

CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA EMPRESARIAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA

WILFER JAIMES GOMEZ

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADEMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA – CEDEUIS
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2005

CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA EMPRESARIAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA

WILFER JAIMES GOMEZ

Monografía para optar el título de
Especialista en Docencia Universitaria

Director
FREDY MANTILLA MANTILLA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADEMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA – CEDEUIS
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2005

RESUMEN

TITULO: CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA EMPRESARIAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA *

AUTOR: JAIMES GÓMEZ, Wilfer **

PALABRAS CLAVES: Competencia Empresarial. Formación Integral
Ámbito Educativo. Estilo Pedagógico Docencia
Universitaria

DESCRIPCIÓN:

La monografía que se describe a continuación, abarca una reflexión teórica referente a la importancia de la construcción de la competencia empresarial en los estudiantes de psicología desde el aula. Esta descripción se hace necesaria debido al reto que tienen hoy los procesos de formación de pregrado de esta disciplina, que exigen un diseño flexible de programas, que permitan la innovación continua de acuerdo con las necesidades y los cambios de la ciencia, la sociedad y la tecnología.

Para lograr lo explicado anteriormente se muestra la importancia que para la formación de las nuevas generaciones de psicólogos colombianos tiene enfatizar en la construcción integral de la competencia empresarial.

No obstante, esta formación integral es la base del proceso de enseñanza de la competencia empresarial en cualquier ámbito educativo y es por esto que se pretende suscitar un debate que ponga en cuestión tanto las formas como los contenidos en la enseñanza de la psicología en Colombia en procura de nuevas concepciones del quehacer docente, que pueda favorecer cualquier proceso personal de reflexión y cuestionamiento crítico, a la luz de los principios y estilo pedagógico que se desee alcanzar a lo largo del ejercicio o desarrollo como profesional de la docencia universitaria.

* Monografía

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS-. Especialización en Docencia Universitaria, MANTILLA MANTILLA, Fredy.

SUMMARY

TITLE: CONSTRUCTION OF THE ENTERPRISE
COMPETITION IN PSICOLOGIA STUDENTS *

AUTHOR: JAIMES GÓMEZ, Wilfer **

KEYWORDS: Business competence. Integral formation
Educational Environment. Pedagogical style
University Teaching

DESCRIPTION:

The monograph that is described next, includes a theoretical reflection referring to the importance of the construction of the enterprise competition in the psychology students from the classroom. This description becomes necessary due to the challenge which they today have the processes of formation of predegree of this discipline, which they demand a flexible design of programs, that allow to the continuous innovation in agreement with the necessities and the changes of science, the society and the technology.

In order to obtain the explained thing previously is the importance that stops the formation of the new generations of Colombian psychologists must emphasize in the integral construction of the enterprise competition.

In order to obtain explained previously importance shows that stops the formation of the new generations of Colombian psychologists must emphasize in the integral construction of the competition empresarial. No, this formation integral is base of process of education of competition enterprise in any scope educative and is by that tries to provoke debate which it puts the forms as much at issue as the contents in the education of psychology in Colombia in try of new conceptions of the educational task, that can favor any personal process of reflection and cuestionamiento I criticize, to the light of the principles and pedagogical style that is desired to reach throughout the exercise or development like professional of university teaching.

* Monograph

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS, Especialización en Docencia Universitaria, MANTILLA MANTILLA, Fredy.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. ELEMENTOS RELEVANTES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACION DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN COLOMBIA. .	5
1.1 Contexto Socio-Histórico de La Psicología Como Profesión en Colombia.	5
1.1.1. Aspectos generales	6
1.1. 2. Cronología y nacimiento de los planes de estudio.....	7
1.1. 3. La geografía de los planes de estudio	9
1.1.4. Planes de psicología: polaridad público-privado.....	10
1.1.5. Presencialidad y duración.....	11
1.2. Componentes fundamentales de la formación del psicólogo en Colombia:	12
1. 2.1 Estructura del programa de psicología	13
2. LA COMPETENCIA EMPRESARIAL INDEPENDENTISTAY LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA DE COLOMBIA	37
2.1. Retos del psicólogo del siglo XXI.	38
2.2 Formación del Psicólogo para el trabajo en un nuevo entorno.....	39
2.3 La crítica en y desde la formación para el trabajo	40
3. ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMPRESARIAL INDEPENDENTISTA.....	42
3.1 Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje	44
3.2 Pautas De Participación Del Docente De Psicología En La Promoción De Estrategias De Aprendizaje.	50
3.2.1 Cualidades clásicas del docente de psicología (vocación y moral)	51
3.2. 2 El Docente y Egresado del siglo XXI	52
4. CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFIA	60

LISTA DE GRAFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Areas Profesionales de desempeño	13
Gráfica 2. Contexto del Proceso de Acreditación	15
Gráfica 3. Criterios de Admisión Universitaria	16
Gráfica 4. Nivel de aplicación para cada tipo de pregunta	21
Gráfica 5. Asignaturas por eje Disciplinario	26

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Cronología y nacimiento de los planes de estudio	7
Tabla 1B. Comparación programas de Psicología	8
Tabla 2. Procedencia de los programas por departamentos	9
Tabla 2B. Distribución planes de estudio registrados en el ICFES	11
Tabla 3. Jornadas y presencialidad de los planes de estudio	12
Tabla 4. Estructura general de los planes	14
Tabla 5. Práctica y monografía en programas de Psicología	17
Tabla 6. Criterios de permanencia y reconocimiento de los trabajos De los estudiantes	18
Tabla 7. Número de líneas de Investigación	20
Tabla 8. Áreas de los planes de estudio	25
Tabla 9. Área de práctica Profesional	29
Tabla 10. Participación porcentual de los principales enfoques.	30
Tabla 11. Clasificación de estrategias de aprendizaje.	45
Tabla 12. Clasificación de estrategias a partir del tipo de contenido	47

INTRODUCCIÓN

Actualmente en Colombia, la Psicología ha ido evolucionando desde su campo de acción de una manera importante, sin embargo se continúa enfatizando sobre una formación para estos profesionales de la salud mental centrada en facilitar herramientas que permitan auscultar la realidad, interpretarla y asumir posturas socialmente responsables. Esta formación supone aprendizajes que llevan a los estudiantes hacia la maduración personal y social. Desde esta realidad los psicólogos se han venido enfrentado a un mundo laboral más amplio cada día, que les obliga a tener una visión más abierta de su oficio profesional y en el cual deberá primar el carácter de empresarios independientes, pues esto les daría mayores posibilidades laborales, las cuales irían de la mano del crecimiento personal y profesional, producto de una formación integral.

El problema fundamental que viven los estudiantes de Psicología al llegar a la praxis profesional, en donde se pone a prueba la capacidad y habilidad para proyectarse empresarialmente, es precisamente la incapacidad de lograr desarrollar o conformar espacios en un mercado laboral indefinido, por no decir salvaje. En donde los desarrollos empresariales independientes podrían contrarrestar la realidad laboral a la que éstos profesionales tienen que enfrentarse y la cual se ha agravado en los últimos años, dificultando, obstaculizando y llegando a posibilitar procesos de frustración personal, baja autoestima, desmotivación y hasta el no desenvolvimiento profesional, debido a que posiblemente en Colombia no se han establecido diferencias entre otorgar un título y desarrollar competencias.

Frente a esta crítica situación, urge que los psicólogos se pregunten hasta qué punto la formación que reciben se adecua al momento histórico-laboral que se vive en Colombia. Sin embargo el desarrollo de los currículos y de las experiencias ofrecidas en las distintas Universidades durante la formación de los estudiantes de pregrado de los programas de Psicología, está caracterizada por el predominio técnico y el desarrollo de habilidades y destrezas tendientes a resolver problemas de mecánica laboral centrada en procesos memorísticos, el poco desarrollo de las potencialidades individuales, la presencia de enfoques teóricos rígidos que descartan la exploración y el conocimiento de los diferentes campos del accionar profesional y la ausencia de una formación enfocada a la proyección empresarial e independencia laboral, fundamentales en la praxis profesional para así poder correlacionar la realidad laboral y empresarial con la teorización obtenida en su formación académica y aprovechar las oportunidades que puedan tener, dadas las condiciones del entorno, para proyectarse integralmente como profesionales.

Es por eso que la presente monografía intenta construir una reflexión de la importancia que juega la competencia empresarial durante una formación integral. Para tal efecto se ha desarrollado un análisis escrito de corte reflexivo de la situación actual del enfoque de formación del estudiante de pregrado del área de Psicología, comparada con la realidad laboral a la que estos profesionales tienen que enfrentarse. Sirviendo como aporte de la toma de decisiones en las diferentes instituciones educativas a manera de replanteamiento o revisión actualizada de lo que le acontece fuera del contexto universitario a los egresados que tienen que afrontar un mundo laboral mas amplio y dinámico cada día, que les obliga a tener una visión mas abierta de su rol profesional donde prima el carácter de empresarios sociales independientes, el cual les garantiza mayores posibilidades de trabajo, crecimiento personal y profesional. Motivando así a fundamentar desde un marco de referencia pertinente la formación del espíritu empresarial en los estudiantes de pregrado de Psicología como aporte, compromiso y retribución a esta acción disciplinar que me ha brindado grandes e importantes logros en mi vida profesional y personal.

El análisis serio y crítico de la anterior situación presenta retos a las universidades (privadas y públicas) en relación con el mismo desarrollo del país. Entre ellos la introducción de métodos educativos innovadores que favorezcan la formación de psicólogos como personas, ciudadanos, profesionales y científicos autónomos, creativos, con capacidad de argumentación, de trabajar transdisciplinaria y colaborativamente, de reconocer al otro, de respetar derechos y cumplir deberes.

Dada la tarea educativa que tienen, las instituciones y los actores comprometidos en este proceso no se debe perder de vista, que ante la sociedad se posee el reto de asumir cada día con responsabilidad, mentalidad abierta y creativa, el compromiso del estudio, la planificación, el diseño, la estructuración y el desarrollo de experiencias educativas de calidad que respondan a los cambios permanentes de la sociedad.

Por eso para que esta visión se aplique en un contexto real es necesario el reconocimiento de las debilidades, fortalezas y consecuencias que está produciendo obviar este tipo de confrontación curricular que apunte a formar profesionales con las exigencias y demandas de la sociedad actual.

En este sentido, a los profesores responsables de estos procesos educativos nos debería interesar mucho, el hecho de conseguir que los estudiantes aprendan integral y significativamente. Sin embargo, en la práctica se aprecian muchas diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje logrado en los estudiantes de esta disciplina.

Teniendo en cuenta que como lo afirma (Galvis 1998), “nunca antes en la historia de la humanidad había perdido la escuela el monopolio del conocimiento y del aprendizaje; Nunca se han tenido tantas y tan variadas oportunidades para informarse y para aprender a lo largo de toda la vida, para vivir tantas experiencias, [...] para interactuar con tantas y tan variadas personas [...]”, es necesario el planteamiento de experiencias que permitan a los estudiantes continuar aprendiendo durante toda su vida, adaptarse a los cambios rápidos en su entorno laboral y social, trabajar en equipo y desarrollar proyectos de manera colaborativa, acceder, clasificar, seleccionar y utilizar de forma rápida, eficaz y eficiente la información para la toma de decisiones y desarrollo de sus trabajos en coherencia de sus dimensiones éticas, afectivas y científicas.

De manera general, llama la atención que son muy pocos los programas de formación psicológica que plantean sus objetivos en términos de desarrollar competencias en el estudiante, pudiéndose convertir esto en un indicador de que en Colombia (por lo menos en lo que a la educación superior se refiere) no se han establecido diferencias entre otorgar un título y desarrollar competencias. Esta debilidad detectada, aunque se intente resolver, tiene origen de carácter estructural y todavía no cuenta con suficientes estrategias claras para su resolución y lo cual sería interesante abordar en un trabajo investigativo posterior.

Llegando a este punto se puede decir, que trabajar sobre las competencias, los valores y un aprendizaje integral y significativo, es responsabilidad directa de los docentes que dirigen las asignaturas correspondientes. Por lo anterior, es importante que el proceso enseñanza-aprendizaje específicamente en la profesión de Psicología, se fundamente en el valor de las competencias, habilidades y exigencias del rol del Psicólogo como empresario social.

Es por lo anterior que surge la necesidad fundamental de que el docente de psicología asuma una postura de agente socializador, formador de valores, portador de valoraciones, que esté continuamente haciendo de cierta manera adoctrinamiento vivencial con sus estudiantes, y ejerciendo como directo educador, y utilice adicionalmente una estrategia que promueva desde el aula el valor de la proyección empresarial como fundamento de la práctica profesional del Psicólogo pensando en un currículo mas integral, que tienda a desarrollar competencias, y propiciar una formación que esté mas centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que posibiliten re-crear posibles estrategias de intervención significativas.

En ese contexto y a partir de la aclaración anterior del problema observado se evidencia la importancia de conocer de manera mas precisa el área en

que se escriben los programas de psicología y su relación con el área real de desempeño de los egresados, todo esto como capital para argumentar una decisión sobre las consecuencias de la profesionalización temprana, y que servirá de guía para la presente monografía; se propone a continuación la pregunta estructurada con miras a desarrollar la monografía: ¿Cómo lograr desde el aula de clase, el desarrollo de la competencia empresarial en los estudiantes de Psicología?

Para cerrar esta introducción es necesario esclarecer que los capítulos que se presentan a continuación, abarcan la temática mencionada y que cada capítulo toca de manera especial y reflexiva los temas relacionados con la competencia empresarial que necesita hoy un psicólogo, presentando un balance aproximativo que contiene algunas recomendaciones.

1. ELEMENTOS RELEVANTES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACION DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN COLOMBIA.

1.1 Contexto Socio-Histórico De La Psicología Como Profesión en Colombia.

La psicología es la disciplina que estudia el comportamiento humano y los procesos mentales superiores en sus diversas expresiones y contextos, cuya función básica en el plano social es la de contribuir a aclarar la complicada problemática humana. Esto enfrentado a la crítica situación social y al momento histórico-laboral que se vive en Colombia donde se ponen a prueba constantemente la capacidad y habilidad de proyectarse y lograr desarrollar o conformar espacios en un contexto laboral y profesional indefinido, por no decir salvaje. Es por eso que para ser psicólogo se debe contar no sólo con un sólido conocimiento teórico y poseer un cierto número de habilidades y destrezas, sino que se debe estar en capacidad de pensar como un empresario social independiente. Que autogenera y posibilite sus propias fuentes de trabajo, crecimiento personal y profesional de una manera integral, lo cual deberá ir de la mano con un pensamiento permanentemente filosófico, ello no quiere decir “repetir pensamientos ajenos, por mucho que nuestras propias reflexiones estén apoyadas en ellos y sean conscientes de esta deuda necesaria.”¹

Respecto a la importancia de adecuar el ejercicio profesional de la psicología a las características del medio en el que se vive, Guido Gatti postula, que resulta “obvio suponer que se hace ciencia y se practica una disciplina para los seres humanos que viven en una sociedad particular, lo que implica su conocimiento, el análisis de sus problemas y contradicciones y la reflexión sobre la actividad individual, social y laboral de las personas a quienes se les ofrecen los servicios.”² A la luz de esa premisa fundamental se identifican los conocimientos, enfoques, teorías, métodos, técnicas, habilidades y destrezas que se requieren para que el psicólogo pueda intervenir como agente de cambio social.

Por la naturaleza de los problemas a los que se enfrentan los psicólogos, se espera que el ejercicio profesional esté respaldado por un alto nivel de conciencia, compromiso, responsabilidad social y una visión empresarial. Al respecto Catalina Harrsch sostiene que “El sentido de responsabilidad social del psicólogo se dará en la medida que crezca y se desarrolle como persona,

¹ SAVATER, Fernando. Las preguntas de la Vida. Barcelona: Ariel. 1999, Pág. 12

² GATTI, Guido. Ética de las profesiones formativas. Santafé de Bogotá: San Pablo 2001 Pág. 15

que se cuestione los objetivos de su que hacer científico y que experimente un sentido de identidad dado por la integración gradual de sus conocimientos y experiencias como persona y como profesional.”³

No obstante lo anterior, en la práctica, existe una desconexión casi total entre el currículum académico del Psicólogo y las necesidades de nuestro contexto económico, social y cultural.

Se presume que la aparición de una profesión no es cuestión de la moda sino, que por el contrario, existe un vínculo estrecho entre sociedad y profesión. En concordancia con lo anterior se espera que los Psicólogos tengan plena conciencia del vínculo de su profesión con la sociedad en que viven, que sean conscientes de su responsabilidad con la comunidad, que contemplen el ejercicio profesional en el contexto de la realidad social circundante, que sus acciones profesionales tengan significado para el grupo al que pertenecen. Quienes ejercen la psicología tienen un deber, un compromiso y una responsabilidad con la sociedad.

Se debe ofrecer una formación orientada a que los futuros Psicólogos se inserten en su realidad social con una visión empresarial independentista y puedan con la ayuda de la ciencia Psicológica ayudar a clarificar los problemas humanos. Deben reservarse espacios para el análisis social, al Psicólogo, hay que enseñarle técnicas, debe formarse para que se cuestione y plantee problemas.

La responsabilidad moral de quienes intervienen activamente en los procesos de formación tendrá, por tanto, una función decisiva en la construcción del futuro venidero.

1.1.1. Aspectos generales

En la actualidad existen 131 planes de estudio registrados en el ICFES, ofrecidos por 66 instituciones, lo que significa que casi la mitad de las instituciones ofrecen más de un plan de estudios. Una de las estrategias utilizadas por algunas universidades, es ofrecer un mismo programa de estudio en distintos lugares de la geografía, lo que explica que sólo 66

³ HARRCH. Catalina. Identidad del Psicólogo. 3 Edición, OP. Cit, Pág. 20

instituciones tengan a su cargo los 131 programas ⁴ . Otra estrategia, implementada por un grupo de universidades con mayor tradición, fue presentar un “programa espejo”, lo que supone cierto grado de competencia, además de un respaldo académico e institucional. El número descomunal, al que se ha llegado, no parece de todas maneras ser la consecuencia de un crecimiento racional, ni mucho menos planificado.

1.1. 2. Cronología y nacimiento de los planes de estudio

Fechas de iniciación de los 33 planes reportados

Año Iniciación

AÑO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
1947	1	3.0	3.2	3.2
1962	1	3.0	3.2	6.5
1971	3	9.1	9.7	16.1
1972	1	3.0	3.2	19.4
1974	1	3.0	3.2	22.6
1975	1	3.0	3.2	25.8
1976	1	3.0	3.2	29.0
1977	1	3.0	3.2	32.3
1982	1	3.0	3.2	35.5
1985	1	3.0	3.2	38.7
1987	1	3.0	3.2	41.9
1993	1	3.0	3.2	45.2
1994	7	21.2	22.6	67.7
1995	2	6.1	6.5	74.2
1996	5	15.2	16.1	90.3
1997	1	3.0	3.2	93.5
1998	1	3.0	3.2	96.8
2000	1	3.0	3.2	100.0
Total	31	93.9	100.0	
N.R	2	6.1		
TOTAL	33	100.0		

TABLA 1

La tabla 1 presenta los porcentajes de los 33 programas que respondieron el formato ASCOFAPSI-ICFES, en función de su fecha de creación. Como se puede observar, el 39% abrió sus puertas en la década de los ochenta, lo que sugiere que la década fue significativa en la conformación de planes de estudio en psicología. Sin embargo, como se ha dicho, estos indicadores corresponden a un número reducido de programas, lo que cuestiona su

⁴ La universidad Cooperativa y Antonio Nariño fueron pioneras en este tipo de cobertura

representatividad. Al tomar el número total de programas registrados en el ICFES (131), sobresale un fenómeno distinto, probablemente más aproximado a la realidad.

**Comparación de los programas de
Psicología anteriores y posteriores a la
Ley 30 de 1992**

	1990	2003
No. De Programas de Psicología	16	131
Programas anteriores a 1992	16	
Programas posteriores a 1992		115

TABLA 1B

Lo que la tabla 1B señala, es que durante la década de los noventa se crearon más programas de Psicología que en las tres décadas anteriores sumadas. ¿La razón? En 1992, la Ley 30 cambia el sistema de regulación, reduce los controles y exigencias, con lo que se abren las compuertas para la entrada en el mercado de nuevos planes. Al mirar en perspectiva lo ocurrido, se puede afirmar que esta ley crea un quiebre en el panorama de la Educación Superior en general, siendo el caso de la psicología, emblemático. Las cifras ilustran por si mismas la gravedad y magnitud del fenómeno. Los planes surgidos en los 90, hijos de la Ley 30, impulsaron un crecimiento cercano al 400%, con respecto al número de programas existentes hasta entonces. Mientras en la década del setenta existen 8 planes de estudio, en la década del noventa se contabilizan cerca de 78.

En siete años —1994 a 2001— fueron creados 62 planes de estudio nuevos. Distintos escenarios y textos han advertido sobre las implicaciones de esta explosión demográfica. Sin embargo, no se conoce un examen profundo, que se hace cada vez más necesario ⁵.

El número de egresados es un indicador complementario al de la proliferación creciente y continuada de los planes. En este sentido, los procesos de fortalecimiento de controles y robustecimiento de los niveles académicos (tipo exámenes de ECAES) son muy pertinentes y deberán producir resultados.

⁵ RUBEN ARDILA empieza a dar cuenta de ello desde 1994.

1.1. 3. La geografía de los planes de estudio

El desarrollo de la disciplina ha terminado por esbozar una geografía de la psicología académica en Colombia, que se hace indispensable explorar. La tabla 2 presenta la procedencia de los 33 programas analizados en el informe de caracterización por departamento. En esta tabla se resalta la concentración de programas en Cundinamarca con un 36%.

Procedencia de los Programas por Departamento

Departamento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Cundinamarca	12	36.4	36.4	36.4
Córdoba	1	3.0	3.0	39.4
Nivel Nacional	2	6.1	6.1	45.5
Meta	1	3.0	3.0	48.5
Atlántico	3	9.1	9.1	57.6
Antioquia	4	12.1	12.1	69.7
Valle	3	9.1	9.1	78.8
Nariño	2	6.1	6.1	84.8
Caldas	1	3.0	3.0	87.9
Huila	2	6.1	6.1	93.9
Santander	2	6.1	6.1	100.0
Total	33	100.0	100.0	

TABLA 2

Teniendo en cuenta la ubicación de estos programas por ciudad, de los 33 planes en estudio, 10 (un 36%) se localizan en Bogotá (incluyendo el de Chía). Ciudades como Medellín, Cali y Barranquilla, suman 10 planes de estudio (el 30,3%), lo que equilibra el centralismo manifiesto en el elevado número de planes de la capital. Aproximadamente un 35%, cifra considerable, se reparte en el resto del país; en zonas tan distantes como Putumayo, en ciudades pequeñas como Villavicencio o, incluso, en ciudades con grandes problemas de orden público como Barrancabermeja.

En los últimos años esta apertura geográfica ha beneficiado regiones apartadas, aunque desde la creación de los primeros programas ha existido algún acento descentralizador. Desde los 70 se consolidaron tres planes, en Barranquilla, Cali y Manizales. En este caso, los datos del total de programas registrados en el ICFES ratifican una tendencia descentralizadora.

Más allá de las ventajas, evidentes en aspectos como el cubrimiento, del crecimiento casi exponencial de la oferta de programas de psicología, las proporciones del fenómeno son inquietantes. En el área metropolitana de

Medellín existen más de 10 programas. En las distintas regiones de la costa atlántica el total de programas puede llegar a 20.

En términos más amplios, y a partir de los programas registrados en el ICFES, se puede complementar este mapa de la psicología académica en el país (Tabla 2B). Un número considerable de programas (casi el 40%) se ubica en regiones del país diferentes a Bogotá. No hay muchas regiones del país excluidas del acceso a una formación en psicología. Un antecedente significativo en el momento de pensar seriamente una comunidad con buenos recursos académicos y culturales. Antes de la Ley 30, Bogotá concentraba el 75% de los planes.

Como resultado de esta tendencia, la psicología académica tiene presencia y se orienta hacia poblaciones que hace una década no hacían parte de la oferta educativa. Esta apertura, ciertamente, es un elemento fundamental para la democratización como principio rector, pero en ningún caso han de perderse de vista los altos parámetros de calidad. De la misma forma, debería considerarse con detenimiento la necesidad de que la psicología tenga un mayor y más amplio impacto en la comunidad. El cubrimiento geográfico de los planes de estudio supone una demanda activa, de la que se alimentan. Este alto nivel de demanda puede interpretarse como un índice de la buena salud y alto perfil de la carrera. Otro argumento, no necesariamente excluyente, es que Psicología no es una carrera que necesita de una gran (y sobre todo costosa) infraestructura de laboratorios, si se la compara con medicina o bacteriología. Con respecto a esta característica, tampoco puede ser comparable con otras carreras como derecho o contabilidad, tan frecuentes en universidades de dudosa reputación.

1.1.4. Planes de psicología: polaridad público-privado

Si se toma la polaridad educación privada educación pública, se encuentra que sólo cinco universidades públicas tienen plan de estudios en psicología. Ellas se ubican en Bogotá (Universidad Nacional), Cali (Universidad del Valle), Medellín (Universidad de Antioquia), Pasto (Universidad de Nariño) y, más recientemente, Tunja (Universidad Pedagógica y Tecnológica). A pesar de la visibilidad y tradición de la universidad pública en Colombia (estudios de postgrado, investigación) en la formación de los psicólogos, la mayor parte de los estudiantes está formándose en universidades privadas.

Distribución de los planes de estudio registrados en El ICFES según las distintas regiones

Región Cobertura	Programa Pregrado
Zona central	Bogotá, Chía y Girardot
Zona cafetera	Medellín, Armenia, Manizales e Ibagué
Zona sur occidental	Cali, Palmira, Buga, Pasto, Popayán, Putumayo y Neiva
Zona caribe	Barranquilla, Montería, Cartagena, St.Martha y Sincelejo
Zona Mag.Medio y Oriental	Bucaramanga, Barrancabermeja, Pamplona y Valledupar
Zona Oriente	Villavicencio y Tunja

TABLA 2B

1.1.5. Presencialidad y duración

La arquitectura del formato de caracterización sugiere una pregunta: ¿es posible determinar el perfil de la carrera?, o, más aún, ¿la psicología es una carrera que se puede caracterizar, en términos generales, como presencial, diurna y de cinco años de duración?, de igual manera a partir de los datos presentados en la tabla 3, se observa que los 33 programas de estudio, en lo que concierne a las jornadas diurno o nocturno, en su mayoría (97%) siguen la modalidad diurna. De la misma manera, la modalidad nocturna se está extendiendo y ya existe en un porcentaje considerable de programas (46%).

Estos porcentajes son ligeramente más elevados que los registrados en los programas del ICFES. De 131 planes registrados a comienzos de 2003, el 65% son diurnos y el 29% nocturnos.

De estos planes con jornada nocturna 10 se ubican en Bogotá, 7 en el conjunto de las cuatro ciudades costeras del Caribe, y 5 en el departamento de Antioquia. 15 ciudades pequeñas ofrecen un plan de estudio nocturno, entre las que se cuentan Buenaventura o Sincelejo, y muchas del llamado eje cafetero. De las universidades que ofrecen planes nocturnos, muy pocas (menos de 10%) ofrecen exclusivamente ese programa. Las restantes tienen un programa diurno y otro nocturno, lo que de alguna manera constituye un respaldo mayor al desenvolvimiento académico de los programas nocturnos.

Históricamente Bogotá fue pionera al ofrecer el primer programa nocturno (o vespertino) en la década del 70. En este caso, se trataba de una universidad privada que ya ofrecía la modalidad diurna.

Jornadas y presencialidad de los 33 planes de estudio reportados

Jornada Diurna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos	NO	1	3.0	3.0	3.0
	SI	32	97.0	97.0	100.0
	TOTAL	33	100.0	100.0	

Jornada Nocturna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos	NO	19	57.6	57.6	57.6
	SI	14	42.4	42.4	100.0
	TOTAL	33	100.0	100.0	

TABLA 3

Respecto a la modalidad presencial o a distancia, de los 33 planes de estudio, 31 se ofrecen en la modalidad presencial y 2 se reportaron como programas a distancia. Lo preocupante es que esos dos programas reportaron una cobertura de 6.750 estudiantes.

Respecto a los 131 planes registrados en el ICFES, se reportan 7 planes a Distancia, 6 de ellos en convenio con entes territoriales; uno, no presencial, funciona en la Universidad Autónoma y a Distancia de Pereira. Al tomar en consideración la información del ICFES, es de suponer que actualmente el número de estudiantes de psicología bajo la modalidad de programas a distancia, sea bastante mayor que 6.750. Razón de más para implementar sistemas de control de calidad que garanticen la buena formación de los futuros profesionales.

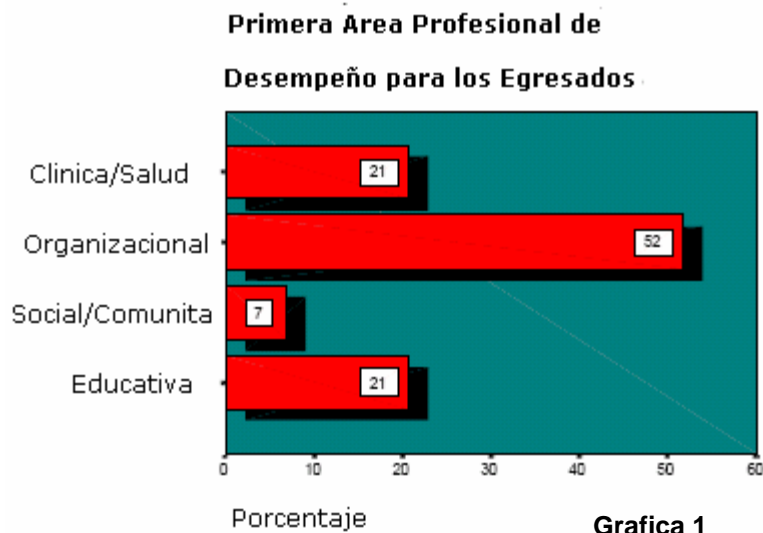
1.2. Componentes fundamentales de la formación del psicólogo en Colombia:

Para emprender el análisis de los componentes o aspectos académicos de los programas de formación de psicología, es conveniente partir identificando el área en la que se inscriben tales programas.

De los 33 programas que respondieron el formato ASCOFAPSI-ICFES, *Organizacional* es el área mayoritaria de los planes, con un 52%. Hacia *Educacional* se orientan el 21%, igual que hacia *clínica y Salud* (Figura 1).

Al contrastar esta información con el número de las materias ofrecidas por plan para cada énfasis, no parece tener una sustentación ni resistir el cruce con otras informaciones.

Según el aparte concerniente al número de materias, aquellas que determinan las orientaciones cubren, en el mejor de los casos, un 40% del total de materias; en ese 40% las orientaciones registradas presentan cifras muy cercanas entre sí: el área *Psicología Clínica y de la Salud*, 8,74%, el área *Organizacional*, 7,57%, el área *Educativa*, 5,78%. A pesar de lo que dicen sus directores, la orientación *Organizacional* de estos programas no es tan marcada ni tan definitiva.



Una información fundamental sería la relación orientación del programa-desempeño de los egresados.

1. 2.1 Estructura del programa de psicología

Para bosquejar las características generales de la estructura de los programas de psicología se han determinado seis categorías. Si el programa

se concibe a partir de créditos, si es nuclear, si tiene áreas, si es modular, si hay un ciclo básico, si hay un ciclo profesional: La tabla 4 arroja los porcentajes para cada categoría.

Estructura general de los planes

PLANES	PORCENTAJE
Modular	3.8%
Nuclear	11.5%
Créditos	43.1%
Áreas	88.5%
Ciclo Profesional	79.9%
Ciclo Básico	79.9%

TABLA 4

Las tres categorías que alcanzan y comparten los puntajes más altos son Ciclo Básico, Ciclo Profesional y Áreas. De esta manera, configuran las tendencias más claras de los programas de psicología. Muestran que el currículo de la mayor parte de programas se concibe en dos ciclos: el básico e inicial, el profesional (80%). El porcentaje de planes que se organiza por áreas (88%), confirma este grueso perfil de los programas.

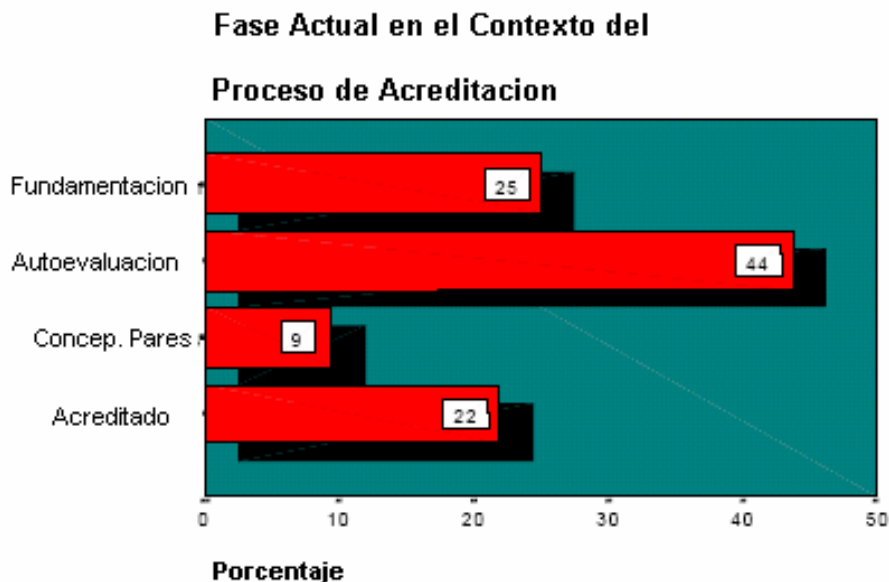
Los datos de los programas de psicología registrados en el ICFES reflejan una tendencia muy similar.

La información sobre las áreas resulta claramente consistente con la subdivisión de planes en ciclo profesional y básico. El porcentaje de 88% lo confirma. Créditos. Frente a la utilización de los créditos, un poco más de la mitad de los programas no los contempla (57,7%). El 42,3% restante sí. Aunque no es deseable una conceptualización exclusivamente vía créditos, la adopción de este sistema (o de otros equivalentes) favorecería una circulación mayor y un intercambio más eficiente y próspero entre estudiantes y profesores en todo lo relacionado con las asignaturas y contenidos dentro de la comunidad académica.

1. 2.2 Acreditación

El proceso de acreditación es una pieza definitiva en el fortalecimiento académico de los programas, pues exige funcionar dentro de los más altos criterios de calidad y excelencia. En esta medida, analizar los planes a partir de su implementación, facilita un análisis que permite rescatar el nivel de excelencia, con iguales reglas del juego para todos.

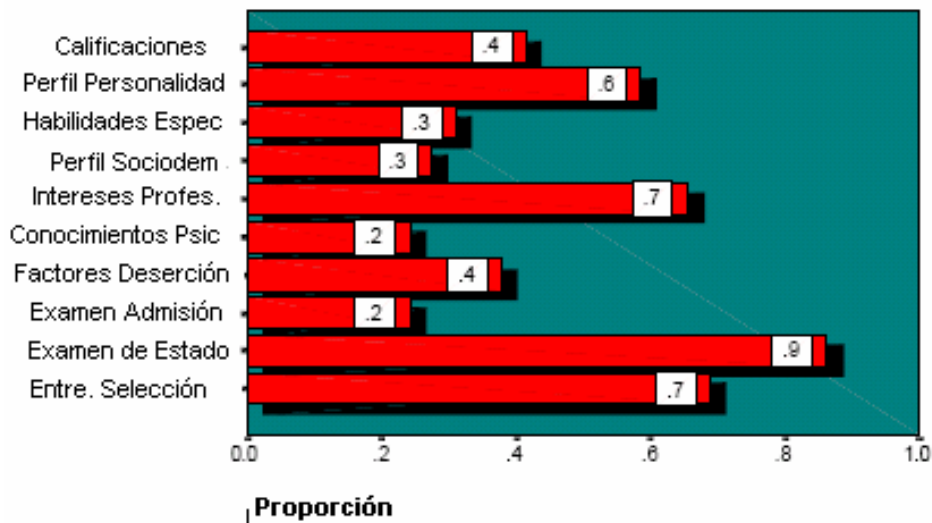
La figura 2 da cuenta de la situación de los distintos programas de psicología, con respecto al proceso de acreditación donde se muestra que, un 22% de los programas de la muestra (33 en total) está acreditado. La cifra alcanza el 44%, si se consideran también aquellos que iniciaron el proceso de acreditación y están en el proceso de auto evaluación. Quizá una versión demasiado optimista de la situación, consideradas las restricciones de la muestra. En mayo de 2003 había 7 programas acreditados entre los 131 existentes. El porcentaje de programas acreditados es de 5,3%. Este porcentaje revela la lentitud y la escasa penetración del proceso de acreditación en el país. Igual ocurre con el porcentaje de los programas que están en proceso de acreditación. La cifra disminuye considerablemente, con respecto a los datos de la encuesta entre 33, confirmando la baja cobertura que tiene el proceso general de acreditación. Por ahora, los resultados del proceso de acreditación dejan mucho que desear.



Gráfica 2

CRITERIOS DE ADMISION

UNIVERSITARIA



Gráfica 3

1. 2.3 Características y criterios en la selección de los Estudiantes

Para continuar el análisis de los programas de psicología se tomarán los datos sobre criterios de admisión de los aspirantes (Figura 3).

Al analizar los criterios de los procesos de admisión se encuentra que la abrumadora mayoría (87,1%) utiliza los exámenes de estado del ICFES. Ahora bien, este criterio puede ser engañoso y perder su valor, pues no se especifica el puntaje que cada programa propone como mínimo de ingreso. Lo cierto es que en algunos planes la demanda de los programas determina el puntaje base. En las universidades públicas este puntaje puede ser notoriamente mayor que en las demás. Tal vez no basta con establecer que los exámenes del ICFES son un criterio, si no se especifican los puntajes sobre los cuales se han realizado las admisiones. Este dato puede marcar diferencias notables entre universidades y en esa medida ofrecer un panorama más cercano al perfil académico de los estudiantes.

El segundo lugar de preferencias (71%) entre los instrumentos de selección lo tiene la entrevista, un criterio muy tradicional en los procesos de admisión. Le sigue de cerca el perfil de personalidad (56,7%). Los elevados porcentajes sorprenden, sobre todo si se considera que estos dos

instrumentos no están permitidos en la legislación de las universidades públicas.

Los intereses profesionales (67,7%) se ubican en el tercer lugar. Las calificaciones, que podrían ser un criterio más confiable, no son utilizadas con tanta frecuencia (45,2%).

La conclusión que se desprende de estas cifras no es completamente clara y mientras no se tenga información adicional (como por ejemplo, los resultados de los exámenes ECAES), será inevitablemente parcial. Hasta que no se puedan comparar los criterios con la calidad del Desempeño profesional de los estudiantes, las cifras componen un bosquejo tan descriptivo como provisional. Respecto a la tesis y a la práctica, la tabla 4 da cuenta detallada de lo arraigados que están estos dos elementos en los programas de psicología.

Presencia de la práctica y monografía de grado en los programas de psicología

CRITERIOS DE GRADO

	SI	NO
P93. La práctica Profesional es un requisito obligatorio del Programa	93.5%	6.5%
P94. La tesis es un requisito obligatorio para optar al grado	83.9%	16.1%
P95. La tesis es un opción para optar al grado	29%	71%
P96. Hay cursos o seminarios avanzados para optar al grado	30%	70%
P97. Hay proyectos institucionales para optar al grado	35.5%	64.5%

TABLA 5

La presencia del llamado trabajo de grado o monografía (anteriormente llamado tesis) alcanza un 83,9%. Aparentemente existe un consenso en que este espacio inicial de investigación es fundamental en la formación de los estudiantes. La cuestión, nuevamente, es determinar la calidad de estos trabajos. Los concursos para tesis como el Otto de Greiff y el propuesto por ASCOFAPSI, pueden sentar precedentes de calidad que jalonen el nivel general de las monografías. Aquellos tiempos en los que la mayoría de los estudiantes culminaban la carrera y no lograban terminar el trabajo de grado, o en los que transcurría un tiempo muy prolongado para su elaboración, parecen haber quedado atrás. Esto es un logro significativo e implica un

avance en los procesos de formación académica alcanzado por los programas. Señalemos que, como se verá más adelante, este dato resulta consistente con el número de asignaturas dedicadas a la formación investigativa, lo que revela la importancia creciente que la investigación tiene en el panorama de los 33 programas reportados.

Respecto al año de práctica de formación que deben seguir los estudiantes, en psicología su presencia alcanza un 93,5%. La práctica continúa siendo un elemento definitivo en la formación de los estudiantes, y además se renueva como recurso pedagógico y de formación. Dicha renovación no se manifiesta con claridad en el formato ASCOFAPSI- ICFES, pero su presencia es incuestionable. La calidad y la innovación que la práctica viene promoviendo como proceso formador en los planes de estudio es crucial. Ciertas universidades han implementado un modelo que establece una especie de 'corredor' desde los primeros años, a lo largo del cual se extiende la práctica, año a año. En otros programas se han implementado formatos que constituyen verdaderas innovaciones didácticas para el entrenamiento del estudiante. Todo esto confirma que la práctica constituye un espacio fértil para innovaciones que, además, los planes han sabido gestionar y administrar de manera muy renovadora y adecuada.

Respecto a otros elementos de control, los seleccionados en la tabla 5 pueden dar una visión interesante de lo que ocurre en los planes de estudios.

Criterios de Permanencia y reconocimiento del trabajo de los estudiantes

Criterios de Permanencia	SI	NO
P82. El promedio de Semestre determina la carga académica	33.3%	66.7%
P83. Existe un límite para repetir una misma asignatura	90.3%	9.7%
P84. Se pueden tomar asignaturas de dos o más semestres	93.5%	6.5%
P85. Existen estrategias de apoyo académico para repitentes	67.7%	32.3%
P86. Los estudiantes pueden solicitar un estudio de Reingreso	96.8%	3.2%
P87. Se brinda la oportunidad de homologar asignaturas	100%	0%
P88. Existe un promedio académico mínimo de permanencia	76.7%	23.3%
Criterios de Reconocimiento	SI	NO
P90. Hay menciones de honor para los mejores estudiantes	70%	30%
P91. Se ofrecen becas para los mejores promedios académicos	80.6%	19.45
P92. Los mejores estudiantes pueden ser elegidos como monitores	83.9%	16.1%

TABLA 6

Un control importante, que se ha extendido en los programas, consiste en limitar la repetición de materias (90,3%). Esta medida generalmente se ha complementado con una estrategia de apoyo académico a los repitentes (67,7%).

En lo que concierne a los procesos de reconocimiento, el formato cuenta que se ha generalizado la utilización de menciones honoríficas (70%), así como el ofrecimiento de becas y monitorías para estudiantes con buenos promedios (83% y 80,6%, respectivamente).

Estos datos son especialmente importantes porque tales medidas favorecen el cultivo de la vocación académica e investigativa entre los estudiantes. Se trata de modalidades que no existían hace 10 ó 15 años, y que poco a poco se han venido instaurando. No hay duda de que todavía pueden ser mejor aprovechadas por los administradores de los planes. Uno de los pasos a seguir sería convertir estas experiencias en procesos curriculares que den lugar a créditos.

1. 2.4 Líneas de investigación

Un aspecto complementario a las tesis y a la formación investigativa en los programas, es la presencia de líneas de investigación, que son las condiciones estructurales que sirven de soporte e infraestructura.

A este respecto, es necesario advertir que el formato ASCOFAPSI-ICFES no plantea la diferenciación entre la investigación formativa y aquella de carácter disciplinario, lo que puede enmascarar algo el panorama. Tampoco se tiene una definición precisa de lo que significa la existencia de una línea de investigación. ¿Se trata acaso de un tema en el que se formulan monografías o trabajos de grado? o ¿quizá el requisito es la existencia de proyectos de investigación profesoral, debidamente financiados, con sus respectivas publicaciones y productos en circulación? Ahora bien, a pesar de esa ambigüedad, los resultados señalan aspectos positivos.

El número de líneas de investigación por programa parece distribuirse, (de manera bastante aproximada), como una curva normal, en la que entre 3 y 6 líneas se agrupan en el centro con un total del 78%.

Esto implicaría que, en promedio, en los 33 programas. En resumen, en la mayor parte de los 33 programas se tienen líneas de investigación, o por lo menos una conciencia de la necesidad de ellas. Independientemente de si es

investigación formativa o disciplinaria, esta presencia es un síntoma que no hacía parte de la realidad de los programas 20 años atrás. Más aún, cuando la información sobre laboratorios resulta concordante con las líneas de investigación.

Número de líneas de investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
	1	1	3.0	3.2	3.2
	2	3	9.1	9.7	12.9
	3	7	21.2	22.6	35.5
	4	3	9.1	9.7	45.2
	5	10	30.3	32.3	77.4
	6	4	12.1	12.9	90.3
	7	1	3.0	3.2	93.5
	10	2	6.1	6.5	100.0
Total	31	93.9	100.0		
	N.R	2	6.1		
TOTAL		33	100.0		

TABLA 7

1. 2.5 Estrategias pedagógicas

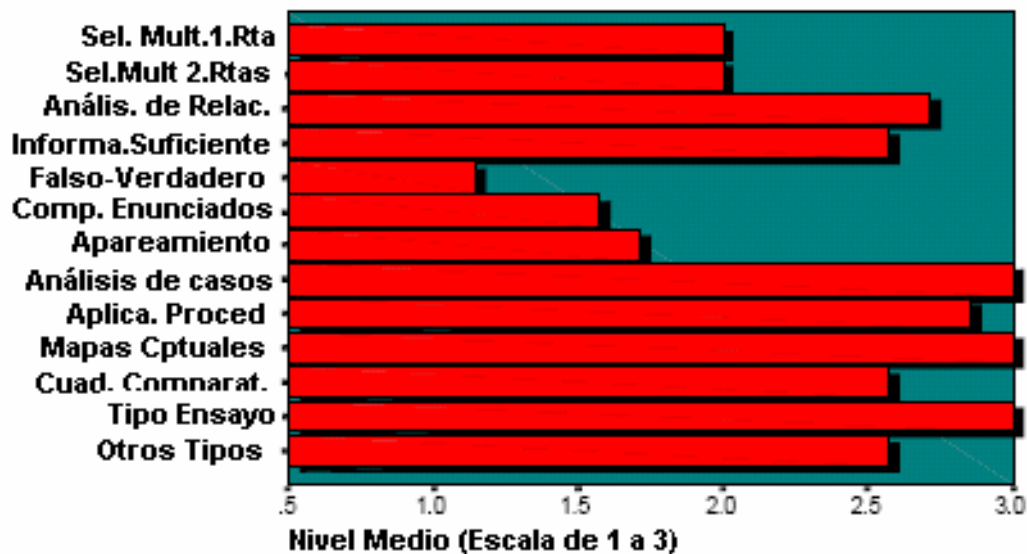
Uno de los aspectos más relacionados con la calidad en la enseñanza académica de la psicología, son las estrategias pedagógicas que los planes proponen. Los datos reportados por los 33 planes de psicología son los siguientes.

- Primera Estrategia: Clase Magistral (31.3%)
- Segunda Estrategia: Seminario-Taller (39.4%)
- Tercera Estrategia: Trabajos Aplicados (30.3%)

Estos porcentajes reflejan una distribución relativamente similar entre tres de las formas pedagógicas. La tendencia tradicional de la clase magistral estaría contrabalanceada por la estrategia del seminario taller, donde se encuentran representadas alternativas disímiles, como el aprendizaje significativo o el aprender a investigar. Los trabajos aplicados prolongan el equilibrio (30%).

Una distribución semejante de estrategias por cursos permite plantear, en términos muy generales, que las nuevas formas pedagógicas activas, que prefieren un estudiante de mayor autonomía, tienen un peso no desdeñable en la vida de los planes de estudio de la psicología.

NIVEL DE APLICACIÓN PARA CADA TIPO DE PREGUNTA



Gráfica 4.

En síntesis, lo que reportan los 33 programas sobre estrategias pedagógicas, habla bien del Desarrollo académico de psicología.

1. 2.6 Métodos de evaluación académica

Otro elemento significativo de la realidad académica de los planes son sus estrategias de evaluación, sin dejar de ver que resulta complementario con la cuestión de las estrategias pedagógicas. Tal como se presenta en la figura 4, en la cual se pueden identificar tres grupos de métodos, según su frecuencia.

Tipo de Pregunta

En primer término, se agrupan procedimientos que corresponden a una orientación común (análisis de caso o aplicaciones procedimentales) con preguntas de respuesta breve (tipo ensayo). Este conjunto de modalidades alcanzó un porcentaje muy similar, que oscila entre el 78% y el 64% de

elecciones. Este tipo de examen supone un nivel de exigencia que trata de acercarse más a las competencias del sujeto que las evaluaciones de tipo memorístico.

En un segundo nivel de preferencias se pueden agrupar los procedimientos evaluativos sobre el examen de competencias analíticas de pensamiento. Son las preguntas que corresponden al análisis de relación, a los mapas conceptuales, y a preguntas de cuadros sinópticos. El promedio de respuestas alcanzado por este tipo de preguntas es igualmente homogéneo, y oscila entre un 57% y un 44%. También este segundo tipo de modalidad evaluativa corresponde con una concepción que busca evaluar las competencias analíticas y los desempeños en el razonamiento lógico del sujeto.

Finalmente, en un tercer y más bajo orden de preferencias se encuentran las preguntas cerradas. Todos los porcentajes de frecuencias de estas preguntas son similares, y suman en conjunto el 24% de preferencias. El conjunto de preguntas comprende desde selección múltiple con única y múltiple respuesta, hasta información suficiente y apareamiento, pasando por preguntas de falso-verdadero, y preguntas de completar. Todas ellas arrojan el menor número de frecuencias, de acuerdo con el reporte de los programas consultados.

De manera tangencial, tanto por los bajos índices como por lo aleatorio de los resultados, se encuentran las preguntas con múltiple respuesta y preguntas en cadena o secuencia, que son las que presentan el menor porcentaje.

Se podría concluir que las estrategias pedagógicas tienen algún nivel de relación con el tipo de evaluación utilizada. En ese sentido, tanto las respuestas de los aspectos evaluativos como de los pedagógicos son coherentes.

En los métodos pedagógicos se permite concluir que, en los programas reportados, hay un esfuerzo sostenido y racional para mejorar y adecuar la enseñanza a las necesidades del estudiante, y para alcanzar objetivos de alta calidad.

1.2.7 Aspectos reflexivos de la formación académica:

La formación impartida debe ser integral atendiendo a la persona que es sujeto de conocimiento, de acción y de sentimiento. En sus dimensiones: profesional, ética, política, ciudadanía, estética, lúdica y de desarrollo moral. Se tendrá así a un profesional de excelencia, con profundos conocimientos y competencias en su respectivo campo profesional, comprometido con lo que

hace y con una gran responsabilidad social. En el campo profesional se deben mirar las competencias del profesional en diferentes campos con el objeto de elaborar un listado exhaustivo de los diferentes componentes de formación.

Aquí es importante comenzar por considerar como centro del currículo la formación disciplinaria y profesional respectiva integrada a la formación humana, ética y política.

Una formación de calidad no necesariamente es la que incluye una gran cantidad de asignaturas. “Vale más enseñar perfectamente un pequeño número de cosas que mediocrementemente un gran número de materias.”⁶

En la formación de las generaciones de psicólogos Colombianos sería deseable que se enfatizara sobre una formación integral con visión empresarial y social que, como se sabe, hoy la comparten algunos grupos de las sociedades pluralistas y democráticas. Se espera que los psicólogos sean formados con una mentalidad pluralista, abierta, respetuosa de la forma de pensar y de actuar de los demás, que no discrimine ni coaccione que contribuya a formar una sociedad humanamente vivible, pero que a su vez la garantice una apertura empresarial más amplia del ejercicio profesional donde se generen mayores posibilidades de inserción laboral, crecimiento personal y una mejor calidad de vida y una mejor disposición para interactuar en el contexto de una sociedad en la que conviven personas y grupos con distintas concepciones del hombre y del mundo.

Ubicándonos en nuestra profesión, los psicólogos Colombianos al parecer y en forma similar a los demás profesionales, nuestra formación, enfatizó más en lo técnico. Quienes fueron nuestros profesores se preocuparon más por el fomento y desarrollo de habilidades y destrezas tendientes a resolver problemas de mecánica laboral, que por facilitarnos herramientas empresariales que nos permitieran acceder a la realidad, interpretarla y asumir respecto a ella posturas socialmente responsables.

Una formación con un mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades y competencias empresariales que definan el perfil profesional deseado no solo desde el orden cognitivo, sino que incluya lo afectivo y procedimental que muy posiblemente torne a los psicólogos con mayor disposición humana y sensibilidad a los problemas de las personas, sin perder eficacia técnica, lo que seguramente contribuirá, así sea en mínima parte a superar la realidad laboral a la que estos profesionales tienen que enfrentarse.

La idea es que los psicólogos sean formados con una mentalidad pluralista e

⁶ MAUROIS, André. Un arte de vivir. Editorial Bedout, Medellín. S.F

integral, abierta, sin camisas de fuerza , respetuosa de la forma de pensar y de actuar de los demás, que no discrimine ni coaccione , que contribuya a formar una sociedad humanamente viable, rica en matices, en la que los criterios de vida que se utilicen y que en lugar de anular las diferencias las potencien, a fin de buscar para estos profesionales una mayor conciencia social y una mejor disposición para interactuar en el contexto de una sociedad con distintas concepciones del hombre y del mundo.

La pregunta central será entonces ¿para qué necesidades sociales se prepara a los estudiantes? Hay necesidad de pensar en el profesional desde su ser, hacer y sentir. Se puede partir enunciando responsabilidades que permitan su actualización en el campo disciplinar, su espíritu investigativo, sus valores éticos, su capacidad de liderazgo y su iniciativa y creatividad.

El modelo educativo actual

El siguiente gran tema corresponde a los componentes curriculares que forma el modelo educativo actual referido a las áreas, subáreas y asignaturas. Esa información corresponde a los datos de 47 instituciones formadoras de psicólogos, clasificadas en las áreas de formación del Decreto 1527 de 2002 (estándares de calidad).

Se podría decir que esta información es definitiva, puesto que permite determinar los Estándares Básicos de Calidad, formulados a nivel nacional para los programas de psicología. Para cada uno de esos estándares, se solicitó enunciar las asignaturas y principales competencias esperadas en los estudiantes. En la tabla 7 se muestra el total de asignaturas y su pertenencia a las 16 áreas.

El número de áreas (16) en que se dividen los componentes curriculares de los planes de estudio es, en sí mismo, un elemento revelador. Estas áreas a su vez se subdividen en más de 60 subáreas. Finalmente las 60 subáreas se diseminan en 2.470 asignaturas. Resulta abrumador saber que 16 áreas rápidamente se subdividen en 60 subáreas. Tal vez hay un celo en denominar de maneras diferenciadas, subáreas que se pueden cobijar bajo los mismos presupuestos. Tal vez existan 60 subáreas con diferencias sustantivas que obligan a diferenciarlas. Lo cierto es que éste es un elemento sensible. Semejante multiplicidad de áreas no debe ser corriente en las ciencias sociales. Quizás esa cifra da cuenta de una multidisciplinariedad interna, característica de la psicología, y constituiría más bien una de sus más grandes riquezas y uno de sus desafíos más importantes.

Las 16 áreas de los planes de estudio a partir de la frecuencia de asignaturas

Cód	Área	Frecu	Porcen
1	Historia de la Psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos	259	10.48%
2	Bases psicológicas del comportamiento	158	6.39%
3	Procesos psicológicos básicos	182	7.36%
4	Bases socioculturales de comportamiento	62	2.51%
5	Problemas fundamentales de la psicología individual	104	4.21%
6	Problemas fundamentales de la psicología social	102	4.12%
7	Psicología evolutiva	107	4.33%
8	Fundamentos interdisciplinarios	273	11.05%
9	Medición y evaluación psicológica	144	5.82%
10	formación investigativa	369	14.93%
11	Área de la psicología clínica y de la salud	216	8.74%
12	Área de la psicología organizacional	187	7.57%
13	Área de la psicología educativa	143	5.78%
14	Área de la psicología social	95	3.84%
15	Área de la psicología jurídica	36	1.45%
16	Área profesional ocupacional	33	1.33%
	suma	2.470	100%

TABLA 8

Curricularmente el número de subáreas, que resulta excesivo es el que determina el número de asignaturas que tiene cada programa. En promedio, el número de asignaturas de los programas de psicología varía entre 45 y 65, lo que implica 6 materias por semestre.

Este promedio configura una carga académica pesada, con una intensidad horaria que reposa en el supuesto de una presencialidad masiva y un trabajo tributario de la docencia del profesor. En el formato ASCOFAPSI-ICFES, así como en otros documentos, esta característica no parece sobresalir, pero no puede pasarse por alto tan rápidamente.

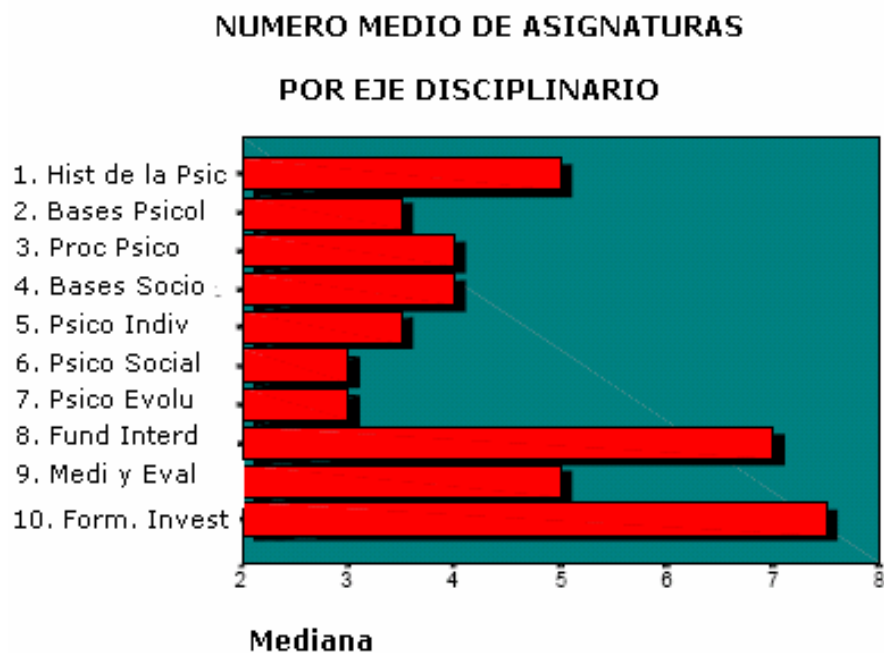
Este tipo de currículum también es consecuencia de la concepción que se tiene de cómo acceder al conocimiento, así como de la concepción misma de universidad imperante en el país.

Se ha vuelto práctica generalizada funcionar dentro de un esquema que supone un profesor y una universidad proveedores de los más mínimos procedimientos y rutinas, sin los cuales el alumno no puede avanzar en su proceso de apropiarse de la disciplina que estudia.

Esta concepción infantilizada del estudiante es en gran parte responsable de vitae con cargas académicas pesadas y de un sinnúmero de materias dispersas.

En este panorama, los programas de psicología en Colombia no son la excepción y parecen trabajar bajo el entendimiento de los procesos de conocimiento, como de una actividad académica que está lejos de ofrecer autonomía, iniciativa y responsabilidad al estudiante.

Otro de los elementos del análisis dentro de las áreas es el énfasis que el número de asignaturas ofrece por programa. En la figura 5, se muestra el nivel promedio de asignaturas por cada uno de los ejes disciplinarios que pertenecen a los programas inventariados, y que pueden dar luces sobre el papel de esas áreas en los programas.



Gráfica 5

En el informe en referencia, y de acuerdo con los niveles promedio, Cortés clasifica los ejes en cuatro grupos de acuerdo con su peso académico.

- GRUPO 1. Formación Investigativa y Fundamentos Interdisciplinarios.
25,98 %

- GRUPO 2. Historia de la Psicología, Medición y Evaluación y Psicología Individual. 10,48%
- GRUPO 3. Bases Psicobiológicas, Procesos Psicológicos Básicos y Bases Socioculturales. 16,46%.
- GRUPO 4. Psicología Social y Psicología Evolutiva. 8,1%,

Grupo 1. Las dos áreas que lo conforman son las de Formación Investigativa con el 14,93%, y la de Fundamentos Interdisciplinario con 11,05 %. Estas dos áreas alcanzan las mayores frecuencias (hasta dos dígitos) y acumulan el 25,98 % de las frecuencias de asignaturas, lo cual representa una cuarta parte de las materias que componen un plan. Ahora bien, el valor explícito de estas dos áreas en los planes encierra algunas paradojas. Empecemos por las materias que cubre el área metodológica. Se trata del área que tiene el porcentaje más alto de frecuencias: 14,93%. Este alto porcentaje revela que los planes de estudio otorgan a la metodología mayor peso específico. Esa es la parte buena de la noticia. La parte mala es el bajo volumen de la producción investigativa en psicología en Colombia, una realidad que es tan triste como cierta. Ese bajo nivel se determina tanto respecto a otras disciplinas de las ciencias sociales en Colombia, como a la producción psicológica en el plano internacional. En ese mismo orden de ideas, el área de materias interdisciplinarias revela un peso importante en los planes. También aquí hay una relación, pues podría decirse que ese alto porcentaje contrasta con un cierto “encerramiento” que en general los psicólogos mantienen dentro de su disciplina, que es opuesto a la concepción interdisciplinaria que frecuentemente se propone como ideal.

En síntesis, sobre estas dos primeras áreas los datos escuetos resultan relevantes en el momento de pensar los exámenes de calidad. Sin embargo, al ponerlos en relación con otros indicadores, pueden ser discordantes. Esta contradicción se constituye en un argumento que respalda la necesidad de examinar de manera más juiciosa y parsimoniosa el nivel de experticia. Dada esa frecuencia generalizada en los planes y que constituye el estado actual de las cosas, los estudiantes supuestamente deberían conseguir una formación en esas metas, pero la realidad no lo revela así.

Grupo 2. Está compuesto por tres áreas: Historia y Fundamentos Epistemológicos de la Psicología, que alcanza 10,48% de frecuencias, Medición y Evaluación, que tiene 5,82%, y Problemas fundamentales de la Psicología Individual, con un 4,21%. Este acumulado suma el 20,51% de las frecuencias. La frecuencia de esas tres áreas es sensiblemente menor a las frecuencias que acabamos de analizar en las áreas del grupo uno, aunque las últimas podrían considerarse como las más tradicionales dentro de la disciplina. El papel de la medición sigue siendo central en el desempeño de

los psicólogos y es deseable que los profesionales tengan una formación adecuada. Por lo demás, no hay otros índices a mano que confirmen el impacto que ejerce esta distribución en la formación de los psicólogos. La reflexión analítica que deriva de estudiar los fundamentos epistemológicos, necesariamente debe redundar en psicólogos que tengan mejores marcos de referencia para contrastar y reconstruir sus prácticas.

Grupo 3. Reúne las áreas de los Procesos Psicológicos Básicos, con el 7,36%, las Bases Psicobiológicas, con un 6,39%, y las Bases Socioculturales, con un 2,71%. Sorprende el bajo porcentaje alcanzado por los fundamentos de orden cultural. Al analizar la distribución de las materias en los planes de estudio de psicología en Colombia con base entre la polaridad *biologista-culturalista*, parece que en la actualidad se impone una concepción más psicobiológica frente a una concepción más culturalista, sociopsicológica y cultural de la psicología.

Estas tres áreas (Procesos Psicológicos Básicos, Bases Psicobiológicas y Bases Socioculturales), son sustantivas en la formación del psicólogo. Contienen elementos centrales de la disciplina. En conjunto, las asignaturas de las tres áreas suman un 16,46% de las frecuencias. Aunque de manera desprevénida, este puede ser un porcentaje aceptable respecto del peso de todas las otras áreas, comparado con los de otras latitudes podría ser insuficiente.

Grupo 4. Psicología Social, 3,8%, y Psicología Evolutiva, 4,3%, tienen porcentajes discretos, que sumados dan 8,1%. Esta unión puede resultar un poco equívoca, ya que la psicología social es considerada por algunos como un área de profesionalización. Lo cierto es que la Psicología Evolutiva sigue manteniendo un espacio propio y de alguna relevancia.

Estos cuatro grupos suman aproximadamente un 60% de las frecuencias de las áreas de formación, dejando el 40% a las áreas de profesionalización. Una distribución así, aunque puede considerarse adecuada, debería ser objeto de una reflexión más amplia. Por otro lado, se sitúan las áreas de opción profesionalizante, sobre las cuales la psicología se ha expandido de manera más tradicional. Estas orientaciones presentan cifras muy cercanas entre sí: el Área de Psicología Clínica y de la Salud, 8,74%, el área de Organizacional, 7,57%, y el área de Psicología Educativa, 5,78%. Tal vez a este grupo habría que agregar otras áreas menos presentes como el área de Psicología Jurídica, 1,45 % y Área Profesional Opcional, 1,33%. Esta última cubre tópicos tan diferenciados como Psicología del Deporte, Expresiones Estéticas y Ciudad, o Psicología Cognitiva, lo que hace su criterio de clasificación un tanto arbitrario.

Sobre estas áreas de profesionalización habría que decir que la decisión de clasificar bajo una sola categoría a la Psicología clínica con la orientación de la Salud, merece una revisión, ya que la Psicología de la Salud se inscribe muy definidamente dentro de una concepción comportamental, y la Psicología Clínica alcanza otros horizontes conceptuales.

Quizá este momento sea propicio para volver sobre las áreas de profesionalización. Veamos la tabla 8.

Áreas de práctica profesional: tiempo y asignaturas

	Rango Tiempo	Tend. tiempo	Rango Asign.	Tend. Asign.
PRACTICA PROFESIONAL	Meses	Meses	Numero	Numero
Clínica- Salud	3 a 12	10 (22%)	1a 21	(22%)
Organizacional	3 a 12	6 ó 10(20% c/u)	1 a 92	(25%)
Educativa	1 a 12	10 (26%)	1 a 10	3ª 5 (18%c/u)
Social- Comunitaria	3 a 12	4.10 ó 12(23%c/u)	1 a 7	2(42%)
Jurídica	3 a 12	3.8.10.12(25%c/u)	1 y 7	1 (89%)

TABLA 9

Al comparar los rangos de las tendencias de las asignaturas pertenecientes a cada una de las cinco principales áreas de formación profesional en los programas de psicología, se puede apreciar un peso mayor en el área de *Clínica-Salud*, le siguen de cerca *Organizacional* y *Educativa*.

La práctica en el área Jurídica es la de menor presencia en los programas, y con esa única excepción, las tres primeras áreas resultan bastante tradicionales y conservadoras y no presentan grandes cambios en el panorama de la psicología. Estas áreas de profesionalización son las mismas desde hace 30 años (con excepción de la jurídica y tal vez de la comunitaria). En ese sentido, este panorama resulta perfectamente compatible con lo arrojado en el aparte *Orientación de los programas* y que describe el área de énfasis de los programas.

Los datos de la tabla 9 resultan complementarios con los datos de las áreas de la práctica profesional, pero permiten además resaltar cómo, a los cuatro enfoques clásicos en los que se desenvolvía la psicología (humanista, psicodinámico, cognoscitivo, conductual), ahora se agregan algunos más (el psicobiológico, el sistémico y el cultural).

Como era de esperarse, los enfoques tradicionales presentan porcentajes ligeramente más altos que los porcentajes de los enfoques que se han incorporado más recientemente, y también son relativamente homogéneos entre sí. Por su parte, los enfoques más recientes no están muy lejanos de

los umbrales generales y se mueven entre porcentajes similares (11% a 18%), sin grandes brechas entre los unos y los otros. Es el caso del enfoque sistémico que compite adecuadamente con otros más venerables y de más larga tradición.

Participación Porcentual de los Principales Enfoques en el Programa

P122	Cognoscitivo	18.15%
P123	Conductual	16.65%
P124	Constructivistas	12.20%
P125	Humanista	16.55%
P126	Psicodinámico y corrientes derivadas	18.38%
P127	Psicobiológico	14.00%
P128	Sistémico	10.88%
P129	Cultural	12.00%

TABLA 10

Respecto de los enfoques, se observa que cuatro tienen una similar predominancia en los programas. Los enfoques Psicodinámico y Cognoscitivo tienen un 18% c/u, seguidos muy de cerca por los enfoques Conductual y Humanista, con un 16%. La proximidad de las cifras revela que la presencia del enfoque dinámico sigue siendo notoria y sensible en los planes reportados. Es muy posible que su representatividad (como ha ocurrido con otros parámetros de este estudio) se extienda a la mayoría de los planes de estudio de psicología.

En pocas palabras, el panorama encontrado no es muy diferente del esperado y en el que ha venido funcionando por muchos años la psicología en Colombia. Ahora bien, dos elementos se pueden extraer de este panorama de las áreas de profesionalización y orientación. Por una parte, se impone que la psicología se sigue perfilando como una profesión liberal, en la cual la consulta clínica ocupa un lugar no desdeñable. La presencia de nuevas áreas de énfasis tiene mucho que ver con ese carácter clínico de la psicología. Por otra parte, las épocas en que los enfoques suscitaban batallas interminables en la Psicología en Colombia (décadas del 70 y 80), parece haber quedado atrás. Los enfoques sobreviven en forma paralela, sin sobresaltos, aunque también sin un debate que podría ser constructivo para la disciplina.

Algunos elementos de análisis a partir de los objetivos y del impacto formulados en los programas

La polaridad profesionalización-disciplinarización, permite una primera aproximación al análisis de los objetivos reportados por los 33 programas. Dicha polaridad alude a un corte exclusivamente profesionalizante, versus otro que se plantea la formación de psicólogos como una formación en una disciplina científica. En ese sentido, la formulación de objetivos resulta discriminatoria respecto al panorama de los programas y dos grandes sectores se han dividido la formación de psicólogos.

Por una parte, hay un sector en el que se menciona:

- La formación dentro de los parámetros de la psicología en tanto que disciplina científica
- La generación o producción de conocimientos
- La capacidad investigativa y crítica

La formulación de los objetivos en estos términos, permite ubicar los programas dentro de una concepción de formar un profesional en psicología, pero con fundamentos en una capacidad investigativa y disciplinaria. Este grupo suma aproximadamente un 70% de los 33 programas.

Por otra parte, el segundo sector se caracteriza por enfatizar aspectos tales como:

- Formar un profesional para los campos social, educativo, clínico
- Que contribuyan al mejoramiento de las relaciones sociales y personales y al mejoramiento en pro del bienestar humano.
- Con conciencia social y teniendo en cuenta las condiciones socio-económicas.

La prioridad de estos programas parece concentrarse en formar un profesional con una diversidad de opciones, cuya especificidad cobra un peso tal vez mayor al deseable. El espectro de esos objetivos va desde la mención en los campos tradicionales (organizacional, educativo y clínico) hasta la resolución de conflictos, y la necesidad de responder a las condiciones desiguales de la sociedad. Para un observador externo, la urgencia de muchas de las necesidades del país, parecería absorber cualquier otra dimensión en la formación de profesionales de la psicología. Este grupo constituye un 30% de los programas.

En el caso de este segundo grupo, la información de los objetivos tampoco es aislada sino igualmente consistente al cotejarla con otras informaciones.

De manera general, llama la atención que son muy pocos los programas que plantean sus objetivos en términos de desarrollar competencias en el sujeto. Este punto, que será brevemente tratado en los párrafos que siguen, es importante no solo de cara al ECAES, cuyos exámenes están más dirigidos a evaluar competencias que conocimientos o resultados, sino que puede ser un indicador de que en Colombia (por lo menos en lo que a la Educación Superior se refiere) no se han establecido diferencias entre otorgar un título y desarrollar competencias. Esta debilidad, aunque se intente resolver, tiene orígenes de carácter estructural y todavía no cuenta con suficientes estrategias claras para su resolución.

En el impacto del programa sobresale la heterogeneidad permitiendo clasificar en cuatro grupos. El primer grupo se caracteriza porque el impacto es entendido en términos fundamentalmente geográficos (regionales) (*vgr.* en la costa colombiana, en el sur occidente, etc.) y cubre el mayor porcentaje (33%). Los otros tres grupos en los que se diferencia la formulación del impacto son relativamente equiparables en términos porcentuales.

Para un segundo grupo, el impacto se plantea en términos programáticos o políticos, pero sin aportar indicadores que permitan controlar esas premisas (*vgr.* El programa ha permitido mejorar niveles y calidad de vida en personas, 2) nuestros egresados tendrán la capacidad de transformación del individuo y 3) sus profesionales contribuyan a direccionar proyectos conducentes a la organización comunitaria, en sus propios contextos). Esta característica la presenta un 19% de los programas.

El tercer grupo se caracteriza por planteamientos lo suficientemente generales, que tampoco parecen susceptibles de indicadores (*vgr.* A través de las acciones de los practicantes de psicología se logra una cobertura de múltiples áreas de desempeño: educativa, laboral). Finalmente, un cuarto grupo lo componen aquellos programas que ofrecen algunas cifras o dan cuenta de cubrimientos en aspectos específicos (*vgr.* Los altos niveles de demanda para ingresar al Programa). Son muy pocos los programas que explicitan sus carencias, por el momento, de indicadores al respecto.

Ejes disciplinarios, áreas y competencias

El formato ASCOFAPSI-ICFES, indagó igualmente sobre las competencias que los programas pretenden desarrollar, a partir de los 10 ejes disciplinarios, así como de las 5 áreas profesionales de los programas.

Esta información resulta sumamente útil, tanto directa e intrínsecamente, por lo que ella misma revela, como también por la posibilidad de apoyar o debilitar otras de las informaciones indagadas.

El desarrollo de las competencias que los programas identifican, en relación con los ejes disciplinarios, es un primer elemento que vale la pena rescatar. En general, la primera impresión que los programas producen es la ambigüedad. Para formular los objetivos de formación en términos de competencias, los programas se sumergen en enormes generalizaciones, independientemente de su eje disciplinario.

Algunas de las formulaciones son extremadamente generales (*vgr.* frente al eje disciplinario de los Problemas Fundamentales de la Psicología Social, las formulaciones son del tipo: Reconocer la mutua interacción entre el individuo y la sociedad, o Proponer alternativas de solución frente a las problemáticas psicosociales investigadas). Otras se limitan al establecimiento de relaciones, semejanzas o diferencias pero en un marco bastante general (*vgr.*, Que el estudiante pueda establecer las diferencias entre la psicología social con otras prácticas y disciplinas como la sociología, la antropología y el trabajo social. O incluso otros como la capacidad para diferenciar los modelos psicológicos y epistemológicos). Un grupo se refiere a la capacidad para que los estudiantes apliquen instrumentos, técnicas de evaluación, etc. Tal vez lo más cercano a competencias son aquellos programas que formulan sus objetivos en áreas en función de que el estudiante esté en capacidad de realizar análisis que conduzcan a una visión crítica de un área específica.

Las competencias en el área Bases Psicobiológicas del Comportamiento, en su gran mayoría se sitúan en términos de: Conocer y comprender relaciones entre los procesos fisiológicos y psicológicos.

Un pequeño porcentaje se plantea los objetivos en términos de obtener elementos para diagnósticos clínicos y patológicos.

La generalidad en la que están consignados estos objetivos, justifica la alerta que se había sugerido antes: acaso la renovada hegemonía de las neurociencias se apoyaba en los recientes avances en este campo, o tenía más que ver con asunto meramente nominalista.

Respecto al eje de los Procesos Psicológicos Básicos, buena parte de los objetivos en términos de competencias tiene las siguientes formas: 1) Apropiarse de conceptos fundamentales es una competencia, o es un medio para el desarrollo de competencias, o 2). Reconocer, diferenciar y estudiar los procesos psicológicos básicos, o incluso 3) Comprensión sobre el desarrollo y la integración de los procesos psicológicos básicos en relación con el comportamiento.

En general se puede concluir que no se entienden las competencias en el sentido que se trabajan en la psicología cognitiva, como habilidades superiores de tipo metacognitivo. Estarían más cercanas a las competencias que trabaja la psicología organizacional y que se define en función de un *know-how*.

Aspectos críticos y reflexivos de las áreas, asignaturas y orientaciones del modelo educativo actual:

Aunque ha sido tradicional organizar el currículo en disciplinas de estudio que se expresan en asignaturas parecidas a comportamientos estancados que pretenden representar parcelas del conocimiento humano, tendríamos que analizar las limitaciones que produce este aislamiento. Una de ellas es la dificultad de relacionar el contenido escolar con los problemas cotidianos; es un conocimiento académico, no un conocimiento social. De esta forma difícilmente el sistema educativo responde a las necesidades sociales. Como plantea Bernstein: “Las disciplinas o materias singulares son narcisistas, orientadas hacia su propio desarrollo más que hacia aplicaciones fuera de sí mismas”.⁶ Podría también convencer dicha organización curricular que el éxito y el fracaso escolar son algo legítimo. El conocimiento es neutral y objetivo, por tanto, el estudiante, centro del sistema educativo no es importante: sus experiencias, ritmos de aprendizajes, niveles de comprensión etc., no son tenidos en cuenta, al igual que no importa si se capta la conexión entre diferentes disciplinas.

Una organización curricular de tipo lineal disciplinar que presenta muchos problemas requiere necesariamente de una visión integrada del currículo que algunos plantearán como proyectos o como núcleos temáticos y problemáticos. Vale la pena mencionar que la visión integrada requiere flexibilidad curricular en donde se fortalecen las interrelaciones y el trabajo cooperativo.

Si nos detenemos analizar el modelo educativo actual en nuestro país, a la luz de la situación de pobreza, violencia social, corrupción, subdesarrollo que se vive en el, se tendría que concluir que ha cumplido su ciclo, que es un modelo agotado, por ello no es ninguna novedad el hecho de que las universidades estén pensando en la necesidad de cambiar y adaptarse de mejor manera a los retos que plantea la sociedad actual. Ha fallado porque como la señala Fernando Savater, no ha logrado preparar a los educandos para que disfruten la conquista cultural por excelencia, el sistema de

⁶ BERNSTEIN, B. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1.993, pág. 160.

convivencia democrática”.⁷ Al margen de lo anterior, ha mostrado ser ineficaz, en la medida en que las personas formadas bajo sus premisas no solo han sido incapaces de contribuir a su bienestar si no también al de la comunidad. En orden a fijar una postura argumentada frente a él, es conveniente hacer la revisión de sus procesos, la forma como están siendo formados en la actualidad los profesionales, y sus resultados, si estos son adecuados para el momento histórico que se vive. Sin embargo y aunque esta visión es escasa entre los profesores universitarios, poco a poco se va reconociendo que la misión del docente hoy ha cambiado considerablemente, porque las reglas del mundo han cambiado y su misión no se agota En la transmisión de conductor de una compleja convergencia de sus procesos.

Al respecto Estaliso Zuleta afirma: “mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido”⁸ a la luz de los hechos, resulta posible afirmar que el profesor universitario es algo mas que una oportunidad para universitarios aventajados que manejen un discurso dogmático. Que inducen a los alumnos simplemente a repetir lo que se sabe. Obligándonos a que carezcan de la posibilidad de pensar. A este sistema no le interesa que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, si no lo lleva a que se adapte, que no cuestione, que no pregunte, que sea dependiente empresarialmente, que tenga fe en los demás, como resultado, genera personas incapaces de tomar la iniciativa, de sentir, pensar por si misma, sin espíritu empresarial y carentes de autonomía. En el sistema educativo vigente al estudiante se le educa, en función de un examen, compite por una nota, estudia por miedo. Se les obliga a ir a clase y a estudiar asignaturas carentes de significado para él.

Como consecuencia de ello, buena parte de los estudiantes arrastran con la sensación que las clases son indeseadas y aburridas y se sienten constreñidos, en razón a que deben permanecer en silencio y atentos frente a algo que no les interesa. Generando que el saber no produzca disfrute, que aprender sea sinónimo de sufrir, constituye no solo una paradoja si no que demuestra la fragilidad del proceso educativo actual. El estudiante debe rendir cuentas sobre resultados del saber, no se le permite indagar por los procesos que condujeron a ese saber. Como consecuencia de ello, la educación produce técnicos con conocimientos parciales, particulares y especializados.

⁷ SAVATIER, Fernando. El valor de Educar. Barcelona: Ariel, 1996 Pág. 69

⁸ ZULETA, Estanislao. Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo, 2001 Pág. 18

Al respecto Zuleta señala que “además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía. Entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas y de ver contradicciones”. Aquí se abre un espacio para que seamos los mismos docentes los que a través de la reflexión, las revisiones y las investigaciones busquemos abogar por el conocimiento, la comprensión y la transformación de la práctica pedagógica, esforzándonos por vincular la docencia con la práctica real y concreta del que hacer profesional actual.

2. LA COMPETENCIA EMPRESARIAL INDEPENDENTISTAY LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA DE COLOMBIA

Este capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de adoptar una mirada crítica o, lo que es lo mismo, filosófica, frente a los argumentos que soportan que las reformas educativas se dirigen a sostener que el mundo ha cambiado con los avances tecnológicos; especialmente en los campos de la información y la comunicación. Estos cambios se presentan como grandes utopías que generan a su vez grandes ilusiones y expectativas, pero que finalmente conducen también a profundas decepciones. Como bien lo anota Hans M. Enzensberg, desde su invención las utopías eran “[...] como maná celestial para la parte pensante de la humanidad.”⁷ Tales concepciones anuncian un nuevo mundo, el de la sociedad del conocimiento, el cual servirá como marco general para formar profesionales con competencia empresarial que facilite por sí mismo una formación para el trabajo antes que para el empleo, para la flexibilidad antes que para la estabilidad laboral, para el trabajo en grupo antes que para la individualización y para, entre otros cambios, el dominio de competencias básicas antes que para el aprendizaje de las disciplinas científicas. Todo ello dirigido a garantizar una educación para la competitividad profesional.

La fuerza que el consenso sobre estos temas genera, un carácter alienante del discurso sobre el nuevo mundo del conocimiento, puesto como principal referente se encuentra la formación integral, conduciendo a examinar el sentido conservador de las innovaciones educativas, así como a plantear unas perspectivas de cambios educativos que junto a las transformaciones tecnológicas aporten a la construcción de una perspectiva empresarial y social para garantizar la dignidad humana. Las opciones educativas están entre la innovación conservadora o la apropiación crítica de los progresos tecnológicos a servicio de la salud mental y el desarrollo del talento humano que desempeñan los psicólogos en su campo de acción.

Las nuevas tecnologías y tendencias sociales transforman los procesos productivos y posibilitan cambios políticos y culturales, donde lo determinante es que la elaboración de bienes y servicios se acerca a los individuos consultantes transformándolos o convirtiéndolos en consumidores, desconcentrando la producción y, consecuentemente, la organización del estado se puede descentralizar acercando a los ciudadanos a ámbitos

⁷ Enzensberger, Hans Magnus. La nueva utopía. Sobre la más reciente revolución científica. EN: el mal pensante. N°. 33 Sep.16-Oct. 31 de 2001, Bogotá, Pág.25

locales de participación en procesos de toma de decisión y mejoramiento individual y por ende colectivo en una sociedad laboral con muchas más posibilidades para los profesionales de la psicología.

2.1. Retos del psicólogo del siglo XXI.

En el nuevo mundo laboral y profesional para los psicólogos definitivamente se carece de empleos y se encuentra una sobre oferta de trabajo. El Psicólogo debe sobre todo saber hacer, más que saber qué y porqué hacer. El espacio y tiempo de trabajo se diluyen para dar paso a la eficacia en el logro de resultados. Las tareas son múltiples y variadas, al punto de superar las rutinas laborales por la creatividad en el despliegue de proyectos. Dos claves caracterizan la nueva situación: El individuo libre y los procesos en la acción y el pensamiento. Esto determina a su vez, los nuevos currículos en la educación media y profesional.

Unido a lo anterior la apropiación de nuevas formas organizativas de los procesos económicos, (en tanto recursos de innovación tecnológica), está la formación de las nuevas generaciones de Psicólogos y la recapitación de los actuales. La propuesta de educación planteada en esta monografía se propone centrada más en los procesos de aprendizaje que en los contenidos. Desarrollándose la idea de que el pensamiento es un medio, o procedimiento, que puede ser formado para adaptarse y responder a las cambiantes condiciones del medio laboral. Así, se hace énfasis en aprender a aprender, capacidad de resolución de problemas, formación de competencias básicas y la interiorización de los valores ciudadanos componentes desarrollados a lo largo de esta especialización en docencia universitaria la cual fundamenta el interés por desarrollar una renovación educativa que aporte el mayor avance pedagógico para superar, por fin a la escuela tradicional. El punto de partida y contexto a tener en cuenta son las nuevas características de trabajo, en ambientes competitivos que debe enfrentar el psicólogo en el marco de la sociedad del conocimiento.

El profesional de la salud mental hoy día, se ve en la obligación de convertirse en su propia empresa, la cual contrata con otras la realización de proyectos o la ejecución de tareas específicas por encargo. En otras palabras: No existe el desempleo en propiedad, sino Psicólogos formados para el trabajo en áreas que el mercado laboral no está demandando. Entonces, la solución a este problema social no está en cambiar la estructura productiva, ni el fomento de políticas de empleo, sino en transformar los contenidos y metodología del sistema educativo. Esperándose que los recién egresados del área de la Psicología sean profesionales que

permanentemente desarrollen habilidades técnicas y profesionales que los hagan empleables y que sean capaces de agregar valor en su trabajo. Psicólogos con más habilidad intelectual, comunicacional y de trabajo en equipo.

En este sentido la intencionalidad educativa se debe enfocar hacia la apropiación de procedimientos intelectuales que, independientemente del contenido de las disciplinas científicas, permitan a las personas adecuarse inteligentemente a las tendencias económicas predominantes. Por eso “el Psicólogo de hoy debe comenzar a administrarse a sí mismo como si el fuera una empresa; como un proveedor más que un empleado, ser capaz de negociar, traducir, interpelar, capacitar, unir y proporcionar servicios. Son tres las características básicas: Ser empleable, descartable, poseer mentalidad de proveedor ó empresario independiente y poseer un alto grado de flexibilidad. En esta perspectiva se actúa en el campo educativo, surgiendo iniciativas tendientes a privilegiar currículos enfocados hacia la formación en competencias cognitivas a través de la disolución de las disciplinas académicas en proyectos interdisciplinarios, donde lo importante no es el qué se aprende, sino como el pensamiento de los estudiantes se asimila y acomoda a su entorno.

2.2 Formación del Psicólogo para el trabajo en un nuevo entorno

Las nuevas características antes señaladas en cuanto al campo de acción del Psicólogo tienen efectos sobre los sistemas educativos, generando procesos de reformas educativas, que en general combinan las tendencias a la racionalización del gasto estatal en educación pública, con modificaciones del orden curricular, dirigidos a mejorar la deteriorada calidad de la educación y su vínculo con los procesos económicos. De esta forma se buscan mejores resultados con menos recursos humanos y financieros, tal como acontece actualmente en Colombia con la reforma al régimen de financiación de la educación pública y el establecimiento de estándares de calidad de la educación.

En esta perspectiva y en un plano más general, se plantea la formación en competencias y la flexibilidad curricular, que luego se concretan en la formación de competencias para el trabajo. El tema de formación en competencias proviene de dos fuentes que convergen.

De una parte la crítica a la educación basada en contenidos, de los cuales se supone que los estudiantes deben responder de memoria sin tener en consideración su sentido y pertinencia, lo que conllevaría a estrategias para

recordar información, antes que capacidades o habilidades para plantearse preguntas e iniciativas para construir hipótesis y buscar la información. Sobre esta base se formulan una serie de críticas dirigidas a que los estudiantes aprendan a hacer uso de la información, resumiéndose el asunto en la fórmula de aprender a “saber hacer en contexto”. De esta manera, lo importante es apropiarse a través de la práctica una serie de desempeños que permitan resolver situaciones concretas.

De esta forma, el tema de las competencias se ha introducido como una nueva forma de tratar de controlar el proceso educativo. Es una nueva versión de las formas de diseño instruccional, donde el control del sentido y la perspectiva la tienen los que manejan y responden por los currículos mientras que los docentes pasan a ser ejecutantes de estos mecanismos ya diseñados.

Complementa esta perspectiva el sentido general de la formación en competencias dirigidas a tecnificar capacidades de pensamiento, o competencias cognitivas, a potenciar capacidades ciudadanas, así como competencias laborales en los estudiantes de psicología.

El despliegue de las nuevas soluciones a los problemas de la comunicación y la información permitirán mejorar los procesos educativos de las nuevas generaciones y de los trabajadores tanto técnicos, tecnológicos y profesionales. Sin embargo, la perspectiva de estos progresos están dependiendo de la manera como se estructura nuestra sociedad, de la forma como funcionan nuestras escuelas y universidades y del contenido y el sentido de la formación para el trabajo. Lo que está en juego es la perspectiva de poder en el campo de la ciencia, la tecnología y la educación. Este es el problema que actualmente aboca la reforma de nuestros currículos.

2.3 La crítica en y desde la formación para el trabajo

Una perspectiva ante las contradicciones que afrontan los sistemas productivos y educativos, resultados del impacto de las nuevas tecnologías, no es negarse a ellas sino asimilarlas en la búsqueda de una sociedad distinta y mejor a la de hoy. En ese sentido desde la Psicología, la pedagogía la formación de nuevas generaciones y la formación para el trabajo se presentan varios retos. Uno de ellos hace relación a la definición a los fines de la educación. ¿La educación debe resolver básicamente el problema de su relación con la economía y la del condicionamiento ciudadano de las nuevas generaciones? ¿Debe formar para la revolución social en el reino de las libres fuerzas del mercado?

La reflexión acerca de los fines de la educación debe concitar la recuperación de sus contenidos. La crítica del memorismo, o a los deficientes resultados en las pruebas de calidad de la educación, no pueden ser atribuidas, sin más, a las asignaturas que se enseñan. Estas podrán estar desactualizadas, o enseñadas sin la metodología apropiada o sin los recursos didácticos necesarios, que en estos casos deben buscarse las condiciones necesarias para superar estas deficiencias. Pero en sí misma éstas no han fracasado como se les quiere hacer ver a nombre de nuevos paradigmas del conocimiento, que ubican en el sujeto la construcción de la realidad. Perder de vista los problemas de cada disciplina es abandonar la perspectiva crítica de cada una.

Considerar que cada disciplina es superada por la de moda interdisciplinariedad, es pasar por alto que cada campo científico es en sí mismo interdisciplinario. Esto convoca a que las nuevas generaciones se acerquen al núcleo duro de los problemas de las ciencias. De esta manera, no se trata de contextualizar las ciencias para que los muchachos las entiendan. Se trata de contextualizar a los estudiantes para que comprendan los principales problemas de las ciencias.

Indudablemente las metodologías de la educación deben cambiar. Esa es una premisa desde la pedagogía. Comenio, a principios del siglo XVII, creó el primer texto ilustrado para la enseñanza de la lengua. Su entusiasmo era tal por la imprenta que se asemeja al optimismo que hoy despierta Internet. Y en ambos casos, libro y red de redes de ordenadores, antes que una amenaza se constituyen en una oportunidad para que las nuevas generaciones apropien conocimientos. Para que se formen en las estructuras del conocimiento científico. Para que se planteen nuevos problemas y comprendan el sentido ético y político que concita el acceso al conocimiento. Para que se acerquen a la explicación de las cosas. Para comprender que ningún orden social es natural y dado para siempre.

Esto implica que campos del conocimiento como la Psicología, filosofía, historia, geografía, economía y la ciencia política así como la ética y la estética, son claves a la hora de formar la identidad social de cada sector de la sociedad. Y es en esta perspectiva se abre el debate en esta monografía acerca de lo que la educación para el trabajo puede aportar a dar sentido crítico al uso de las nuevas tecnologías, para colocar el objetivo de la dignificación del ser humano como principal camino a seguir.

3. ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMPRESARIAL INDEPENDENTISTA.

Con base en los modelos teóricos y las investigaciones realizadas a nivel internacional, en este capítulo, se presenta una revisión de los fundamentos, características y limitaciones de las estrategias de aprendizaje en general.

La preocupación central que motivo su creación radica en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudios efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles del área de psicología, estos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos.

¿Qué significa aprender a aprender?

Unos de los objetivos mas valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por si mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante la mas diversa situaciones.

Hoy mas que nunca, quizás estemos mas cerca de tan anhelada meta gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado en torno a estos y otros temas, de los enfoque cognitivos y constructivistas. A partir de estas investigaciones podemos llegar a comprender, la naturaleza y función de estos procedimientos valiosos que coadyuvan a aprender de manera estratégica en la disciplina psicológica.

A partir de la revisión de estos trabajos, se ha conseguido identificar que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, a pesar de las situaciones didácticas a las que han enfrentado, muchas veces han aprendido aprender porque.

- controlan sus procesos de aprendizaje.
- se dan cuenta de lo que hacen.
- captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades.
- emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma que se aprende y actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptuar a las estrategias de aprendizaje (Monereo 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (publicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Con base en estas afirmaciones podemos intentar a continuación una definición más formal acerca del tema que nos ocupa:

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como un instrumento flexible par aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991).

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que este aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan (Dansereau, 1985; Weinstein y Mayer, 1983).

Aunque resulte reiterativo estos procedimientos deben distinguirse claramente de las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que este sea, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurren asociadas con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz.

Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977).

3.1 Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje

Intentar una clasificación consensual y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil dado a que los autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas son, de dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc.

Aun así, en este apartado retomamos dos clasificaciones: en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo del proceso cognitivo y finalidad perseguidos (Pozo, 1990); en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje (Alonso, 1991).

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial al pie de la letra de la información.

La estrategia básica es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo.

Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica, o cuando tiene poca significatividad psicológica para el aprendiz; de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos (Alonso 1991; Pozo, 1989).

Una clasificación de estrategias de aprendizaje (basada en Pozo, 1989).

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición simple acumulativa
		Apoyo al repaso simple (seleccionador)	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> • Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
		Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de categorías
		Jerarquización de la organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Redes semánticas • Mapas conceptuales • Uso de estructuras textuales
recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir pistas • Búsqueda directa

TABLA 11

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos

pertinentes (Elosua y García, 1993) pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración.

También puede distinguirse entre elaboración visual y verbal semántica. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información que se ha de aprender por que atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (Monereo, 1990; Pozo, 1990).

Tanto en las estrategias de elaboración como en la de organización, la idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información.

Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse solo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

Alonso (1991) distingue dos tipos de estrategias de recuperación. La primera, llamada "seguir la pista", permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse.

El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio auto generado, que tenemos que seguir (hacia adelante o hacia atrás) para recordar el evento de nuestro interés.

La segunda, se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por lo que se denomina "búsqueda directa".

La primera, se relaciona con la información de tipo episódica y es útil cuando a ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación

de la información y el recuerdo; mientras que la segunda se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántica y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido mas tiempo entre los procesos mencionados.

Alonso (1991) también ha propuesto una clasificación de las estrategias con base en el tipo de información que se ha de aprender y que puede ser de mucha utilidad para el docente de cualquier área de la psicología que pretenda incluirlas en sus estudiantes.

Clasificación de estrategias a partir del tipo de contenidos declarativos que se han de aprender (Inspirada en Alonso, 1991)

Tipo de material que ha de aprenderse	Tipo de estrategias
Información factual: <ul style="list-style-type: none"> • Datos • Pares de palabras • Listas 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición <ul style="list-style-type: none"> ○ Simple ○ Parcial ○ Acumulativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Organización categorial
Información conceptual: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Propositiones • Explicaciones (textos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de tipo verbal o visual <ul style="list-style-type: none"> ○ palabrea clave ○ Imágenes mentales
	<ul style="list-style-type: none"> • Representación grafica • Redes y mapas conceptuales
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración <ul style="list-style-type: none"> ○ Tomar notas ○ Elaborar preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración conceptual

TABLA 12

En la clasificación propuesta por Alonso (1991) se sigue una aproximación inversa a la anterior, ya que las estrategias son clasificadas según el tipo de contenidos declarativos para lo que resultan de mayor efectividad (ver cuadro 2).

Por ejemplo, pueden utilizarse varios tipos de estrategias que han demostrado ser efectivas para el aprendizaje de información factual dentro de los escenarios escolares. La información factual se presenta de diversas formas de enseñanza, tales como datos (aprender símbolos químicos o matemáticos, formulas, datos numéricos, fechas históricas, etc.), listas de palabras o términos (como los nombres de los representantes de la

psicología en el tiempo, los nombres de las patologías psíquicas, los elementos que componen los diferentes disturbios de la personalidad en un medio social, o los que intervienen en las funciones mentales superiores, etc.). o pares asociados de palabras (como el aprendizaje de cualquier vocabulario extranjero, las capitales de los países etc.).

Es importante reconocer que el aprendizaje simple de datos, si bien no debe ser el objetivo principal de cualquier acto educativo, es de cualquier modo importante pues constituye un elemento presente en todo el material curricular de cualquier materia o disciplina en todos los niveles educativos. Además, el conocimiento factual es imprescindible para el aprendizaje posterior de información conceptual de mayor complejidad.

Para el caso del aprendizaje de información conceptual, también se ha demostrado que algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta (cuadro 2). Evidentemente, el aprendizaje de conceptos proporciones o explicaciones (por ejemplo, el concepto de la fotosíntesis, de los factores causales implicados en la revolución mexicana, sobre alguna explicación teórica de cualquier disciplina, etc.) exige un tratamiento de información más sofisticado y profundo que el aprendizaje de información factual.

Por último, Beltrán (1987) ha elaborado una clasificación exhaustiva de habilidades cognitivas en un sentido más amplio que las anteriores y la desarrolló en función de ciertos requerimientos que debe aprender un estudiante para la realización de un estudio efectivo dentro de las instituciones educativas:

Habilidades de búsqueda de información

- Cómo encontrar donde está almacenada la información al respecto a una materia.
- Cómo hacer preguntas.
- Cómo usar una biblioteca.
- Cómo utilizar material de referencia.

Habilidades de asimilación y de retención de la información

- Cómo escuchar para lograr comprensión
- Cómo estudiar para lograr comprensión
- Cómo recordar, cómo codificar y formar representaciones.
- Cómo leer con comprensión.
- Cómo registrar y controlar la comprensión.

Habilidades organizativas

- Cómo establecer prioridades.
- Cómo programar el tiempo de manera correcta.
- Cómo disponer los recursos.
- Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.

Habilidades inventivas y creativas

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva.
- Cómo razonar inductivamente.
- Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.
- Cómo organizar nuevas perspectivas.
- Cómo emplear analogías.
- Cómo evitar la rigidez.
- Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.

Habilidades analíticas

- Cómo desarrollar una actitud crítica.
- Cómo razonar deductivamente.
- Cómo evaluar ideas e hipótesis.

Habilidades en la toma de decisiones

- Cómo identificar alternativas.
- Cómo hacer elecciones racionales.

Habilidades de comunicación

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.
- Cómo evitar conflictos interpersonales.
- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo competir lealmente.
- Cómo motivar a otros.

Habilidades metacognitivas y autorreguladoras

- Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva.
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.
- Cómo enfocar la atención a un problema.
- Cómo decidir cuando detener la actividad en un problema difícil.
- Cómo determinar si uno comprende lo que esta leyendo o escuchando.
- Cómo transferir los principios o estrategias aprendidas de una situación a otra.
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.
- Conocer las demandas de las tareas.
- Conocer los medios para lograr las metas.
- Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.
[...]

3.2 Pautas De Participación Del Docente De Psicología En La Promoción De Estrategias De Aprendizaje.

Según la literatura reportada es preciso plantear algunas de las acciones que puede realizar el docente para promover el desarrollo y la optimización de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de pregrado de psicología. No hay que olvidar que debe prevalecer como idea central que el docente desempeña un papel importante de **mediador** entre las estrategias-herramientas que desea enseñar y los alumnos participantes que van a aprender. El propósito anterior será posible solo en la medida en que las acciones de intervención que realice el profesor, cumplan las siguientes condiciones (Díaz Barriga y Aguilar, 1988; Alonso Tapia, 1991):

- Que las estrategias de aprendizaje, de apoyo y metacognitivas, además de ser las pertinentes, se impartan de manera explícita y suficientemente prolongada, empleando la estrategia rectora y subordinada a ella distintas técnicas como la enseñanza directa, el modelaje y el moldeamiento de dichas estrategias.
- Hacer que los estudiantes de Psicología aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias, con el manejo conciente del cuando, cómo y porqué de su empleo.
- Que el entrenamiento se realice particularizando en las diferentes áreas del conocimiento o materias curriculares, con atención a los diversos tipos o estructuras de textos académicos que se estudian de manera habitual en clase.

- Lograr concienciar a los estudiantes de sus destrezas académicas personales y de sus motivaciones ante el estudio, incrementando su interés y esfuerzo.
- Que se reúnan de forma apropiada estrategias de aprendizajes generales o de alto nivel (Independientes del contenido), así como estrategias específicas (dependientes del contenido), con miras a reforzar la transferencia a un amplio rango de tareas y tipos de materiales académicos.

De acuerdo con Barrios (1992), algunos prototipos de actividades de entrenamiento que el docente puede emplear son los siguientes:

- Exposición y actividades guiadas
- Discusión y trabajo en equipos cooperativos.
- Selección y enumeración de los problemas identificados.
- Ilustración y análisis de casos concretos observados en el aula.
- Revisión y crítica de textos, ejercicios y tareas naturales de los alumnos.
- Resolución, autoevaluación y análisis individual/grupal de ejercicios, cuestionarios, productos, etc...
- Supervisión y retroalimentación correctiva y mensajes referidos a los procesos de aprendizaje del alumno.
- Ejercicios de simulación o modelado.
- Elaboración de materiales y planes de clase apoyados con estrategias de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1 Cualidades clásicas del docente de psicología (vocación y moral)

Se proponen las siguientes cualidades porque son las que tradicionalmente aparecen en distintos textos educativos:

- El docente debe ser poseedor de un conjunto de virtudes de todo género.

- El magisterio no se define como una profesión, sino como una misión o sacerdocio. ⁸ (TENTI:1988,p.162)
- Entre las cualidades pedagógicas la principal es la vocación. Lo que se desea es que en la escuela haya más vocación, más práctica y menos teoría.
- Se pretende que el docente no sea el simple resultado de un calculo racional, es decir un sujeto solamente especialista en su cátedra.

3.2. 2 El Docente y Egresado del siglo XXI

El perfil buscado ya no depende de si la persona se educa en una Universidad o en una normal; estas exigencias son prácticamente las mismas en cualquier sector social o productivo. Por lo tanto, el perfil deseable tanto de la persona que egresa como del que labora en los institutos de Educación Superior, es similar en cualquier lugar del mundo.

Para el siglo XXI, Los graduados de la educación superior deberán caracterizarse por los siguientes elementos para enfrentar los retos del mundo del trabajo:

- **Ser polifacéticos** en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- **Ser flexibles** ante la diversificación del mundo laboral.
- Estar preparados para la internacionalización del mercado laboral mediante la **compresión de diversas culturas** y el **dominio de otros idiomas**.
- Ser capaces de contribuir a la innovación y **ser creativos**.
- Constar con una **actitud positiva** para **emprender** sus **propios negocios** y empresas.
- Estar **interesados en el aprendizaje** durante toda la vida y preparados para ello.
- Ser capaces de **trabajar en equipo**.
- Contar con **capacidades de comunicación** y sensibilidad social.
- **Ser capaces de hacer frente** a las **incertidumbres**.
- Estar animados de un **espíritu de empresa**.
- Estar dispuestos a **asumir responsabilidades**.
- Contar con una **formación sólida en los conocimientos** y capacidades generales.

⁸ TENTI, Emilio. **El arte del buen maestro**. México: PAX MEXICO, 1988. p 162. El autor cita a DIAZ COVARRUBIAS, José. La instrucción pública en México. Edición del gobierno, en palacio. México 1875. p. CIV.

- Desarrollar **aptitudes para resolver problemas**.⁹(ANUIES:2001,p. Internet)

Como consecuencia, de estos 13 elementos anteriores que son los rasgos que debe poseer alguien que desee SER UN DOCENTE UNIVERSITARIO; el primer elemento es contundente SER POLIFACETICO, lo cual quiere decir que la especialidad esta moribunda; ni siquiera el ser dueño de una cátedra será suficiente en el futuro inmediato.

La visión del sistema de educación superior para hacer frente las exigencias del sigloXXI, a decir de la ANUIES, (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) debe basarse en ocho (8) postulados orientadores:

1. **Calidad e innovación.** Deberá tener creatividad para buscar nuevas formas de desarrollar sus funciones y tendrá que hacerlo de tal manera que alcance niveles de calidad muy superiores a los que existen actualmente en el promedio de instituciones.
2. **Congruencia con su naturaleza académica.** Las decisiones sobre docencia, investigación y difusión deben tomarse con el mayor rigor y con base en criterios académicos que deben predominar frente a otros de índole personal, política o ideológica.
3. **Pertenencia en relación con las necesidades del país.** La docencia, la investigación y la difusión deberá plantearse y llevarse a cabo, buscando atender la problemática del entorno de las instituciones de educación superior
4. **Equidad.** Buscar formas de apoyar diferencialmente a instituciones y personas especialmente necesitadas, dispuestas hacer los esfuerzos extraordinarios que su rezago relativo exige, para ponerse al nivel de sus pares mas consolidados; según UNESCO deben operar procedimientos de selección basados en los méritos de los aspirantes, respetando el principio de igualdad de oportunidades.
5. **Humanismo.** Respetar el compromiso con el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad, precisaran el contenido de la noción de humanismo, que las casas de estudio superiores mexicanas tradicionalmente han adoptado como característica de la educación que imparten.
6. **Compromiso con la construcción de una sociedad mejor.** Las instituciones de educación superior deberán tener como orientación fundamental contribuir a que México llegue a ser una sociedad más acorde con los valores de pertenencia, calidad y equidad.

⁹ UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (México), en la licenciatura en intervención educativa 2001, en el apartado 4.2 PERFIL DE EGRESO, p.27.

7. **Autonomía responsable.** El principio de autonomía debe complementarse con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad, no solo en lo que corresponde al uso de los recursos financieros, sino también con relación con todas de docencia, investigación y difusión.
8. **Estructuras de gobierno y operación ejemplares.** Para ejercer su autonomía de manera responsable, dada su complejidad y el tamaño de las comunidades que las integran, las instituciones de educación superior deben dotarse de estructuras de gobierno que complementen armoniosamente autoridad y responsabilidad; delegación de autoridad y corresponsabilidad; decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales.¹⁰ (Ídem)

¹⁰ Ídem

4. CONCLUSIONES

La reflexión teórica realizada en la presente monografía se orientó principalmente hacia la importancia de la formación de la competencia empresarial del estudiante de pre-grado del área de Psicología, comparada con la realidad laboral a la que estos profesionales tienen que enfrentarse.

Para llegar al punto explicado anteriormente en primera instancia y con miras a cerrar este panorama se van a esbozar algunas hipótesis y recomendaciones. En ese sentido y como ha sido dicho previamente, la psicología en Colombia se comporta mejor como profesión que como disciplina. De manera general, llama la atención que son muy pocos los programas de formación psicológica que plantean sus objetivos en términos de desarrollar competencias en el sujeto. Pudiéndose convertir esto en un indicador de que en Colombia (por lo menos en lo que a la educación superior se refiere) no se han establecido diferencias entre otorgar un título y desarrollar competencias. Esta debilidad detectada, aunque se intente resolver, tiene origen de carácter estructural y todavía no cuenta con suficientes estrategias claras para su resolución y lo cual sería interesante abordar en un trabajo investigativo posterior. Pero que aquí se intenta proponer una estrategia a manera de plan de estudio que complemente dicha falencia desde la misma aula de clases.

En términos generales, se puede decir que:

Los programas de psicología en Colombia presentan una estructura académica que contempla un ciclo básico y luego uno aplicado. Esta realidad curricular puede ser adecuada, aunque tiene el riesgo de conducir a un temprano corte profesionalizante del programa. Sin embargo, los límites de esa alternativa curricular no parecen suscitar mayores resquemores a la dirección académica de la comunidad nacional.

En el mercado laboral, el profesional de la psicología no tiene ninguna garantía de laborar en las áreas específicas en las que ha recibido entrenamiento. El escenario real es el de un puesto laboral en el área educativa, cuando su entrenamiento ha versado en el organizacional o la inversa.

Es fundamental pensar en un currículo más básico y general, por una parte; y que tienda a desarrollar competencias, y a propiciar una formación que esté más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan re-crear estrategias de intervención, y no sólo aplicar recetas o rutinas establecidas.

Muchos otros países con menos problemas que el nuestro, ya han empezado a dar pasos claros en esa dirección, el diploma que pretende otorgar. Específicamente la Comunidad Europea, el 'Euro PSY-T', con cuatro años de estudios básicos, marchan en dirección de ofrecer más formación básica posponiendo las especializaciones. Tanto en Europa como en EE.UU. la apuesta es por un licenciado con una formación disciplinaria general, y desplazar las especializaciones hacia los postgrados.

Aunque no se trata de copiar sistemáticamente tendencias extranjeras, éstas si constituyen alertas sobre los límites de una formación dirigida a la rápida profesionalización.

La necesidad de realizar un examen en profundidad de la calidad de la formación básica de los estudiantes cobra, en estas condiciones, un valor adicional.

Varios indicadores señalan que los profesionales en psicología entrarán a un mercado laboral incierto y con exigencias relacionadas con su conocimiento de un saber general.

El alto número de asignaturas para el área de formación investigativa y de fundamentación teórica de la Psicología son buenos indicios, aunque todavía ni el uno ni el otro tengan un impacto claro sobre la práctica psicológica.

Preocupa la poca fuerza que tiene el área de fundamentos socioculturales, particularmente cuando un buen sector de la psicología la sigue considerando una ciencia social.

El currículo no está concebido ni prepara para una formación moderna o para un mundo globalizado.

Hay cierta timidez para replantear las bases y consolidar una formación dirigida hacia las competencias.

Ante la crisis económica y social, que ya es crónica en la sociedad colombiana, ante el inmenso desafío de las universidades de asegurar sus clientelas en medio de la explosión demográfica de los planes.

La vieja polaridad información-formación recobra su pertinencia. Sobretudo para replantearla.

La psicología en Colombia urge una revisión de los modelos de formación, recuperar los accesos a una información nueva, pertinente, básica. La vía en la que transita no parece garantizar las soluciones que le pide una sociedad maltratada, pero también con la necesidad de competir con los mejores.

Esta en duda la propia estructura curricular y la manera de pensar los planes de estudio. Esta tendencia parece bastante global y domina buena parte de los programas, independientemente de su calidad.

En general se ha encontrado un perfil más dirigido a multiplicar contenidos, sin concentrar el esfuerzo en renovaciones curriculares tendientes a habilitar hacia el análisis, la sistematización, la construcción de criterios claros, o simplemente la capacidad para propiciar herramientas desde las cuales saber pensar la realidad psicológica.

En la psicología académica actual en Colombia la gran tendencia considera que renovar se traduce en agregar nuevos contenidos, sin contemplar que la renovación atañe **re-crear** formas de trabajo y cambiar la concepción en los procesos de formación y aprendizaje académico.

Otro indicador de esta falencia es la dispersión de los campos en que se extienden las asignaturas.

Sería negar la realidad académica desconocer que, antes como ahora, hay algunos indicadores que señalan que se trabaja hacia criterios básicos como, la capacidad de analizar las intervenciones en función de elementos más amplios, y que están focalizados en el desarrollo de habilidades de pensamiento que habiliten a sus estudiantes para encontrar soluciones en un mundo bastante más complejo.

Cabe reconocer, igualmente, la presencia de elementos renovadores, que hacen pensar en búsquedas sobre terrenos fértiles.

La tendencia en los métodos de enseñanza, como también en los de evaluación, son un síntoma que revela procesos y búsquedas renovadores. Igual cosa puede decirse de plataformas de trabajo como la práctica, que sigue siendo un proceso de una enorme capacidad formadora, así como la presencia de las monografías de grado y la creciente incorporación de los estudiantes en monitorías y ayudantías tanto para la docencia como para la investigación.

Otra pregunta pertinente es saber si la formación de los psicólogos se sustenta en grandes paradigmas del pasado, rutinarios y conservadores, o si el panorama es más amplio.

Los programas académicos actuales no son, estructuralmente hablando, muy distintos. No deparan grandes sorpresas. Las semejanzas son tanto a nivel de la estructura curricular como de contenidos.

Sin embargo, en los últimos 20 años, no solo la psicología ha cambiado bastante su faz, sino que la propia sociedad colombiana ha modificado, agudizado, y complejizado sus exigencias.

Muchos de los aportes disciplinarios de la psicología actual tienen una presencia bastante modesta en la psicología académica.

Existen enfoques, propuestas y tendencias que se han esbozado tímidamente y de manera aislada, otras, en cambio, se han ignorado de manera absoluta, como el control motor, el conexionismo, el procesamiento de la información, la Teoría de la Mente, entre otras y que han sido campos relevantes para la comunidad internacional, pero no han tenido eco en la psicología académica en Colombia.

Cabe también resaltar ciertos desplazamientos. Respecto a la tensión entre los fundamentos psicobiológicos versus los socioculturales, una de las polaridades clásicas en las que se ha desarrollado la psicología, donde parece ir ganando terreno el polo de los fundamentos psicobiológicos.

El impacto del desarrollo de la neuropsicología a partir de toda la tecnología "imagenológica" de los últimos años, se deja sentir en la academia.

La total ausencia de laboratorios y de esa tecnología en Colombia, abre una incógnita sobre las tendencias en las que se desarrolla el que hacer de los neuropsicólogos, en el sentido de que su trabajo sigue un corte más tradicional y de evaluación.

La tendencia muestra el acogimiento de los avances en el área neuropsicología.

Podría plantearse que la presencia de un cierto eclecticismo es un primer resultado, el cual se ve reforzado por el énfasis hacia la profesionalización.

La psicología marcha hacia una formación con un corte aplicado y profesionalizante. Hacia lo psicobiológico, en detrimento de lo sociocultural.

No cabe duda que hay conciencia de las necesidades de una formación más básica e integral.

Por otra parte, sin ser la única vía, apostarle a las competencias implicará un viraje para la estructura actualmente dominante, y puede significar el inicio de buenos cambios.

La formación de los nuevos psicólogos deberá permitir interpretar y actuar nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

DELGADO A. Valores deseables en los alumnos. En: Revista Latinoamericana de Psicología Vol. 30, Bogotá, 1998. 366 p. ISSN 0120-0534

GUERRERO, San Juanita. Desarrollo de valores. Estrategia y aplicaciones. México: Castillo, 1998. 142 p.

HOYOS VASQUEZ, Guillermo. Formulación ética, valores y democracia En: Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Bogotá: Socolpe, 2000. 233p. Tomo I

SAVATIER, Fernando. El valor de educar. Barcelona: Ariel, 1996 Pág. 69. La preguntas de la vida. Barcelona: Ariel. 1999, Pág. 12

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Medellín: Hombre nuevo, 2001 Pág. 18

HARRCH, Catalina. Identidad del Psicólogo. 3 edición México: Alumbra Mexicana, 1994, Pág. 20, 25

GATTI, Guido. Ética de las profesiones formativas. Santafé de Bogotá: San Pablo 2001. Pág. 15

MAUROIS, André. Un arte de vivir. Editorial Bedout, Medellín. S.F.

BERNSTEIN, B. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1.993, pág. 160.

Cortés Peña, O.F. (2003). *Segundo informe consolidado con 33 programas.*

Análisis de los formatos de caracterización para los programas de pregrado en psicología Documento elaborado para SCOFAPSI.

Puche Navarro, R. & Castillo E. (2001). Problemas centrales de la psicología académica en Colombia.

En Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Ed. JP.Toro y J.Villegas) Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago de Chile.

Sánchez, J.A. (2003). *La formación del psicólogo en una perspectiva internacional*.

Documento elaborado para ASCOFAPSI.

Aguilar, J. (1983). "Los metidos de estudio y la investigación cognoscitiva". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 233-240, julio-diciembre.

Pozo, J.I. (1990). "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Eds.) *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.