actuales suponen un re direccionamiento auspicioso con foco en el aprendizaje, la inclusión de la perspectiva del estudiante y el fortalecimiento de una cultura de la evaluación de los logros en base a evidencias.

Sin embargo en términos de innovación se observan aún estrategias evaluativas tradicionales y rutinizadas. Lemaitre (2007) subraya el valor de estos procesos, cuando orientan a las instituciones a fortalecer su desempeño más que a juzgar sus resultados. Se trataría de una evaluación de tipo formativa en la convicción de que la acepción de calidad asumida es propia de cada institución y es ésta quien debe evidenciar capacidad e interés en identificar insuficiencias y prever estrategias de mejora.

Brown & Glasner (2003) señalan las grandes dificultades que la universidad tiene para evaluar y para esclarecer los fundamentos que sustentan sus prácticas instituidas. Con frecuencia la evaluación es entendida como simple verificación, apéndice de un proceso desarticulado del aprendizaje, con carácter punitivo y sesgo de control que en poco contribuye a la mejora y la retroalimentación para la transformación de los estudiantes o de sus procesos de aprendizaje. Tampoco se observan practicas destinadas a relevar información para el ajuste de los procesos de enseñanza implementadas por los profesores.

Entre los cambios que propugnan se incluye la necesidad de alinear la evaluación con sus genuinos propósitos, transparentar los objetos y criterios de valoración, migrar de la heteronomía hacia la autonomía y el empoderamiento del estudiante respecto de su proceso y renovar sus instrumentos en línea con lo expuesto.

Por ejemplo se reconoce el valor de contextualizar la evaluación en situaciones que pongan en juego competencias del perfil profesional de graduación, siempre que la modalidad de enseñanza implementada haya sido consistente con ésta. Ambas se perfilan hacia la promoción de resultados de aprendizaje en una lógica de movilización de habilidades cognitivas complejas y se desplaza la simple recuperación memorística de datos. Si las instancias de evaluación ofrecen escenarios genuinos (reales o simulados) en los que los estudiantes deban resolver situaciones problemáticas o desafíos del campo, el interés por aprender disminuiría la distorsión generada por la “necesidad de aprobar”



referenciada por Litwin como lugar de inversión o controversia (1998). Monereo (2013) destaca la necesidad de evaluar el desempeño del aprendiz a partir de la realización de tareas relevantes, a través de lo que denomina evaluación *auténtica*.

Retomando el aporte cognitivista podría afirmarse que en este modelo se privilegia la búsqueda de la comprensión profunda y no la recuperación descontextualizada de información. Las actividades se centran en determinados logros y replican requerimientos resolutivos equivalentes a los que deberá afrontar como profesional. Se trata de instancias de evaluación apoyadas en megacriterios fundantes como el de la representatividad, la significación y diferenciación cognitiva (Litwin, 1998).

De este modo los juicios de valor resultan fundados en tanto basados en evidencias y los instrumentos incitan producciones con foco en el desempeño activo en dominios específicos. Los criterios resultan claros y explícitos para los estudiantes y traccionan la producción hacia el logro de esas metas en línea con la mejora.

Por ejemplo la implementación de portfolios pre profesionales constituye una oportunidad valiosa para integrar distintos instrumentos que recojan la diversidad de indicios necesarios para la conclusión final. Las devoluciones del profesor –ahora en el rol de tutor– incentivan la autorreflexión y el análisis de la producción por parte del estudiante en base a criterios de calidad (Anijovich, 2018). Esta retroalimentación a lo largo del proceso resulta clave para la configuración de un rol e identidad profesional en estudiantes avanzados, a través de procesos ligados metacognitivos al servicio de la consolidación y profundización de los aprendizajes. Paralelamente se contribuye el aprendizaje autónomo (Anijovich, 2018).

Por último cabe mencionar que la incorporación de tecnologías digitales permite sin duda enriquecer la propuesta. La coevaluación entre pares abona en el mencionado sentido, toda vez que suma la perspectiva de otros actores que enriquecen el ejercicio evaluativo en base a estándares previstos sobre las expectativas de calidad. Las tecnologías facilitan espacios dialógicos más fluidos y frecuentes –relevantes en coordenadas y perfiles actuales– y acciones de andamiaje del proceso a través de la cooperación y el intercambio (Anijovich, 2018). En línea con Lipsman (2014) se reconoce su potencialidad para propiciar la visualización de los procesos cognitivos que se ponen en juego al aprender así como la autorregulación.



Replantear la evaluación en la educación superior en consistencia con modelos con base en la centralidad del estudiante, la apuesta a su agencialidad y el compromiso con su propio proceso formativo adquiere relevancia (Boud, 2018 citado en Ibarra Saiz, Rodríguez Gómez, Boud et al, 2020). En perspectiva de la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida reviste interés incentivar aprendices crítico reflexivos capaces de evaluar su propio desempeño, así como las limitantes y oportunidades de desarrollo.

Si bien estos ejes inciden sobre el nivel pedagógico didáctico y reclaman profunda revisión de la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes también tienen implicancias a nivel institucional y curricular respecto de los programas y carreras. La inclusión de la perspectiva colaborativa deliberativa en la toma de decisiones y el establecimiento de consensos en base a perspectivas divergentes sin duda contribuirán a la mejora de las prácticas y de su calidad. En síntesis, se trata de recuperar el sentido educativo de la evaluación tal como lo señalan Lipsman y Roig (2015) en base a Litwin (1998) en relación con una perspectiva multirreferencial de la evaluación orientada a repensar la propuesta de enseñanza.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'R' followed by a horizontal line extending to the right.

6. Metodología

6.1 Objetivos

General:

Analizar cambios –en línea con la mejora de la calidad– producidos en los trayectos de formación práctica en las carreras de Psicología en el marco del último proceso de acreditación ante la CONEAU en Argentina.

Específicos:

1. Relevar indicadores clave¹ en la evaluación de las Prácticas Profesionales considerados en los informes realizados por la Comisión evaluadora de la CONEAU.
2. Analizar las respuestas institucionales ante compromisos y recomendaciones de los pares evaluadores ante dificultades en el cumplimiento de los estándares y criterios de calidad.
3. Identificar practicas emergentes y/o innovaciones acaecidas a raíz de procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa a los efectos de describir buenas prácticas en la formación profesional en Psicología
4. Valorar la utilidad de la acreditación de las carreras en perspectiva de su contribución al incentivo de niveles crecientes de calidad sobre los resultados de aprendizaje.

6.2. Encuadre metodológico

Se propone un trabajo encuadrado en el modelo estudio *metaevaluativo* que toma como objeto una serie de evaluaciones de carreras de Psicología dictadas por diferentes universidades, desarrolladas en el marco de la primera convocatoria de acreditación ante la CONEAU.

Se entiende a la metaevaluación, en sentido estricto, como la investigación sistemática de una evaluación a través de criterios explícitos, con el fin de establecer juicios de valor acerca de la misma (Scriven, 1991). Stufflebeam (2001) refiere al proceso de diseñar, relevar y aplicar información tanto descriptiva, como valorativa respecto de la utilidad, conveniencia, rigurosidad y carácter sistemático de una evaluación. Incluye dimensiones como la competencia, integridad y responsabilidad social de los actores que la llevan

¹ En el marco del presente estudio se considera la categorización de Criterios frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional de la IESALC 2020



adelante con el propósito de comunicar públicamente fortalezas y debilidades. Stufflebeam recupera nociones de Lessinger (1970), Malcolm Provus (1973), Richard Seligman (1973) y la considera una “auditoria educativa” (Dopico Mateo, 2003). Si bien se enfoca en criterios de índole técnico tales como validez interna y externa, fiabilidad, objetividad, los supera dado que considera también aspectos ligados a la utilidad, relación costo/efectividad, pertinencia, trascendencia, alcance, credibilidad, oportunidad y accesibilidad.

Si se asume que la evaluación constituye un proceso que favorece la toma de decisiones fundadas en datos o evidencias en pos de la mejora, la metaevaluación se ocupa del “buen uso” de esa información (Dopico Mateo, 2003).

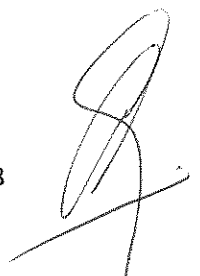
El presente estudio, si bien se perfila en línea con una metodología metaevaluativa, su alcance se restringe a relevar y analizar indicios de cambio acaecidos en los programas objeto de evaluación, entendidos –no en sentido estricto ni unicausal– como consecuencia de la evaluación realizada.

Se analiza una muestra intencional de 5 evaluaciones correspondientes a universidades diferenciadas conforme a criterios, a los efectos de identificar fortalezas y debilidades en las carreras en relación con los estándares de calidad, desde la perspectiva de los evaluadores externos. Se analizan cambios, tendencias, aspectos recurrentes señalados como deficitarios y continuidades en las estrategias de mejora.

6.2.1. Muestra. Criterios de selección

Se seleccionan las carreras de Psicología impartidas por 5 Universidades nacionales que se presentaron a acreditación en Argentina en el marco de lo previsto por la Ley N° 24.521 (artículos 42, 43 y 46) y los Decretos Reglamentarios N° 173/96, N° 705/97), N° 499/95 y N° 2219/10. Todas se encontraron comprendidas en la convocatoria realizada por la CONEAU en el periodo 2012 / 2013, según la Ordenanza CONEAU N° 058-11 y la Resolución CONEAU N° 159/11 en cumplimiento de lo establecido en las resoluciones de estándares del ME N° 343/09 y N° 800/11.

La muestra se conformó por selección intencional conforme criterios de diferenciación basados en tipo de gestión pública/privada; ubicación; año de creación y resultado del proceso de acreditación.

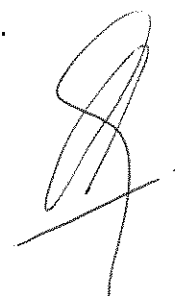


Caso	Tipo de gestión	Sede central	Año de creación	Resultado del proceso de evaluación
Universidad 1	Pública	NOA	1914	Acreditada con compromisos de mejoramiento por tres años en Diciembre de 2013.
Universidad 2	Pública	Nuevo Cuyo	1973	Acreditada con compromisos de mejora por tres años en Diciembre de 2013.
Universidad 3	Pública	Centro	1968	Acreditada en instancia de reconsideración por un período de 3 años con compromisos de mejora en 2015
Universidad 4	Privada	Metropolitana	1991	Acreditada por un período de seis (6) años en Diciembre de 2013
Universidad 5	Privada	Centro	1990	Acreditada en instancia de reconsideración por un período de 3 años con compromisos de mejora en 2014

6.2.2. Procedimientos

1. Investigación de fuentes documentales y bibliográficas con foco en el primer proceso de acreditación a cargo de la CONEAU de las carreras de Psicología en Argentina: resoluciones de estándares, dictámenes de la CONEAU, respuestas a la vista de las instituciones, informe final de autoevaluación institucional, documentos institucionales disponibles en la web.
2. Construcción de categorías de análisis fundamentadas conforme el objeto bajo estudio. Se utiliza la categorización de *criterios más frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional* establecida por la IESALC (Tabla 12, Informe 2020; pp. 63).

Se fundamenta su pertinencia en primer lugar en que se trata de criterios definidos para la evaluación de programas. En el marco del presente estudio se considera al trayecto final de formación práctica en las carreras de Psicología como un subprograma dentro del trayecto curricular formativo, de alta especificidad y funcionamiento particular sistémico en cada universidad. El segundo argumento reside en que se trata de criterios con foco en el aprendizaje. Existiría una creciente comprensión compartida en la comunidad internacional respecto a que la educación de calidad de la Educación Superior reside en gran medida en el ajuste a sus propósitos (CHEA, 2016 citado en Informe IESALC 2020).



En esa línea, el proceso de acreditación debería ofrecer evidencia de que el programa:

- a. proporciona procesos y recursos apropiados para el aprendizaje del estudiante; sus resultados redundan en beneficio del aprendiz y responden a las demandas sociales. A su vez, la noción de resultado de aprendizaje remite al logro de competencias adquiridas– enfoque pertinente para la evaluación de un tramo de formación práctica, de final de carrera, centrado en expectativas de integración y transferencia de conocimientos sobre el campo de inserción profesional.
- b. ofrece y diseña ambientes, estrategias y recursos de aprendizaje (escenarios, docentes, métodos de enseñanza) que representan oportunidades para una intervención práctica ajustada al perfil y en base a condiciones que propician el alcance de los resultados previstos.
- c. logra alcanzar esos resultados para todos los estudiantes.

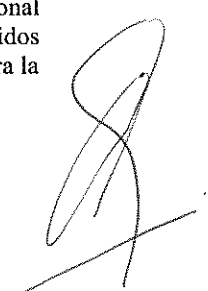
Paralelamente su suficiencia se fundamenta en que, en tanto se consideran los objetivos, los insumos y los resultados del proceso en términos de aprendizaje del estudiante se alcanzaría cierta cobertura integrativa para la valoración de todo el proceso. Cabe mencionar que se los asume compatibles con los estándares legitimados en la RME 343/09 y la RM 800/11, aspecto normativo que regula y determina efectos sobre las valoraciones en el citado proceso de evaluación.

Por último, con apoyatura en marcos teóricos consolidados sobre el objeto bajo estudio se incorporan indicadores en cada uno de los criterios con el fin de expandir el análisis

3. Análisis cualitativo de la información en base a las categorías y dimensiones definidas a los efectos de identificar aspectos convergentes, diferencias y hallazgos en relación con posibles cambios o innovaciones tipificables como buenas prácticas en la gestión de la calidad.

6.2.3. Categorías de análisis²

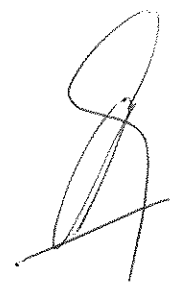
² Adaptación propia a partir de Criterios frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional de la IESALC 2020 y Resolución 343/09-ME - EDUCACION SUPERIOR - Aprueba contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología



MATRIZ DE ANÁLISIS CUALITATIVO

Adaptación de los Criterios más frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional
(IESALC, 2020)

A. Proceso para el diseño del programa	A.1. Desarrollo del plan de estudios	<p>A.1.1. Cumplimiento de la carga horaria.</p> <p>A.1.2. Atención a los campos de intervención profesional previstos en las actividades reservadas al título</p> <p>A.1.3. Formalización a través de normativa o protocolos.</p> <p>A.1.4. Planificación curricular a través de programas analíticos de prácticas profesionales</p> <p>A.1.5. Explicitación de competencias, ámbitos de formación, modalidad de trabajo, resultados de aprendizaje; modalidad de evaluación.</p>
	A.2. Participación de las partes interesadas	<p>A.2.1. Alumnos</p> <p>A.2.2. Profesores</p> <p>A.2.3. Formadores institucionales</p> <p>A.2.4. Destinatarios de la intervención</p>
B. Aprendizaje enfocado en el estudiante	B.1. Métodos de enseñanza	<p>B.1.1. Implementación de estrategias específicas de formación práctica</p> <p>B.1.2. No específicos</p>
	B.2. Estrategias de evaluación	B.2.1. Implementación de estrategias evaluativas específicas de formación práctica
C. Personal Académico	C.1. Calidad académica	C.1.1. Recursos docentes con perfiles específicos. Designaciones docentes formalizadas, tutores.
	C.2. Habilidades de enseñanza	C.2.1. Perfiles docentes capacitados en formación profesional
D. Apoyo y recursos para el aprendizaje	D.1. Acuerdos y recursos disponibles	D.1.1. Disponibilidad de convenios y vinculaciones con instituciones formadoras extramuros
E. Monitoreo interno y procesos de revisión	E.1. Estrategias de monitoreo de información interna	E.1.1. Procedimientos e instrumentos de seguimiento del proceso de formación práctica del estudiante
		E.1.2. Instrumentos explícitos y accesibles al estudiantes desde el inicio de la práctica
		E.1.3. Instancias de tutorización y devolución a lo largo del proceso
E.2. Proceso de revisión	E.2.1. Mecanismos de ajuste	
E.3. Participación de las partes interesadas	E.3.1. Mecanismos e instrumentos de relevamiento de opinión sistematizados	



7. Presentación y discusión de resultados: cambios en la calidad identificados

7.1 Presentación de la información

Universidad 1

Los compromisos asumidos por la carrera para la mejora de la calidad refieren a formalizar la normativa relativa a la modificación de plan de estudios y los programas analíticos y a la creación de cargos docentes para la supervisión de la PPS (Practica Profesional Supervisada). Como recomendación se indica explicitar las competencias a desarrollar en los programas correspondientes. Ambos aspectos recaen en dimensiones medulares respecto de la calidad de la formación práctica, a saber la previsión curricular de las competencias del perfil a consolidar y los recursos docentes responsables de su conducción. La institución también debió realizar cambios para ajustar la PPS conforme a lo establecido por la Resolución Ministerial atendiendo a criterios de vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo. En esa línea se recomienda la integración de conocimientos teórico-prácticos que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional. También se señala que se debe implementar como dispositivo en el último trayecto formativo, con entidad propia, dado que la institución abordaba previamente contenidos relativos a los distintos campos de intervención pero distribuidos a lo largo de las asignaturas. Al momento de la visita, tampoco resultaban claros los requisitos curriculares para su iniciación ni la carga horaria requerida. Se informan actividades de extensión que podrían articular con las prácticas de los estudiantes (por ejemplo, cuentan con un Centro de Atención Psicológica destinado a prácticas de asistencia y evaluación psicológica y de orientación). No obstante, según el informe no resulta clara la diferenciación entre estos dispositivos de vinculación con el medio con otros formatos vigentes, tales como Pasantías, *Practicanatos*, PPS en extensión, y Practicas en investigación. Si bien se observa que estas figuras se encuentran formalizadas en la normativa correspondiente, se las advierte escindidas del dispositivo de prácticas de fin de carrera. Se formula un requerimiento respecto al menoscabo del área de extensión a favor de la organización de la PPS. La universidad debe en consecuencia ordenar las prácticas de extensión en respuesta a las demandas sociales, sistematizarlas y diferenciarlas de las PPS.

La institución debe atender al requerimiento de actualizar la bibliografía y ajustar contenidos curriculares relevantes para las PP que no se encuentran contemplados, por ejemplo intervención clínica, prácticas psicoeducativas, organizacionales, peritaje y otros relativos al ámbito jurídico forense.

Como instancias de monitoreo se menciona un Departamento de evaluación y currículum integrado por profesores, estudiantes y graduados. Sin embargo no se mencionan otras precisiones respecto a la participación de distintos grupos de interés sobre la formación práctica, tales como referentes institucionales o destinatarios de la intervención.

Las metodologías y actividades destinadas a la formación práctica se centran en observaciones, entrevistas, estudios de caso, trabajos de campo y evaluación psicológica.

La evaluación de los alumnos, según lo mencionado en el informe resulta congruente con los objetivos y las metodologías de enseñanza establecidos, aunque de un modo general sin referenciar modalidades de evaluación específicas de desempeño en el marco de la formación práctica. Se deja constancia que el seguimiento y supervisión de las prácticas y de los informes resultantes de las mismas se encuentran garantizados, por cuanto lo realizan docentes de las respectivas cátedras, directores de proyectos de investigación y tutores de la PPS.

El segundo plan de mejoras que presenta la institución subsana las debilidades señaladas en la optimización de las supervisiones de la PPS, la creación de cargos docentes y el incremento de las dedicaciones aunque se reclaman precisiones respecto de la viabilidad y sustentabilidad de los mismos. También la carrera responde al requerimiento de precisar cargas horarias y asegurar el cumplimiento del estándar y diseñar los programas de PPS con integralidad en la cobertura de contenidos. Se prevé implementar mecanismos de seguimiento de graduados, indispensable para la retroalimentación del proceso.

Universidad 2

La universidad asume como compromiso de mejora aprobar a través de las instancias estatutarias correspondientes la modificación del plan de estudios requerida para asegurar la adecuación del porcentaje de carga del Área de Formación Profesional. Se señala como debilidad que parte de la carga atribuida a la PPS corresponde a horas de formación práctica propia de las asignaturas. El plan de estudios no incluye la Práctica Profesional Supervisada (PPS) como espacio curricular específico y se indica que debe estar



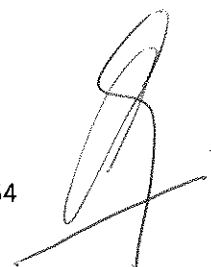
reglamentado y formalizado incluyendo requisitos de inicio, modalidad de cursada, metodología de evaluación, mecanismos de seguimiento académico, instancias responsables de la supervisión y ámbitos donde se desarrollan las actividades.

La Comisión de Carrera, integrada por 1 profesor, 1 auxiliar, 1 alumno y 1 graduado, es la principal instancia institucionalizada para el monitoreo de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica; sin embargo el informe solicita se efectivicen las reuniones programadas de la Comisión a fin de garantizar un correcto seguimiento. En esa línea se recomienda implementar el mecanismo de seguimiento de graduados diseñado a fin de evaluar el impacto de la formación profesional recibida.

También se compromete a incrementar los espacios disponibles para la PPS a través de la firma de convenios para posibilitar prácticas en distintos ámbitos en un plan a 3 años a cargo del Decanato y la Coordinación de Relaciones Interinstitucionales, financiable a través del presupuesto ordinario de la institución. También se indica que se debe ofertar la PPS en todas las áreas de formación profesional detalladas en la Resolución Ministerial y asegurar la continuidad de las actividades de formación práctica así como su calidad equivalente. También se debe explicitar en los documentos los mecanismos de supervisión implementados o previstos. A partir de otra debilidad identificada en la evaluación se solicita presentar los programas analíticos aprobados por la instancia institucional correspondiente, los que deberán contener objetivos, contenidos, carga horaria (total y discriminada por actividad), descripción analítica de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodología y formas de evaluación previstas. Se señala la necesidad de supervisión permanente de las PPS a cargo de un tutor/docente.

Se requiere la implementación de mecanismos formales de seguimiento de graduados con el objetivo de evaluar el impacto de la formación recibida en su ejercicio profesional.

Las actividades prácticas se basan en entrevistas clínicas y análisis de los registros tomados, análisis de protocolos, role playing, análisis de casos clínicos, aplicación de técnicas, registro y reflexión del impacto del trabajo observado en el alumno, entre otras. En varias asignaturas se indican salidas a campo y prácticas extra-áulicas en las que los alumnos se integran transitoriamente en instituciones aunque no quedan claras las estrategias de formación ni de evaluación.



Si bien existen actividades de extensión, estas se ven escasamente sistematizadas; se indica que debe mejorarse el nivel de vinculación con las necesidades del medio, jerarquizando la función extensión en el ámbito de la carrera a través del incremento de la participación docente. Para ello, resulta necesario que se asegure la planificación de actividades en el marco de la carrera, financiamiento adecuado y evaluación permanente de los programas y/o proyectos de extensión. Se incluye en el Plan de mejoras.

Se observa la insuficiencia de cargos titulares y se destaca la política de capacitación y perfeccionamiento docente.

Universidad 3

Se señala a la institución que no se explicita formalmente la carga horaria destinada a la PPS, tanto en la Residencia Clínica como en la Educativa ni se da cumplimiento a la exigencia de supervisión por parte de un profesional psicólogo en todos los efectores externos. La normativa correspondiente se cumplimenta en instancia de reconsideración. Esta explicita que la PPS destinará la carga horaria de 360 horas únicamente de formación práctica y podrá realizarse en los distintos campos de intervención profesional: Clínico, Educativo, Social-Comunitario, Jurídico-Forense y Organizacional-Laboral-Institucional. Por Resolución Decanal se aprobó una Guía de Actividades de PPS, donde se establece que las instituciones en las que se integren los alumnos deberán disponer de profesionales psicólogos capacitados para la coordinación del trabajo del estudiante, junto a los docentes de las cátedras. El plan de actividades incluye la integración de los alumnos en los distintos efectores, instancias de supervisión y acompañamiento docente y participación en ateneos clínicos. Todos estos cambios constituyen avances sustantivos en la mejora de la calidad de la propuesta.

La universidad debió afrontar la creación de asignaturas y la transformación de las Residencias Clínica y Educativa de Pregrado en Prácticas Profesionales Supervisadas a los efectos de subsanar los déficits identificados. Las asignaturas que se incorporan como obligatorias revisten amplia incidencia sobre el tramo de formación del perfil profesional, tratándose de Evaluación y Psicodiagnóstico, Psicología en el Ámbito Jurídico Forense, Psicoterapias, Clínica I, Clínica II, practicas socio comunitarias.

Se responde a los compromisos de incrementar la cantidad de cargos docentes y las dedicaciones para garantizar una relación adecuada docente /alumnos y mejorar el



seguimiento académico. También se informa que se implementará el sistema de becas de investigación destinadas a estudiantes de la carrera, así como se impulsará el desarrollo de proyectos de extensión y los espacios de Formación Integral Optativos a cargo de profesores con dedicación suficiente.

Otro aspecto de interés en el marco del presente estudio es el compromiso de implementar un Proyecto de Seguimiento de Trayectorias Laborales y Formativas de Graduados con el objetivo de evaluar el impacto de la formación recibida en el ejercicio profesional.

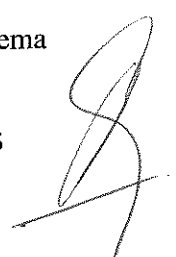
Finalmente y ya desde un aspecto general –aunque relevante en cuanto a la necesidad de garantizar el pluralismo teórico requerido por el estándar– se recomienda incorporar y profundizar el tratamiento de contenidos desde enfoques teóricos diferentes al psicoanálisis, así como capacitar o incorporar recursos docentes que permitan fortalecer la diversidad de perspectivas requeridas para la conformación del perfil de graduación.

Universidad 4

La comisión evaluadora plantea como requerimiento ante déficits identificados se presente el reglamento de la carrera y de Investigación, incorporando requisitos de mayor evaluación externa y encuadre en líneas prioritarias, así como que se incremente la participación de los alumnos en estas actividades. Esto es relevante toda vez que se admiten PP de alumnos en el marco de estos proyectos. También se señalan recomendaciones para alinear la actividad de extensión en genuinas demandas sociales convocantes del área de la Psicología, así como la presentación de convenios dado que algunas actividades de la PP se realizan bajo este formato.

Otro requerimiento que motiva una modificación refiere a ubicar la PPS conforme objetivos explícitos en un espacio curricular propio, con carga horaria clara y diferenciada de otras actividades prácticas de la carrera. Se supera la debilidad previa observada relacionada con su distribución aleatoria e insuficiente en asignaturas de 3er y 4to año; la información referida a la evaluación resultaba confusa e indiferenciada. Se solicita se incluyan requisitos previos exigibles para su inicio. Se insiste en que, conforme su objetivo, la actividad curricular debe alinearse en la vinculación del mundo académico con la inserción laboral del graduado.

La institución introduce cambios sustantivos en sus políticas y estrategias de investigación y los formaliza en la normativa correspondiente. Se crea un Sistema



integrado de Extensión y vinculación con el medio socio comunitario y una Unidad de gestión para la generación, desarrollo y transferencia con foco en demandas sociales. Se menciona la creación de un Instituto Clínico en el 2do. semestre del año 2012, con el objeto de brindar un servicio de asistencia psicológica a la comunidad con honorarios institucionales y se ha previsto su utilización como espacio para la realización de la PPS. No obstante se recomienda incrementar convenios.

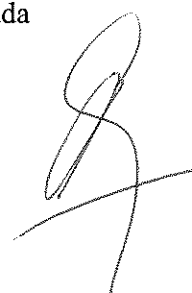
Se realizan ajustes en la carga horaria del plan de estudios, se incluye como espacio curricular obligatorio la PPS conforme la carga horaria establecida atendiendo a la necesaria representatividad de los distintos campos de aplicación de la psicología. Se incorporan contenidos relativos a las áreas Comunitaria, Organizacional Laboral, jurídico forense y comunitaria. Se incrementan cargos y dedicaciones docentes para la coordinación de este espacio.

Se decide ampliar la implementación de mecanismos de seguimiento de graduados y vincular una línea de acción de los graduados en actividades de supervisión de la práctica profesional; se prevé también la administración de encuestas para relevar aspectos relativos a la inserción laboral y el grado de satisfacción ante la formación recibida.

La institución prevé la capacitación docente. Como instancia de monitoreo de plan de estudios y programas cuenta con una Comisión de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios cuya función es evaluar en forma continua los contenidos y su desarrollo proponiendo los cambios al Director de Carrera cuando es necesario. Esta Comisión, de acuerdo con el Reglamento de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, está formada por el Prosecretario Académico, los directores de carrera de cada sede, un Profesor Titular de cada área curricular, un representante del Departamento de Capacitación Docente de la Universidad y un alumno del último año de la carrera o un graduado.

Universidad 5

La institución se compromete con respecto al cuerpo académico a designar docentes adjuntos en las cátedras unipersonales, así como tutores y coordinadores para la PPS. Éste había sido considerado un déficit relevante a subsanar. Paralelamente se deberá continuar con la capacitación docente en la formación práctica con el fin de garantizar una adecuada articulación entre las áreas teórica y práctica.



La estructura del cuerpo docente en el informe de evaluación fue considerada como inadecuada en tanto no permitiría la correcta implementación de los proyectos de extensión y de investigación, resultando inviable el seguimiento de los estudiantes que participan en estas actividades. La universidad procede a incrementar las designaciones docentes y prevé incorporar docentes en varias de las áreas de vacancia a la fecha de la evaluación; también un coordinador de PPS. Se fortalecen los cargos y las dedicaciones docentes para compromisos en docencia, en extensión e investigación.

Se crea el Servicio de Prevención Psico educativo destinado a actividades curriculares en respuesta a demandas de la comunidad. Paralelamente se arbitran medidas para garantizar las mejoras necesarias en la adecuación de los ámbitos de aprendizaje. Se formulan compromisos para ampliar el acervo bibliográfico y los instrumentos de evaluación psicológica previstos para la biblioteca.

7.2. Análisis: recurrencias y diferencias. Practicas emergentes

Seguidamente se presentan recurrencias, discontinuidades, vacancias y prácticas emergentes a partir del análisis de las carreras evaluadas en función de las categorías de análisis establecidas en el marco del presente estudio:

a. Proceso de diseño del programa (desarrollo curricular y participación)

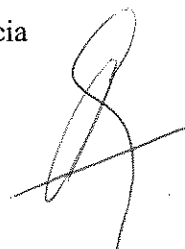
En todos los casos se advierten dificultades para programar el trayecto curricular de las PPS tal como fueron previstas en los acuerdos plasmados en los estándares (en cuanto a carga horaria, diseño curricular independiente, experiencias extramuros, ubicación integrada en el último tramo del plan de estudios y supervisión docente). Las comisiones de pares en su función evaluadora desarrollaron una clara intervención con foco en el cumplimiento del estándar, con cierto rasgo de homogeneización. En todas las carreras analizadas se observaron dificultades para concebir un espacio curricular con identidad pedagógica propia, que operara en términos de articulación entre el mundo académico y el profesional. La incipiente consolidación de las áreas de extensión, en general también contribuye a delinear un panorama escasamente diferenciado en cuanto a intencionalidad formativa, con el perjuicio que esto implica sobre la preparación de los estudiantes próximos a graduar. Se asume que el proceso de acreditación ha favorecido la revisión inicial de estos aspectos aún no logrados o poco ajustados a los requerimientos de un *practicum* de final de carrera. Se observan esfuerzos institucionales para superar



modalidades ancladas en el modelo academicista tradicional con escasa vinculación y experiencia en contexto. Un aspecto de interés reside en la aparente baja discriminación entre actividad práctica en contexto de simulación –propia de las asignaturas teórico prácticas– y un espacio de formación práctica terminal que vincule con el campo profesional y garantice las competencias previstas para sustentar las actividades reservadas y los alcances del título. La escasez de convenios con instituciones formadoras externas y la aún baja apropiación del enfoque por competencias para guiar el proceso contribuyen a estas limitaciones dejando expectativas por resolver en línea con la mejora de la calidad. En cuanto a la participación plural en el diseño de las prácticas se evidencia escasa consulta a graduados –en algunas instituciones aparece como mención y en varias es objeto de recomendación– y ausencia de consulta o vinculación con asociaciones profesionales, efectores del área de salud o responsables de los ámbitos de las prácticas. Es baja o nula en consecuencia la retroalimentación curricular proveniente de estos actores profesionales. En varios casos se produjeron ajustes en el plan de estudios a los efectos de incorporar contenidos ausentes necesarios para garantizar la cobertura de los campos múltiples de aplicación profesional.

b. Aprendizaje enfocado en el estudiante (metodología de enseñanza y estrategias de evaluación)

En los documentos analizados se observa escasa información en referencia a las estrategias metodológicas implicadas en el proceso de evaluación. En general se reduce a la mención del listado de metodologías habituales para la formación práctica en campo, ya sea a través de observaciones, entrevistas, administración de pruebas, trabajos de campo. Paralelamente se advierte en los informes ciertos señalamientos que indicarían –entre los pares y los actores institucionales– diferentes comprensiones respecto de lo que se entiende por práctica autogestiva del estudiante, dispositivos con presencia simultánea de profesor y estudiantes, actividades no presenciales y actividades extramuros. Sin duda estos aspectos comenzaron a aparecer en agenda universitaria en los últimos años vinculados con la necesaria transformación de los espacios tradicionales de transmisión y la redefinición del rol docente en su viraje hacia una figura de tutor/mentor. La transición desde el foco en la enseñanza al del aprendizaje (con centralidad del aprendiz) no es un aspecto de rápida resolución en las culturas académicas instituidas y demandará tiempo su estabilización. El eje que articula la formación teórica y práctica evidencia particular sensibilidad en este escenario.



En consistencia con lo expuesto no aparecen –ni en los informes de las carreras ni en las observaciones de los pares– precisiones sobre instrumentos y dispositivos específicos para el registro y la evaluación de desempeño en las prácticas, a través de portafolios profesionales, rubricas, bitácoras, espacios de supervisión de la práctica, entre otros. La escasa referencia explícita a estas especificaciones en los programas de la PPS podría indicar la necesidad de capacitación del recurso docente en estrategias metodológicas propias del aprendizaje activo y la formación en terreno, así como en los dispositivos pertinentes para su evaluación.

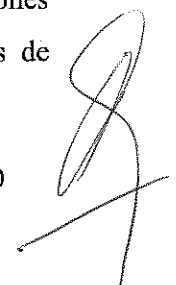
c. Personal académico (cantidad, calidad y habilidades de enseñanza)

Aparece como un aspecto frecuente la observación relativa a la insuficiencia de cargos docentes, así como la necesidad de incrementar sus dedicaciones. Todas las unidades académicas en las que se desarrollan las carreras analizadas prevén políticas de capacitación docente, lo que se considera auspicioso, aunque no se especifica si se enfoca en aspectos que incidan en las actuales demandas de transformación de los perfiles docentes acordes con la centralidad de los resultados de aprendizaje esperados. En particular los dispositivos de formación práctica desafían las estructuras académicas tradicionales, de escisión entre teoría práctica, así como demandan diferentes adecuaciones en cuanto a escenarios, herramientas y actores involucrados que tensionan los formatos canónicos universitarios.

Se observan cambios en cuanto a la incorporación de nuevas figuras y roles asignados a cargos en los ámbitos extramuros de formación, incremento de dedicaciones y de cantidad de cargos para garantizar la relación óptima docente estudiante en estos ámbitos externos.

d. Sistemas de apoyo y recursos

En la muestra analizada aparece como recurrencia la solicitud de nuevos convenios –acordes con las necesidades– que legitimen vinculaciones de interés con las instituciones receptoras. Se espera de ellas que ofrezcan ámbitos o propicien experiencias viables para que los estudiantes desarrollen y consoliden en contexto algunas dimensiones competenciales del perfil profesional. Sin duda este es un aspecto a mejorar en las instituciones, así como la redefinición de las relaciones posibles y deseables entre la actividad de extensión y docencia, toda vez que en los informes aparecen visiones dicotómicas, indiscriminadas o enfrentadas al respecto. Respecto de los ámbitos de



práctica se advierte una considerable variabilidad en la calidad de la oferta –muchas veces dependiente de la disponibilidad preexistente en las carreras– resultando un aspecto a ajustar toda vez que atenta contra la equivalencia de las oportunidades de formación destinadas a los estudiantes. Paralelamente en varios casos la evaluación pone de manifiesto la necesidad de reorientar los proyectos de extensión y de investigación –en los que participan los estudiantes a modo de formación práctica– hacia líneas prioritarias o demandas sociales relevantes y significativas para el campo de la psicología. Se asume que en la medida en que esto se logre se contribuirá a elevar la calidad de la formación.

La dimensión presupuestaria constituye un eje no menor respecto de la sostenibilidad de los cargos docentes necesarios bajo las nuevas figuras de coordinadores de PPS, referente institucional, auxiliar de prácticas, etc. En algunos casos se recomendó actualización de recursos bibliográficos y adquisición de instrumentos de evaluación especializada indispensable.

e. Monitoreo y procesos de revisión

En general las universidades analizadas cuentan con Comisiones o Departamentos Curriculares responsables de la planificación, previsión y monitoreo de los programas formativos. No obstante se recomienda que se formalicen las reuniones o se incremente su periodicidad a los efectos de efectivizar mayor seguimiento para diagnóstico y mejora de las posibles dificultades encontradas. Aparecen integradas por un representante de cada área de interés, aunque en su mayoría internos a la institución. La ausencia de consulta a actores externos involucrados podría asumirse en clave de debilidad en cuanto a retroalimentación del proceso y potencialidad de modificación. No se mencionan mayores especificaciones sobre procesos, mecanismos o instrumentos de seguimiento y monitoreo.

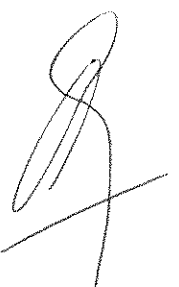
Se recomienda se realicen encuestas de satisfacción y consultas a graduados respecto de su inserción profesional habida cuenta de la necesaria multiplicidad de perspectivas comprometidas en el complejo proceso de formación profesional. Esta dimensión, de sumo interés para la consolidación de una cultura de autoevaluación y mejora, aparecería en un nivel de desarrollo incipiente aún, en particular respecto del tramo de formación terminal profesionalizante.

f. Practicas emergentes

Más allá de este alto margen de coincidencia entre los estados iniciales de las carreras, las observaciones realizadas por las comisiones evaluadores y los consecuentes ajustes realizados por las universidades conforme los estándares, se vislumbran en algunos casos prácticas emergentes de interés que seguramente auspician un escenario de mejora en la calidad de estos espacios de formación práctica. La inclusión de nuevos espacios curriculares obligatorios y electivos en representatividad de los diferentes campos de intervención profesional en Psicología –acordes con la ampliación del estado del arte de la disciplina y la profesión– sin duda enriquece la formación y la ajustan en términos de calidad respecto de las expectativas sobre el perfil del graduado. Garantizar esta diversidad de ámbitos sin duda constituye un esfuerzo institucional que se encuentra en vías de desarrollo y fortalece la expansión de prácticas de aplicación y generación de conocimiento especializado en el campo de la psicología.

El reconocimiento de la necesidad de establecer nuevos vínculos de asociatividad entre la universidad y los ámbitos de ejercicio profesional es una fortaleza devenida en el tránsito por estos procesos de evaluación externa. Las carreras promovieron el surgimiento de unidades formativas de interés destinadas a ofrecer intervenciones ante demandas sociales reales en sus áreas de influencia territorial. Discusiones en relación con la especificidad de prácticas de extensión, de acción solidaria, pasantías, entre otras, seguramente redunden en la calidad de los espacios formativos diferenciados que se ofrezcan

En esa línea la convocatoria de actores de interés que puedan contribuir al pasaje al campo profesional, la mejora en dispositivos de monitoreo, también perfilan prácticas relevantes que contribuirán a la mejora de la formación. En cuanto a docencia la formalización de nuevos perfiles acordes con las demandas actuales de la formación implica a las universidades en un proceso de innovación en cuanto a metodologías de la enseñanza y estrategias de evaluación. En síntesis poner en agenda la formación práctica visibiliza aspectos estructurales pendientes a resolver y tracciona movimientos hacia la innovación.



7.2.1. Síntesis integrada del análisis realizado en base a los cambios identificados

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
A. Proceso de diseño del programa y desarrollo curricular	<p>Formalización de la normativa relativa a la modificación de plan de estudios y programas analíticos.</p> <p>Ajuste en la organización curricular, carga horaria y ubicación integrada al fin de ciclo.</p> <p>Ajuste de la PPS atendiendo a criterios de vinculación del mundo académico con el campo profesional.</p> <p>Diferenciación de prácticas de extensión, pasantías y otras actividades prácticas preexistentes.</p> <p>Sistematización y re direccionamiento de las prácticas de extensión en respuesta a las demandas sociales.</p> <p>Incorporación de contenidos en áreas profesionales no contempladas.</p>	<p>Compromiso de aprobación de la modificación del plan de estudios a través de las instancias estatutarias.</p> <p>Ajuste del plan de estudios incorporando la PPS como espacio curricular específico.</p> <p>Adecuación del porcentaje de carga horaria del Área de Formación Profesional.</p> <p>Diseño de programa analítico de PPS.</p> <p>Incorporación de requisitos de inicio, modalidad, metodología de evaluación, mecanismos de seguimiento, instancias responsables de la supervisión y ámbitos donde se desarrollan las actividades.</p> <p>Cobertura de todas las áreas de formación profesional.</p>	<p>Cumplimiento de aprobación de normativa de modificación de plan de estudios en instancia de reconsideración.</p> <p>Ajuste de la carga horaria.</p> <p>Aprobación de una Guía de Actividades de PPS.</p> <p>Creación de asignaturas para dar cobertura a áreas profesionales vacantes.</p> <p>Transformación de las Residencias Clínica y Educativa de Pregrado en Prácticas Profesionales Supervisadas a los efectos de subsanar los déficits identificados.</p> <p>Incorporación de áreas curriculares en línea con pluralismo teórico.</p> <p>Previsión de un plan de transición para beneficiar a los estudiantes con las mejoras.</p>	<p>Presentación del reglamento de carrera y de investigación, incorporando requisitos de mayor evaluación externa y encuadre en líneas prioritarias.</p> <p>Ubicación de la PPS conforme objetivos explícitos en un espacio curricular propio, con carga horaria clara y diferenciada de otras actividades prácticas de la carrera.</p> <p>Inclusión de requisitos previos exigibles para su inicio.</p> <p>Ajuste en el enfoque de las PPS conforme su vinculación del mundo académico con la inserción laboral del graduado.</p>	<p>Alineación del plan de estudios, carga horaria y áreas previstas conforme los estándares.</p>

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
B. Aprendizaje enfocado en el estudiante (metodología de enseñanza y estrategias de evaluación)	<p>Definición de las competencias a desarrollar y comunicación en los programas correspondientes.</p> <p>Estrategias metodológicas habituales en el campo.</p> <p>No se menciona información respecto de estrategias de evaluación con foco en desarrollo de competencias.</p> <p>Mejoramiento de las tutorías.</p> <p>No se informan mecanismos de evaluación específicos</p>	<p>Incorporación de información sobre requisitos de evaluación.</p> <p>Estrategias metodológicas mencionadas habituales en el campo.</p> <p>Planificación y previsión de las actividades prácticas integradas e intensivas al fin de carrera.</p> <p>Definición de modalidad y estrategias de evaluación.</p> <p>No se informan mecanismos de evaluación específicos</p>	<p>Previsión de profesionales psicólogos capacitados para la coordinación del trabajo del estudiante en terreno, junto a los docentes de las cátedras.</p> <p>Previsión de un plan de actividades que incluya la integración de los alumnos en los distintos efectores, instancias de supervisión y acompañamiento docente y participación en ateneos clínicos.</p> <p>No se mencionan especificaciones sobre modalidad de enseñanza o evaluación específica de la formación práctica.</p>	<p>Compromiso de reenfocar las actividades hacia el "saber hacer" profesional.</p>	<p>Compromiso de creación de un Servicio de Prevención Psicoeducativo para asistencia y práctica de los estudiantes.</p>
C. Personal académico (cantidad, calidad y habilidades de enseñanza)	<p>Creación de cargos docentes para la supervisión de la PPS.</p> <p>Incremento de dedicaciones.</p>	<p>Previsión de la supervisión permanente de las PPS a cargo de un tutor/docente.</p> <p>Mejora de la insuficiencia de cargos titulares.</p> <p>Mantenimiento de la política de capacitación y perfeccionamiento docente.</p>	<p>Cumplimiento de designación de profesional psicólogo en todos los efectores.</p> <p>Incremento de la cantidad de cargos docentes y las dedicaciones para garantizar una relación adecuada docente</p>	<p>Incremento de dedicaciones del personal docente.</p> <p>Mantenimiento de políticas de capacitación docente.</p>	<p>Designación de docentes adjuntos en las cátedras unipersonales y tutores y coordinadores para la PPS.</p> <p>Continuación con la capacitación docente en formación práctica con el fin de garantizar una adecuada articulación</p>

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
<p>D. Sistemas de apoyo y recursos</p>	<p>Ampliación y formalización de convenios con instituciones extramuros. Actualización y ampliación de recursos bibliográficos.</p>	<p>Ampliación y formalización de convenios con instituciones. Alineación de las vinculaciones con el medio con genuina pertinencia a las demandas de formación.</p>	<p>/alumnos y mejorar el seguimiento académico Compromiso de capacitar o incorporar recursos docentes que permitan fortalecer la diversidad de perspectivas teóricas requeridas para la conformación del perfil de graduación. Compromiso de dotar a la biblioteca de equipamiento informático adecuado a fin de asegurar que una mayor cantidad de estudiantes pueda acceder a redes de bases de datos.</p>	<p>Alineación de la actividad de extensión en genuinas demandas sociales convocantes del área de la Psicología, así como presentación de convenios. Creación de un Sistema integrado de Extensión y vinculación con el medio socio comunitario y una Unidad de gestión para la generación, desarrollo y transferencia con foco en demandas sociales. Creación de un Instituto Clínico con el objeto de brindar un servicio de asistencia psicológica a la comunidad con honorarios institucionales y se ha previsto su utilización como espacio</p>	<p>entre las áreas teórica y práctica. Incremento de designaciones docentes en varias áreas de PPS y un coordinador. Mejoras en la adecuación de los ámbitos de aprendizaje. Compromisos para ampliar el acervo bibliográfico y los instrumentos de evaluación psicológica previstos para la biblioteca.</p>



	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4	Universidad 5
E. Monitoreo y procesos de revisión	<p>Si bien se contempla una comisión de monitoreo integrada por profesores, estudiantes y graduados, no se menciona participación de distintos grupos de interés sobre expectativas, demandas o actualizaciones de la formación práctica.</p> <p>Previsión de seguimiento de graduados.</p>	<p>Activación del funcionamiento de la comisión de revisión y monitoreo curricular.</p> <p>Previsión de aplicación de mecanismos de seguimiento de graduados.</p> <p>Compromiso de seguimiento y evaluación permanente.</p>	<p>Compromiso de implementar un Proyecto de Seguimiento de Trayectorias Laborales y Formativas de Graduados con el objetivo de evaluar el impacto de la formación recibida en el ejercicio profesional.</p>	<p>para la realización de la PPS.</p> <p>Compromiso de incremento de convenios.</p> <p>Mantenimiento de una Comisión de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios cuya función es evaluar en forma continua los contenidos y su desarrollo.</p> <p>Implementación de mecanismos de seguimiento de graduados y vinculación de una línea de acción que involucre graduados en actividades de supervisión de la práctica profesional.</p> <p>Administración de encuestas para relevar aspectos relativos a su inserción laboral y el grado de satisfacción ante la formación recibida.</p>	<p>No se mencionan</p>

8. Conclusiones

Tal como ha sido mencionado a lo largo del trabajo en América Latina los sistemas de aseguramiento de la calidad surgieron mayormente por iniciativa estatal en respuesta a la fuerte diversificación de la educación superior, la simultánea privatización y la gran heterogeneidad en los niveles de calidad (Fernández Lamarra, 2009).

Si bien resulta indispensable considerar las coordenadas socio culturales y políticas en las que se sitúa cada institución universitaria, así como su cultura, la defensa de su autonomía y de sus formas de gobierno, las universidades en su misión y en la ejecución de su plan de acción conllevan dimensiones clave a ser abordadas desde una perspectiva de calidad. Más aun, cuando se avizoran profundos y renovados desafíos que la educación superior deberá enfrentar, tales como las exigencias de armonización y asociatividad internacional, entre otras. Se espera, paralelamente, que las agencias y sistemas de aseguramiento de calidad contribuyan a su desarrollo y mejora continua.

En esa línea cobra sentido que estos sistemas asuman, entre otras funciones, el compromiso de incentivar la evaluación institucional y otorgar garantía pública de calidad a través de la acreditación de programas educativos. Estos procesos que permiten certificar el cumplimiento de ciertos estándares, aportan al prestigio académico de una institución y generan información de interés para facilitar la toma de decisiones de estudiantes, empleadores y responsables de políticas públicas en base a evidencias.

Otro aspecto positivo es la oportunidad de generar marcos equiparables de calidad que favorezcan la comparación entre programas en un contexto de movilidad estudiantil e internacionalización de servicios los cuales deberían estar basados en la confianza mutua sustentada en procesos responsables de evaluación a cargo de agencias y pares de los países involucrados (Galan, 2008 en Marquina, 2017).

El propósito del presente estudio, de carácter meta evaluativo, se ha focalizado en analizar posibles cambios –en línea con la mejora de la calidad– producidos en los dispositivos de formación práctica en las carreras de Psicología en el marco del último proceso de acreditación ante la CONEAU en Argentina.

Cabe señalar que si bien los estudios de impacto resultan de interés para identificar resultados positivos atribuibles a procesos de acreditación institucional, entrañan una gran



dificultad metodológica para legitimar en forma válida y consistente el establecimiento de vínculos causales entre complejas transformaciones institucionales y los procesos de evaluación implementados.

En línea con Stensaker (2008) y considerando que si bien distintos estudios citan cambios ocurridos a posteriori de una evaluación externa organizacional (Brennan & Shah, 2000) o motivadas en el cumplimiento de observaciones y recomendaciones resultantes de la evaluación (Frederiks, Westerheijden y Weusthof, 1994 citado en Lemaitre et al, 2012), aún existen grandes limitaciones para identificar evidencias sustantivas con relación a la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y en la gestión.

No obstante, y reconociendo estas limitaciones, es posible observar cambios relevantes en los casos analizados a partir del proceso de evaluación externa, en especial en relación con ciertos estándares prescriptivos alineados con dimensiones exigibles de calidad. Resultan consistentes con la visión de Lemaitre et al. (2012) quienes afirman que la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en los sistemas de Educación Superior ha producido cambios diversos en la gestión universitaria, tales como la creación o adaptación de sus estructuras orgánicas, la instauración de renovados mecanismos y procesos de gestión, la implementación de sistemas de análisis de información, así como el surgimiento de buenas prácticas en general que involucran a los actores intervinientes.

En primer lugar cabe señalar que en los 5 casos bajo estudio, seleccionados con criterios de diversidad manifiesta respecto a su tipo de gestión, ubicación geográfica y fecha de creación, se observan grandes similitudes entre las debilidades identificadas por los pares, así como recurrencias en los cambios que debieron introducir para alcanzar lo requerido; Aun asumiendo el costo que representan en términos de homogeneización, cabe destacar que se trata de cambios y ajustes necesarios que refieren a aspectos medulares de la actividad académica.

A partir del relevamiento de indicadores clave –consistentes con la categorización de *Criterios frecuentes para la acreditación de programas a nivel internacional* de la IESALC, 2020– se analizaron las respuestas institucionales ante recomendaciones y requerimientos de los pares evaluadores a causa de dificultades en el cumplimiento de los estándares de calidad en la implementación del trayecto formativo denominado Prácticas Profesionales.

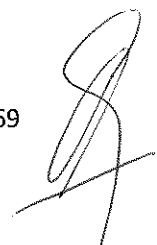


Se identifican debilidades comunes que refieren al plano del diseño curricular y la planificación de este espacio formativo. En la mayoría se solicitó que se formalizaran los respectivos programas de asignatura, en su versión analítica, con indicaciones precisas sobre objetivos, competencias a lograr, contenidos, procedimientos de evaluación, responsables de la supervisión y bibliografía. Podría considerarse que la planificación y gestión curricular de este nuevo insumo –incorporado al plan de estudios– aún se manifestaban en un nivel de logro incipiente al momento de la acreditación.

Si se asume que el programa de una asignatura no solo refleja la planificación pre activa de una intencionalidad formativa a cargo de un profesor, así como la previsión del recorrido, de las metodologías y los recursos, sino que constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la autogestión del estudiante se dimensiona la relevancia de este déficit. Se infiere en consecuencia, que motivadas las instituciones a reflexionar en profundidad sobre este proceso de planificación, previsión y toma de decisiones formativas se ha contribuido a la mejora del diseño curricular formalizado en la segunda presentación.

Otro aspecto a destacar, presente en todas las instituciones analizadas, es la dificultad en la estructuración de un espacio curricular único, de naturaleza y estructura propia, con alta densidad de carga horaria práctica, y anclaje prescriptivo en el último año de carrera. Las carreras debieron realizar importantes esfuerzos por ajustarse a estos estándares corrigiendo la asignación de horas y su ubicación integrada, la inclusión de contenidos representativos de todas las áreas de intervención del graduado así como la previsión de objetivos y competencias específicas conforme el perfil.

Respecto al nivel de concreción curricular que refiere al desarrollo o implementación de la propuesta resulta oportuno señalar que en las 5 instituciones se señaló la necesidad de creación de nuevos cargos docentes y el incremento de las dedicaciones en función de dar respuesta a estas nuevas necesidades formativas. En la presentación inicial aspectos relativos al personal académico, su cantidad y calidad, habían quedado en parte solapados o postergados y el intercambio con los pares y sus recomendaciones motivó importantes cambios respecto a la particular relación docente alumno que se demanda en estos ámbitos extramuros, muy distintos de otros más frecuentes, propios de las pedagogías áulicas o de simulación.



Responsables o referenté institucionales de prácticas, supervisores de prácticas, coordinadores y otras nuevas figuras comenzaron a perfilarse para satisfacer los requerimientos formativos emergentes. Conjuntamente surge la necesidad de brindar capacitación con foco en la formación en competencias a los responsables de área abordando un eje insuficientemente abordado en nuestro sistema universitario, en general.

De la lectura de los informes y respuestas se infiere que permanecen aún pendientes de resolución aspectos ligados a los mecanismos e instrumentos específicos de evaluación que atiendan a formatos metodológicos propios de los ámbitos de formación competencial profesional. La capacitación docente seguramente contribuirá al fortalecimiento de perfiles más cercanos a las tutorías, a procesos de seguimiento formativo ligados al monitoreo y a la supervisión. El énfasis progresivo en el empoderamiento del profesional en formación habilita dispositivos centrados en la autoevaluación y el uso de instrumentos más innovadores como portfolios, rubricas y listas de cotejo que facilitan la valoración discriminada de habilidades, procedimientos y desempeños.

Paralelamente resulta auspiciosa la presencia o incorporación –en todos los casos– de comisiones destinadas al monitoreo del plan de estudios, a través de las cuales se garantiza que grupos de profesores especializados se orienten al análisis de indicadores a lo largo del trayecto y evalúen potenciales necesidades de actualización, revisión o ajuste conforme las demandas sociales, los avances de la disciplina u obstáculos en la implementación.

Otro aspecto identificado como pendiente de mejora en la mayoría de las instituciones refiere a la necesidad de sistematizar y optimizar las vinculaciones de la universidad con los ámbitos externos, por ejemplo a través de la extensión universitaria. Si bien todas las carreras analizadas mencionan proyectos e iniciativas en esa línea, aún es un área insuficientemente estructurada en un marco de experiencias disímiles en cuanto a su tipología, intencionalidad formativa y calidad.

Las Prácticas pre profesionales ponen en perspectiva estos aspectos y tensionan modelos tradicionales que priorizan la docencia y la investigación en desmedro de la vinculación con las demandas socio comunitarias. La orientación de las acciones y programas universitarios pueden representar valor al desarrollo territorial de influencia, al tiempo que los estudiantes transitan experiencias de aprendizaje tutorizados por sus profesores.



La formalización de convenios y asociatividades virtuosas, entre universidades y entre universidades y organizaciones externas, aún requiere fortalecimiento. Por ejemplo en el área de salud, educación, jurídica y laboral en sus interfaces con la intervención psicológica.

Como fortaleza se identifican algunas prácticas emergentes de valor asociadas a estos procesos de autoevaluación y evaluación externa. Profundizar el análisis respecto de la formación práctica universitaria del estudiante avanzado en Psicología constituye sin duda un gran avance, que permite superar la preconcepción que sostiene que el desempeño profesional deviene naturalmente como consecuencia de la transmisión de modelos teóricos y que se produce de modo espontáneo a través del ejercicio posterior del graduado. Este movimiento resitúa a la universidad en el plano de su responsabilidad en la formación de recursos para la transformación social y vira acorde con avances más recientes basados en modelos de aprendizaje centrados en el estudiante.

Relevar y analizar la percepción de los graduados respecto de la formación recibida, así como promover estudios sobre trayectorias laborales, formación pos gradual e inserción profesional resultan acciones institucionales de interés movilizadas a partir de estos procesos y representan sin duda oportunidades de mejora en línea con el aseguramiento de la calidad. El compromiso de suscribir nuevos convenios, o la promoción de programas compartidos o experiencias interinstitucionales aparecen en los planes de desarrollo de las universidades en estos contextos y revisten interés. Nuevas y diversificadas experiencias en terreno redundan en beneficio de la experiencia práctica del estudiante próximo a graduar y fortalecen el vínculo universidad sociedad.

Por último cabe resaltar en relación con el alcance de estos procesos el grado de compromiso de la comunidad en los procesos de autoevaluación previos a las instancias de acreditación. Cuando la participación es plural y genuina se habilitan prácticas significativas que derivan de procesos sistemáticos de recopilación de información, análisis profundo a cargo de distintos actores involucrados y resolución deliberativa de los futuros cursos de acción. La potencialidad del cambio y su sostenibilidad dependerá del grado de involucramiento de todos los actores —en este caso, docentes, estudiantes, profesionales del campo, graduados, formadores externos asociados, empleadores y comunidad externa destinataria de la intervención profesional del graduado— y de cuanto se interiorice la cultura del aseguramiento de la calidad en las instituciones.



Por el contrario si la evaluación solo es concebida bajo una lógica de recopilación objetiva de información, de carácter instrumentalista en un marco de burocratización creciente y con escasas representación de los actores, los alcances serán muy limitados.

8.1. A modo de cierre, perspectivas futuras

Desde el punto de vista del valor de la acreditación de las carreras en perspectiva de su contribución al incentivo de niveles crecientes de calidad sobre los resultados de aprendizaje cabe concluir que del análisis realizado se desprende que las carreras han generado cambios relevantes a partir de su participación en los procesos de acreditación.

El ejercicio de autoevaluación sin duda recibió una retroalimentación significativa a partir de la evaluación externa. Si bien desde la perspectiva de los evaluadores resulta claro el énfasis puesto en el cumplimiento de los estándares es destacable la distancia existente en muchos casos entre la situación inicial de la carrera y el esfuerzo de transformación hacia niveles crecientes de calidad que debieron producir para acercarse a lo requerido.

Se observa como el proceso de evaluación externa ha contribuido a la identificación de debilidades sustantivas (referidas a plan de estudios, cuerpo docente, formación pedagógica, dedicación docente, vinculación con el sector externo) y la incentivación de procesos de mejora. En síntesis, el proceso de acreditación ha resultado útil para dinamizar mecanismos en busca de la mejora de las carreras, para afianzar la calidad de la formación que se imparte y para la obtención de la certificación respecto del cumplimiento de estándares indispensables. Al tratarse de una carrera regulada por el estado la agencia evaluadora otorga garantía pública a la formación que se desarrolla en la institución así como a la calidad del perfil profesional de sus graduados, aspecto determinante atendiendo a que en nuestro país la certificación profesional es inherente a la obtención académica del título.

Una reflexión adicional lleva a interrogarnos acerca del proceso de definición de estándares toda vez que quienes lo definen son actores directamente involucrados en el sistema y en cambio la distancia entre el nivel de partida y el criterio de calidad acordado –el cual prescribe, en el caso de las carreras del Art. 43– en ocasiones resulta muy amplia. Trabajar en los estándares de segunda generación para la nueva acreditación de la carrera de Psicología frente a la CONEAU constituye un desafío de cara a la experiencia transitada.



Di Doménico (2019) en relación con los recientes procesos de revisión de estándares que implicarán la modificatoria de la RME 343/09 –la sanción de la Res. 1251/17 CE-CIN que fija las nuevas pautas para la formulación de estándares para la acreditación de carreras de grado y la aprobación de las resoluciones N° 1254/18 del MECC y T que aprueba las actividades reservadas y la 1051/19 del MECCyT con nuevas indicaciones para la acreditación– se interroga acerca de si se está avanzando “efectiva e integralmente hacia lo que se ha denominado evaluación responsiva” (Gómez Meléndez & Chong Barreiro, 2016 citado en Di Doménico & Hermosilla, 2019, p. 7).

Se hace referencia a la necesidad de una evaluación participativa, plural y legítima, representativa de los intereses de los destinatarios, que considere procesos y no sólo resultados, con base ética y política. Para alcanzar este propósito se deberá priorizar su contribución a la identificación reflexiva de dificultades en el logro de objetivos institucionales, el respeto por la autonomía universitaria, la evaluación como herramienta de mejora y los beneficios de la participación plural.

En un reciente artículo , publicado en el mes de mayo de 2020, investigadores europeos, australianos y americanos analizan el futuro de la evaluación en la educación superior y consideran como reto pendiente su vinculación efectiva con el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de su calidad (Ibarra-Saiz; Rodríguez-Gómez, Boud, Rotsaert, Brown , Salinas Salazar & Rodríguez Gómez 2020). Si bien prevalecen hasta ahora los enfoques evaluativos con foco en el *input*, es decir en las condiciones y recursos de enseñanza como objeto de evaluación, debería ampliarse considerando modelos evaluativos con foco en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque resulte de mayor complejidad. Para esto es necesario recrear las prácticas evaluativas desde un enfoque crítico e innovador.

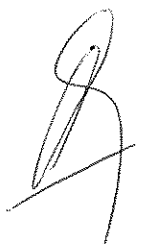
Recuperar la acepción de calidad en términos de transformación o aporte de valor a un proceso o experiencia tal vez pueda contribuir a una perspectiva que supere prácticas estrictamente centradas en la acreditación a modo de cumplimiento, homogeneización y escasa implicación en la cultura institucional (Harvey y Newton, 2004; Harvey, 2006; Stensaker, 2008; Newton, 2012).

La gestión de la calidad en el marco del presente estudio es entendida como responsabilidad de las propias instituciones; es un propósito central de la gestión institucional, aun coexistiendo con mecanismos externos de aseguramiento. La



perspectiva del mejoramiento como propósito resulta de interés toda vez que a diferencia de la rendición de cuentas y el control orienta los procesos bajo un modelo de evaluación formativa y apela al posicionamiento responsable de la propia institución respecto de la calidad de sus programas. Se asienta en la confianza en las propias instituciones para identificar sus logros y debilidades y en tanto asume la función de auditoría favorece la valoración de los propios procesos en función de los objetivos definidos; en nuestro país la evaluación institucional abona en esta línea del fortalecimiento y la mejora.

Estas discusiones en agenda resultan auspiciosas respecto de perspectivas renovadas sobre la formación del profesional en el área de la Psicología. Tal como se ha mencionado el concepto de profesionalización tardía, basada en la representación de que la profesionalidad “ocurre” fuera de los límites del espacio formativo, poco ha contribuido hasta la fecha a la mejora de la calidad y del alineamiento de los perfiles de graduación a las demandas sociales sobre el título. Las profundas transformaciones en los campos profesionales ameritan consideración en el marco de estas coordenadas y exigen revisión y ajuste permanente respecto de la formación superior del graduado. Se asume que mejores condiciones formativas redundarán en beneficio de la calidad de los aprendizajes a alcanzar por los futuros graduados.



Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Alonso M. (2006). Los Psicólogos en la Argentina. *Psicodebate*, 6, 7-14.
- Alonso, M., Klinar & Doménica (noviembre, 2015). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2014. Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Anijovich, R. (2018). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, A. Camillioni, G. Cappelletti y R. Katzkowicz (Eds.), *La evaluación significativa*. (pp. 129-149). Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(4), 172, 57-77.
- (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotzsch, P. Camou & M. Pratti (Coords.). *Evaluando la evaluación. Políticas, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 69 -96). Buenos Aires: Prometeo.
- Atria, R. (2012). Tendencias de la Educación Superior en América Latina. El contexto para el aseguramiento de la calidad. En: M. J. Lemaitre & M.E. Zenteno, *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 165-174) Santiago, Chile: Universia, CINDA.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-113.
<https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349.



- Brown, S. & Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brunner, J. & Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Brunner, J. & Ferrera Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Brunner, J. & Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Btsh, E., Caramés, D., Cánaves, M.; Codaro, V, Di Biasi, S., Erausquin, C. & Lerman, B. (Septiembre, 2001). Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología. Trabajo presentado en la *VIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Rosario.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina* (pp. 37-41). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, OPS/OMS.
- (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Cappelletti, G. (2018) La evaluación por competencias. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 177-206). Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda Figueras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.
- Coll, C. (2003). El Currículum universitario en el S XXI. En J. I. Pozo & C. Monereo, (Coords.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 271-284). Madrid: Síntesis.
- CONEAU (2016). *Evaluación institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Buenos Aires: CONEAU.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005775.pdf>



- (1997). Lineamientos para la evaluación institucional.
<http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>
- Corengia, A. (2016). Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de Ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, (26), 147-172.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384547076008>
- Courel R. & Talak A (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, Vol. 1 (pp. 21-83). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Díaz Barriga, A. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora.
- Di Doménico, C., & Hermsilla, A. M. (2019). La acreditación de Carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas En Psicología*, 16(2), 1-14.
Recuperado de <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/481>
- Dopico Mateo, I. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(3), 43-58.
- Engestrom, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 6(9), 74-90.
- (2009). *Universidad, Sociedad e innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Ferreira, M, Avitabile, C., Botero Alvarez, J., Haimovich Paz, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y El Caribe*.



Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial.

Garau, A. & Erausquin, C. (2013). La formación profesional académica en la Universidad y la actuación profesional del Psicólogo en distintos contextos de intervención: una unidad de análisis compleja. *Investigaciones en Psicología*, 18, 23-46.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.

González, M. E. & Dagfal, A. (noviembre, 2012). El psicólogo como psicoanalista: problemas de formación y autorización. Entre la universidad y las instituciones. Trabajo presentado en el *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Haberfeld, L., Marquina, M. & Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Fundación Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE). Recuperado de <http://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>.

Harvey, L. (2006). Understanding Quality. En L. Purser, *Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin; European University Association.

Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality in Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 18(1), 100-114.

Ibarra-Saiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1.
doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323

IESALC-UNESCO (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la

educación superior: Perspectivas internacionales. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Informe 3 de junio 2020. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/03/iesalc-lanza-estudio-sobre-calidad-y-acreditacion-en-la-educacion-superior/>

Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Pontificia Universidad Javeriana Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa

——— (2000). El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.

——— (2003). La globalización y la enseñanza en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18.

Knight, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In H. de Wit et al. (Eds.), *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 1-38). Washington DC, WA: World Bank.

Krotsch, P. (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. En A. Puiggrós, & P. Krotsch (Comps.), *Universidad y Evaluación. Estado del debate* (pp. 101-136). Buenos Aires: Aiqué/REI/Ideas.

Labarrere Sarduy, A., Ilizastigul L. & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del Psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas, P. Marasi y J.P. Toro (Comps.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas*, Vol III. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

Lemaitre, M. J (2017). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Presentación. *Educación Superior y Sociedad*, 22, 11-21.

——— (2016). Aseguramiento de la calidad en América Latina: estado actual y desafíos para el futuro. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Manuscrito no publicado.

Lemaitre, M. J. & López, M. T. (Eds.) (2016). *Calidad de la formación universitaria*



Información para la toma de decisiones. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Lemaitre, M. J. & Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Tendencias y desafíos. En M. J. Lemaitre, y M. Zenteno, *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012* (pp. 21-32). Santiago de Chile: Universia, CINDA.

Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E. & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en Universidades a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad en la educación*, 36, 21-52.

Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 215-222.

Lipsman, M. & Roig, H. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE*, 37, 69 -80

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

——— (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.

Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Marquina, M. & Morresi, S. (2018). *La Planificación institucional en la universidad. Conceptos, debates y experiencias en el marco de políticas públicas*.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Barcelona: Edebé, Innova Universitat.

Moya, L. A. & Di Doménico, C. (noviembre, 2012). Análisis de la formación básica de

carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. Trabajo presentado en el *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ojeda Fusaro, G., (2018). *Diseño y gestión de proyectos universitarios. En el marco del plan estratégico*. Editorial Académica Española.

Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 25-33.

Peterson, R. L., Mc Holland, J. D., Bent, R. J., Davis-Russell, E., Edwall, G. E., Polite, K., Singer, D. L., & Stricker, G. (Eds) (1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington: American Psychological Association.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

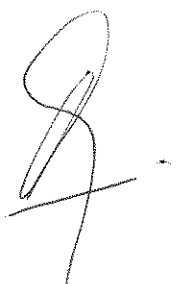
Rama, G. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.

Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.

Roig, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. En M. C. Nosiglia (Comp.), *La evaluación universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.

Salamanca Osorio, F. (1994). Las bases históricas de la evaluación de programas y proyectos sociales. *Revista de Sociología*, (9), 97-106.
doi: 10.5354/0719-529X

Slapak, S., Zubieta, E. & D'onofrio, M. G. (1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: Dimensiones problemáticas y gestión de conflictos. *Investigaciones en Psicología*, 4(1), 115-143.



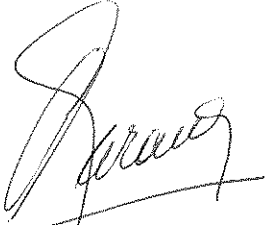
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad Universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Ediciones UN-Eudeba.
- Talak, A & Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, 1, 52-73.
- Teichler, U. (2004). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Toribio, D. (mayo, 2017). La diversificación institucional de la Educación Superior en Argentina y las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Trabajo presentado en el *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Unesco (2004). *Educación Superior en una sociedad mundializada. Documento de orientación*. París: Unesco.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. En J. van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscape and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher. [Traducción: María Fernanda de la Mota].
- Vezzetti, H (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología.*, 28(1), 147-166.
- Vizcarra Herles, N., Boza Condorena, E. & Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 11(2), 1-23.



Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10207>

Witt, H. (2014). Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. En C. M. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp. 135-158). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.


ANDREA GARA
DNI 12976369