

La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico

Flexible Training in Undergraduate Programs of Psychology in Colombia: a Critical Study

La formation flexible aux programmes de licence en psychologie en Colombie: une étude critique

A formação flexível dos programas de graduação em psicologia na Colômbia: um estudo crítico

Fecha de recepción: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2014/Fecha de aceptación: 9 DE MAYO DE 2016/Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE DICIEMBRE DE 2016

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m9-18.ffpp

Escrito por MARIO DÍAZ-VILLA
UNIVERSIDAD DEL VALLE
CALI, COLOMBIA
mdiazvilla@gmail.com

MÓNICA VIVIANA GÓMEZ-VÁSQUEZ
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
CALI, COLOMBIA
monigomez83@yahoo.es

Resumen

En este artículo de investigación se analiza la propuesta de formación flexible que predomina en la formación profesional en psicología en Colombia. Se realizó un estudio descriptivo-analítico mixto documental con 36 universidades del país. El análisis cualitativo fue de contenido y semántico para el tratamiento de los documentos oficiales de los programas, de las instituciones educativas y algunas agendas internacionales. El estudio incluyó un análisis estadístico para caracterizar la estructura curricular de los planes de estudio. Se concluyó que la propuesta de formación universitaria en psicología se promueve desde un criterio instrumental de la educación asociado a un principio instrumental de la flexibilidad curricular, funcional a la lógica adaptativa y desregularizada del capitalismo global, orientada bajo un modelo estandarizado de y por competencias laborales.

Palabras clave

Formación flexible; estructura curricular; pregrado en psicología, competencias

Transferencia a la práctica

La investigación es una contribución a la reflexión y crítica de la complejidad que entrañan las prácticas de formación flexible en el mundo contemporáneo. La contribución esencial es develar la retórica administrativa, académica y curricular de las diversas instituciones de educación superior que de manera acrítica han adoptado la flexibilidad curricular en términos instrumentales. El estudio es un punto de partida para nuevas investigaciones que se orienten a reivindicar prácticas de formación flexible alternativas en la formación profesional, en general, y en la formación del psicólogo, en particular. Desde esta perspectiva, se espera que la reflexión se materialice en la reivindicación de prácticas pedagógicas más centradas en la construcción de identidades autónomas, capaces de articular el campo epistémico de la formación con los problemas contextuales que se deben resolver en la vida profesional. También se espera que el artículo promueva la reflexión en el redireccionamiento de las políticas curriculares de las instituciones de educación superior.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Díaz-Villa, M. & Gómez-Vásquez, M. V. (2016). La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 147-172. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.ffpp>

Keywords

Flexible training; curricular structure; undergraduate program in psychology; skills

Abstract

In this paper we analyze the proposal of flexible training that predominates in vocational training in psychology in Colombia. A documentary mixed descriptive-analytic study was conducted with 36 universities. The qualitative analysis of the official documents of programs, and some international agendas was of semantic content. The study includes a statistical analysis to characterize the curricular structure of curriculum. We conclude that the university training in psychology promotes an approach of education associated with an instrumental principle of curricular flexibility, which goes in line with the adaptive logic and deregulated global capitalism, and is oriented under a standardized model and promotes work skills.

Transfer to practice

The research contributes to reflect and criticize the complexity involving flexible training practices in the contemporary world. The main contribution is to reveal the administrative, academic and curricular rhetoric of the various institutions of higher education that have adopted uncritically a curricular flexibility in instrumental terms. The study is a starting point for further research that aim to vindicate practical alternative flexible training in vocational training, in general, and training of psychologists, particularly. From this perspective, reflection is expected in order to materialize pedagogical practices that are more focused on building autonomous identities, capable of articulating the epistemic field of training with contextual problems to be solved in the workplace. It is also expected that the article encourages reflection on the redirection of curriculum policies of higher education institutions.

Mots clés

Formation flexible; structure curriculaire; licence en psychologie; compétences

Résumé

Dans cet article de recherche on analyse l'offre de formation flexible prédominante dans la formation professionnelle en psychologie à Colombie. On a réalisé une étude descriptive-analytique mixte documentaire avec 36 universités du pays. L'analyse qualitative était de contenu et sémantique pour le traitement des documents officiels des programmes ; des institutions éducatives et des agendas internationales. L'étude inclut une analyse statistique pour caractériser la structure curriculaire des plans d'étude. On conclut que l'offre de formation universitaire en psychologie est promue par un critère instrumental de l'éducation associé à un principe instrumental de la flexibilité curriculaire, qui est fonctionnel à la logique adaptative et dérèglé du capitalisme global, orientée sous un modèle standardisé de et par compétences du travail.

Transfert à la pratique

La recherche est une contribution à la réflexion et critique de la complexité qui entrait les pratiques de formation flexible dans le monde contemporaine. La contribution essentielle est celle de montrer la rhétorique administrative, académique et curriculaire de diverses institutions d'éducation supérieure qui n'ont pas un critère et qui ont adopté la flexibilité curriculaire en termes instrumentaux. L'étude est un point de départ pour les nouvelles recherches qui s'orientent à revendiquer les pratiques de formation flexible alternatives dans la formation professionnelle, en générale, et dans la formation du psychologue, en particulier. Depuis cette perspective, on attende que la réflexion soit matérialisée dans la revendication de pratiques pédagogiques plus centrées dans la construction d'identités autonomes, qui ont les capacités d'articuler le domaine épistémologique de la formation aux problèmes contextuels qu'on doit résoudre dans la vie professionnelle. Aussi on espère que l'article encourage la réflexion dans le redressement des politiques curriculaire des institutions d'éducation supérieure.

Palavras-chave

Formação flexível; estrutura curricular; graduação em psicologia; competências

Resumo

Neste artigo de pesquisa analisa-se a proposta de formação flexível predominante na formação profissional em psicologia na Colômbia. Realizou-se um estudo descritivo-analítico misto documental com 36 universidades do país. A análise qualitativa foi de conteúdo e semântico sobre o tratamento dos documentos oficiais dos programas, das instituições educativas e de algumas agendas internacionais. O estudo incluiu uma análise estatística para caracterizar a estrutura curricular dos planos de estudo. Concluiu-se que a proposta de formação universitária em psicologia se promove desde um critério instrumental da educação, associado a um princípio instrumental de flexibilidade curricular, funcional à lógica adaptativa e desregular do capitalismo global, orientada a um modelo padronizado de e por competências laborais.

Transferência à prática

A pesquisa é uma contribuição à reflexão crítica da complexidade presente nas práticas de formação flexível no mundo contemporâneo. A contribuição essencial é desvendar a retórica administrativa, acadêmica e curricular das diversas instituições de educação superior que de maneira acrítica têm adotado a flexibilidade curricular em termos instrumentais. O estudo é um ponto de partida para novas pesquisas que se orientem a reivindicar práticas de formação flexível alternativas na formação profissional, em geral, e na formação do psicólogo, em particular. A partir desta perspectiva, espera-se que a reflexão se materialize na reivindicação de práticas pedagógicas mais centradas na construção de identidades autônomas, capazes de articular o campo epistêmico da formação com os problemas contextuais que devem ser resolvidos na vida profissional. Também se espera que o artigo promova a reflexão no redirecionamento das políticas curriculares das instituições de educação superior.

De la flexibilidad y la formación en la educación superior

Comprender el fenómeno de la formación flexible en los programas de pregrado en psicología implica reflexionar sobre el problema contemporáneo de la formación universitaria, que pasa por el análisis del fenómeno de la globalización del conocimiento y la información y, de esta manera, por los discursos que circulan alrededor del sistema educativo (Álvarez-Hernández, 2008; Barajas-Arroyo & Fernández-Pérez, 2007; Díaz-Villa, 2003).

En este contexto, la flexibilidad es un concepto que ha llegado a la educación con un sentido variable y ambiguo en sus significados por quienes la proponen en el sistema educativo en respuesta a la relación profesión-entorno laboral (Chávez-Ramírez, 2001; Díaz-Villa, 2007; Pedroza-Flores & García-Briceño, 2005).

No obstante, la flexibilidad es ante todo un principio relacional interno y externo de las estructuras sociales, el cual tiene que ver con la transformación de los límites en las clasificaciones, distribuciones, agrupaciones y estratificaciones de las mismas, reguladas por “el control y el poder que este principio transmite” (Díaz-Villa, 2009, p. 501). La flexibilidad tiene que ver, entonces, con los límites y estos, en función de “articular separar, dividir y aislar” (Díaz-Villa, 2009, p. 499).

La naturaleza de la flexibilidad se explica por el orden de las posiciones de los componentes de las estructuras. En ella, “los límites son principios generativos de limitaciones”, cuya existencia simbólica alude al poder y el control de la selección y clasificación de los contenidos, que se expresan en los modos de relación y producción social del trabajo en un tiempo y un momento histórico determinados.

Por ello, en la comprensión de la flexibilidad, resulta relevante considerar la cuestión de los límites y su relación con el poder y el control, expresados en la clasificación y enmarcación de los contenidos legítimos a transmitir (Bernstein, 1998) y en la recontextualización de los saberes y prácticas susceptibles de transformación en las instituciones de educación superior, en la prospectiva de una integralidad de la formación. “Así, en la medida en que el control y el poder son inseparables de la consideración de los límites físicos y simbólicos, son estructurantes de la organización y de los contextos de interacción que regulan las experiencias y los significados” (Díaz-Villa, 2007, p. 65).

En la etimología del término, la palabra *flexibilidad* proviene del latín tardío *flexibilitas*, *-ātis* y *flexible* viene del latín *flexibilis*, que “se incorporó al idioma inglés durante el siglo XV, para referirse a la capacidad de algunos árboles y ramas para doblarse, tras ser influidos por la acción del viento, y luego restaurar su forma original” (Sennett, 2003, p. 15). Según la Real Academia Española de la Lengua (en adelante, RAE), el término *flexible* presenta varias acepciones, válidas todas, en todos sus usos. Algunas de sus definiciones son: “que tiene disposición para doblarse fácilmente, que no se sujeta a normas estrictas, a dogmas o a trabas, susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades” (RAE, 2014).

Esta última acepción es la más utilizada en el contexto económico, por la pertinencia semántica del sentido de lo *flexible*. Así, Paulina Irma Chávez-Ramírez (2001) trae a colación una de las definiciones más conocidas que evidencia este sentido: la flexibilidad es “(...) la capacidad de los individuos, en la vida económica y en particular en el mercado de trabajo, de renunciar a sus hábitos y adaptarse a las nuevas circunstancias” (Ralph Dahrendorf, 1986, citado por Chávez-Ramírez, 2001, p. 68).

Por su parte, en los discursos oficiales de la educación superior, la noción de *flexibilidad* aparece inicialmente como estrategia de organización del conocimiento y de las instituciones educativas, en función de las nuevas

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación se deriva del proyecto *La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico*, culminado en febrero de 2014. En el artículo se analiza la propuesta de formación flexible que predomina en la formación profesional en psicología en Colombia. Para ello se realizó un estudio descriptivo-analítico mixto, documental de 36 universidades, orientado a examinar la estructura curricular que caracteriza los planes de estudio actuales.

demandas económicas del mercado globalizado de la producción, y la financiarización de servicios en la sociedad contemporánea (Guevara-Castañeda, 2010). Si bien no es el único discurso que define la semántica del término, sí es la “voz” predominante en la perspectiva de transformar los procesos, prácticas y hábitos de los agentes involucrados, los cuales impactan significativamente todas las dimensiones de la vida social, cultural, política y económica (Díaz-Villa, 2013).

No obstante, la polisemia del término lo hace susceptible de variados sentidos en distintos campos disciplinares y desde diversas corrientes teóricas. Según la revisión exhaustiva del concepto por Mario Díaz-Villa (2002-2011), la flexibilidad asociada a la educación, en términos generales, puede ser clasificada en dos amplias y distantes perspectivas, desde:

(...) la pretensión económica derivada del programa educativo neoliberal tendiente a la liberación del mercado académico, donde la flexibilidad significa, entre otras cosas, diversificación de la oferta al disgregar y distribuir los contenidos, y (...) la pretensión académica proveniente de los aportes teóricos de los estudios en torno del currículo, la organización escolar, la pedagogía, etcétera, orientada a la búsqueda de la comunicación disciplinaria, a la relación del conocimiento en general y especializado, a la relación entre teoría y práctica, entre otras cosas (Mario Díaz-Villa, 2005).

Desde la segunda acepción del término, la flexibilidad en la formación universitaria puede orientarse a potenciar procesos de aprendizaje y autonomía intelectual, que posibiliten a los estudiantes un pensamiento reflexivo y creativo de cara a las condiciones sociales críticas de la sociedad latinoamericana. En ese sentido, Mario Díaz-Villa (2003) sostiene “pensar la flexibilidad desde posiciones alternativas implica la transformación de los propósitos educativos que deconstruyen tanto la racionalidad como las agendas ocultas de los proyectos mediados por las narrativas económicas que nos proponen un nuevo mundo feliz: el del consumo” (p. 7).

Al respecto, Antonio de Pedro Robles (2005) considera que ante un mundo globalizado, interdependiente, cambiante, dominado por las relaciones de libre mercado, la universidad latinoamericana tiene el reto de responder a la cuestión de la soberanía e independencia, para contribuir a la construcción de modelos alternativos de desarrollo en función de las necesidades e intereses propios, y un modelo educativo comprometido con la formación integral y multidisciplinaria que conciba en su naturaleza, la realidad diversa y pluricultural de la sociedad latinoamericana.

En consecuencia, una formación humanista —en el sentido de la tradición filosófica— debe expresar en las instituciones de educación superior la perspectiva de la autonomía científica y pedagógica (Gadamer, 1977; Orozco-Silva, 1999; Ortega y Gasset, 2007; Sarria-Materón, 2008), así como la idea de una educación como bien público (De Sousa-Santos, 2005).

Para Emma Carrión-Rodríguez (2007), uno de los retos de la universidad en el siglo XXI es retomar el sentido de la formación para lo superior y recuperar el carácter social como institución de cultura.

Estos planteamientos resultan pertinentes frente a la transición del sistema educativo de una lógica del capitalismo económico y financiero a un capitalismo del conocimiento (Cejas, 2007). El sistema educativo en la sociedad contemporánea se ve enfrentado, por un lado, a resolver la demanda formativa acorde a las exigencias del mundo actual, esto es, creatividad e innovación y, por otro lado, a someterse a las regulaciones económicas y financieras del Estado, que tienden a acortar el presupuesto cediendo la responsabilidad y de paso la autonomía educativa al mercado de la educación. Desde esta perspectiva, la “formación es utilizada como estrategia que responde a las expectativas de los grupos dominantes sobre qué tipo de relaciones se han de establecer entre los diferentes

grupos sociales en relación al trabajo y a sus condiciones de ejercicio" (Brunet-Icart & Belzunegui-Eraso, 2003, p. 21).

Algunos antecedentes de la formación en psicología en Colombia

El trasegar de la psicología como profesión en Colombia, a decir de varios autores, no ha logrado un alto nivel científico ni profesional desde la creación del Instituto de Psicología Aplicada, el 20 de noviembre de 1947. Según Telmo Eduardo Peña-Correal (1993), "la psicología se ha limitado en Colombia a repetir esquemas y modelos extranjeros que han variado según la influencia cultural predominante de la época" (p. 5). Por su parte, Rosalía Montealegre (1981, citada por Peña-Correal, 1993) sostiene que en las prácticas formativas del psicólogo se identifica una gran dificultad en la integración y contextualización de los contenidos para alcanzar síntesis en los procesos de aprendizaje. Y, en cuanto a la formación investigativa, esa autora argumenta que "existe en general una precaria y defectuosa formación filosófica (...) básica para manejar conceptual y operativamente el método científico, y para ubicar al estudiante dentro de un contexto histórico, económico, social y cultural del país" (Rosalía Montealegre, 1981, citada por Peña-Correal, 1993, p. 54).

Rebeca Puche-Navarro (2003) y Ángela María Robledo-Gómez (2008) advierten cierta rigidez en la formación del psicólogo en Colombia. Consideran que se privilegia una formación profesionalizante sobre la disciplinar y entre las dos hay una disgregación que el plan de estudios parece no integrar. Rosalía Montealegre critica, entre otras cosas, "el recargo en el número de asignaturas, la poca electividad, la falta de programas de cursos con contenidos mínimos y el énfasis en la transmisión de información en perjuicio de la formación" (Montealegre, 1981).

Rebeca Puche-Navarro plantea que una reformulación de los planes de estudio en la formación del psicólogo no consiste solo en la apertura de asignaturas o cambios en los contenidos (que es un problema estructural de los currículos). Desde su punto de vista, otro problema central a tener en cuenta es la reflexión de la práctica de enseñanza-aprendizaje que poco es atendida por la profesión en la idea de un currículo flexible tendiente a la integralidad de la formación.

Así, resulta pertinente indagar en el ideario de los proyectos educativos de pregrado en psicología la propuesta de formación flexible asociada a la propuesta de estructura curricular de los programas. Aunque el estado actual indica unos lineamientos de flexibilidad para la formación en la educación superior en Colombia y América Latina, se desconoce la propuesta del

caso particular en psicología. De allí surge la pregunta que guía el presente estudio: ¿cuál es la propuesta de formación flexible que predomina en los programas de pregrado en psicología en Colombia? En consecuencia, se plantearon los siguientes objetivos: 1. Describir el significado actual de la formación en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. 2. Identificar el tipo o los tipos de estructura curricular que caracterizan la formación profesional en psicología. 3. Analizar el sentido que tienen algunos lineamientos sobre la formación flexible en la educación superior y su relación con la estructura curricular de los programas de pregrado en psicología.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio descriptivo analítico mixto, cuya población estuvo conformada por 83 instituciones de educación superior (en adelante, IES) que ofertan el programa de psicología según las regiones del país, excepto fundaciones y/o corporaciones (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, en adelante, ASCOFAPSI & Montoya-Cardona, 2012). A continuación, la distribución en la tabla 1.

Tabla 1
Universidades por zonas ICFES y sector

| Zona ICFES país | Población | | |
|---------------------------------|-----------|---------|-------|
| | Oficial | Privada | Total |
| Zona cafetera | 11 | 13 | 24 |
| Zona caribe | 0 | 12 | 12 |
| Zona central | 3 | 15 | 18 |
| Zona magdalena medio y oriental | 2 | 8 | 10 |
| Zona oriente | 1 | 3 | 4 |
| Zona sur occidental | 5 | 10 | 15 |
| Total general | 22 | 61 | 83 |

Fuente: Rebeca Puche-Navarro (2011)

Para el marco del muestreo, se tomaron en consideración los criterios del observatorio de la calidad en psicología (ASCOFAPSI & Montoya-Cardona, 2012) y se definieron los siguientes para la selección de la muestra: Carácter institucional: Universidad, Sector educativo: oficial y privado, Modalidad de los programas: presencial, documentos como el proyecto educativo institucional, PEI; el proyecto educativo de programa, PEP e información académica actualizada de los programas de psicología a 2012, incluyendo el plan de estudios (o malla curricular) y clasificación de zonas geográficas según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante, ICFES). Así, para la selección de la muestra, se aplicó un muestreo

probabilístico (Klinger, 2006), estratificado por región y sector educativo. Así, el muestreo aleatorio estratificado (en adelante, MAE) para el presente estudio se formuló de la siguiente manera:

$$N = \frac{\sum_{h=1}^L W_h \left[\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right]}{V(\hat{p}_{st}) + \left[\frac{1}{N} \right] \sum_{h=1}^L W_h \left[\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right]}$$

$$V(\hat{p}_{st}) = V_o = \left[\frac{\delta}{Z_{\alpha}} \right]^2 = \left[\frac{0.11}{1.64} \right]^2 = 0.0044$$

$$n = \frac{0.2875}{0.0044 + 0.0034} = 36$$

Para el cálculo del tamaño de la muestra por universidades

$$n_h = n * W_h, \forall h$$

Asignación proporcional: consiste en hacer una asignación repartiendo la muestra final n , entre los estratos en forma proporcional al tamaño de estos, esto es, al estrato más grande le corresponderá más muestra y al más pequeño menos muestra, lo cual significa que igualamos la proporción poblacional del estrato h con su respectiva proporción muestral.

Donde:

h corresponde al estrato

N Tamaño de la población o número de unidades en la población

N_h Número total de unidades en el estrato h

n_h Número de unidades en la muestra del estrato h

$f_h = \frac{n_h}{N_h}$ Fracción de muestro en el estrato h

$W_h = \frac{N_h}{N}$ Proporción poblacional

$w_h = \frac{n_h}{n}$ Proporción muestral

Se tiene que: $W_h = \frac{N_h}{N} = w_h = \frac{n_h}{n}$

De acuerdo a lo anterior, el tamaño de la muestra para cada uno de los estratos sería:

$$n_h = n \left[\frac{N_h}{N} \right] = n.W_h$$

Muestreo aleatorio estratificado, MAE

Tamaño de la muestra para la estimación de la proporción poblacional utilizando asignación proporcional, estableciendo una varianza deseada para el estimador o lo que es lo mismo fijando un error absoluto de muestreo y un nivel de confianza deseado.

| | | | |
|------------------|---|-------------------|---|
| P_h : | Proporción de población de unidades que pertenecen a la clase C en el estrato h | \hat{p}_h : | Estimación de la proporción de unidades que pertenecen a la clase C en el estrato h |
| a_h : | Número de unidades muestrales que pertenecen a la clase C | P : | Proporción de unidades poblacionales que pertenecen a la clase C |
| \hat{P}_{st} : | Estimación de la proporción poblacional | $Q_h = 1 - P_h$: | Proporción poblacional que no pertenece a la clase C en el estrato h |

| Parámetro | Estimador |
|-------------------|---|
| $P = \frac{A}{N}$ | $\hat{P}_{st} = \sum_{h=1}^L W_h \hat{P}_h$ |

$$W_h = \frac{a_h}{n_h}, \quad \hat{P}_h = \frac{a_h}{n_h}, \quad V(\hat{P}_{st}) = \frac{1}{N^2} \sum_{h=1}^L \frac{N_h^2 * (N_h - n_h)}{N_h - 1} \left[\frac{P_h * Q_h}{n_h} \right]$$

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L W_h \left[\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right]}{V(\hat{P}_{st}) + \left[\frac{1}{N} \right] \sum_{h=1}^L W_h \left[\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right]}$$

$$V(\hat{P}_{st}) = V_o = \left[\frac{\delta}{Z_{\alpha}} \right]^2 = \left[\frac{0.11}{1.64} \right]^2 = 0.0044$$

$$n = \frac{0.2875}{0.0044 + 0.0034} = 36$$

A continuación, la tabla de cálculos para la conformación del tamaño de la muestra:

Tabla 2
Cálculos necesarios para el tamaño de la muestra

| Tipo | Universidad | Número de universidades | Ponderación o peso del estrato h | Proporción poblacional de unidades que pertenecen a la clase C en el estrato h | Proporción poblacional que no pertenece a la clase C en el estrato h | | | |
|---------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------|--|--|---|----|--------|
| Oficial | Zona cafetera | 11 | 13,3% | 0,50 | 0,50 | 3 | 10 | 0,0364 |
| Oficial | Zona caribe | 0 | 0,0% | 0,50 | 0,50 | 0 | -1 | 0,0000 |
| Oficial | Zona central | 3 | 3,6% | 0,50 | 0,50 | 1 | 2 | 0,0136 |
| Oficial | Zona Magdalena medio y oriental | 2 | 2,4% | 0,50 | 0,50 | 1 | 1 | 0,0120 |
| Oficial | Zona oriente | 1 | 1,2% | 0,50 | 0,50 | 0 | 0 | 0,0000 |
| Oficial | Zona sur occidental | 5 | 6,0% | 0,50 | 0,50 | 1 | 4 | 0,0188 |
| Privada | Zona cafetera | 13 | 15,7% | 0,50 | 0,50 | 3 | 12 | 0,0424 |
| Privada | Zona caribe | 12 | 14,5% | 0,50 | 0,50 | 3 | 11 | 0,0394 |
| Privada | Zona central | 15 | 18,1% | 0,50 | 0,50 | 4 | 14 | 0,0484 |
| Privada | Zona Magdalena medio y oriental | 8 | 9,6% | 0,50 | 0,50 | 2 | 7 | 0,0275 |
| Privada | Zona oriente | 3 | 3,6% | 0,50 | 0,50 | 1 | 2 | 0,0136 |
| Privada | Zona sur occidental | 10 | 12,0% | 0,50 | 0,50 | 3 | 9 | 0,0335 |
| | Total (Nh) | 83 | | | | | | |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

En consecuencia, las instituciones de educación superior del sector oficial y privado que conformaron la muestra fueron 36 universidades (tabla 3).

Tabla 3
 Selección de la muestra de universidades por sector educativo y región

| Región ICFES | Número de universidades por zona | Tipo | Número de universidades por tipo | # | Universidad |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------|----------------------------------|---|--|
| Zona cafetera | 10 | Privada | 6 | 1 | Universidad de Ibagué, Ibagué |
| | | | | 2 | Universidad San Buenaventura, Medellín |
| | | | | 3 | Universidad CES, Comprometidos con la Excelencia, Medellín |
| | | | | 4 | Universidad Católica de Oriente, Rionegro |
| | | | | 5 | Universidad EAFIT, Medellín |
| | | | | 6 | Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Medellín |
| | | Pública | 4 | 1 | Universidad de Antioquia, Medellín |
| | | | | 2 | Universidad de Antioquia, Amalfi |
| | | | | 3 | Universidad de Antioquia, Carmen de Viboral |
| | | | | 4 | Universidad de Antioquia, Turbo |
| Zona caribe | 5 | Privada | 5 | 1 | Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla |
| | | | | 2 | Universidad del Norte, Barranquilla |
| | | | | 3 | Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena |
| | | | | 4 | Universidad INCCA, Cartagena |
| | | | | 5 | Universidad del Sinú, Montería |
| Zona central | 8 | Privada | 7 | 1 | Universidad El Bosque, Bogotá |
| | | | | 2 | Universidad Antonio Nariño, Bogotá |
| | | | | 3 | Universidad Católica, Bogotá |
| | | | | 4 | Universidad de Los Andes, Bogotá |
| | | | | 5 | Universidad del Rosario, Bogotá |
| | | | | 6 | Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá |
| | | | | 7 | Universidad Santo Tomás, Bogotá |
| | | Pública | 1 | 1 | Universidad de Cundinamarca, Facatativá |
| Zona Magdalena medio y oriental | 4 | Privada | 3 | 1 | Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, San Gil |
| | | | | 2 | Universidad de Santander, Valledupar, Bucaramanga |
| | | | | 3 | Universidad Simón Bolívar, Cúcuta |
| | | Pública | 1 | 1 | Universidad de Pamplona, Pamplona |
| Zona oriental | 2 | Privada | 1 | 1 | Universidad de Boyacá, Tunja |
| | | Pública | 1 | 2 | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja |
| Zona sur occidental | 7 | Privada | 4 | 1 | Pontificia Universidad Javeriana, Cali |
| | | | | 2 | Universidad Santiago de Cali, Cali |
| | | | | 3 | Universidad ICESI, Cali |
| | | | | 4 | Universidad Mariana, Pasto |
| | | Pública | 3 | 1 | Universidad del Valle, Cali |
| | | | | 2 | Universidad Surcolombiana, Neiva |
| 3 | Universidad de Nariño, Pasto | | | | |
| Total universidades | 36 | Total privadas | 26 | | |
| | | Total públicas | 10 | | |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014).

Para el tratamiento de la fuente documental se realizaron dos tipos de análisis; uno cualitativo (objetivos específicos 1 y 3) y otro cuantitativo (objetivo específico 2). En el primero se empleó la técnica de análisis de contenido (AC), semántico (Bardin, 1996; Cáceres, 2003; Colle, 2011; Piñuel-Raigada, 2002), el cual “define cierta estructura —significativa— de relación y considera todas las ocurrencias que concuerden con dicha estructura” (Colle, 2011, p. 68).

La lectura previa de los documentos permitió identificar elementos comunes en la organización de los contenidos, lo que dio lugar al planteamiento de las familias que integran las categorías de análisis. El método fue intensivo, estructurado en una matriz de análisis por categorías, sub-categorías e indicadores, para la selección de las unidades de análisis. Las unidades extractadas de los documentos PEI y PEP se citan sin fuente directa por representar una tendencia de sentido con otras que no se incluyen. La matriz de análisis incluyó preguntas orientadoras según los objetivos específicos (tabla 4).

Tabla 4
Matriz para el análisis de contenido (AC)

| Objetivos específicos | Familias | Categorías | Indicadores por categoría | Preguntas orientadoras |
|--|--|---|--|--|
| Objetivo 1: describir el significado actual de la formación en los programas de pregrado en psicología en Colombia | La formación en los programas de pregrado en psicología en Colombia | La formación en los proyectos educativos de los programas de pregrado en psicología | Perspectiva académico-disciplinar | ¿Cuál es el significado actual de la formación en programas de pregrado en psicología en Colombia? |
| | | La formación profesional en los proyectos educativos institucionales de las universidades con programas en psicología | Perspectiva humanístico-social Perspectiva profesional-laboral Perspectiva flexible curricular | |
| Objetivo 2: identificar el tipo o los tipos de estructura curricular que caracterizan la formación profesional en psicología | | | | |
| Objetivo 3: analizar el sentido que tienen algunos lineamientos sobre la formación flexible en la educación superior y su relación con la estructura curricular de los programas de pregrado en psicología | El sentido que tienen algunos lineamientos sobre la formación flexible en educación superior y su relación con los tipos de estructura curricular de los programas de psicología | Lineamientos de las agencias internacionales para la formación flexible en educación superior | Lineamientos de las agencias internacionales sobre la formación flexible en la educación superior (Laiffes) | ¿Cuál es el sentido que tienen algunos lineamientos sobre la formación flexible en educación superior y su relación con los tipos de estructura curricular de los programas de psicología? |
| | | Lineamientos de las agencias nacionales para la formación flexible en educación superior | Lineamientos de las agencias nacionales sobre la formación flexible en la educación superior (Lanffes) | |

Fuente: adaptado de Germán Andrés Torres-Escobar (2010)

Se codificaron los documentos por siglas y año respectivo y se clasificaron según las categorías propuestas. Las unidades de análisis fueron aquellos fragmentos que hacían referencia al contexto internacional y nacional de la educación, al perfil de formación del estudiante y del egresado,

a los objetivos/propósitos de formación, a la misión y visión institucional, a los aspectos asociados a la flexibilidad curricular, y a la función social y científica de la Universidad. El instrumento utilizado para el proceso de sistematización fue el ATLAS.ti 6.2.

En cuanto a los hallazgos, se trabajó con la totalidad y extensión de los documentos seleccionados, para extraer de ellos los contenidos con referencia a la propuesta de formación y flexibilidad. En un primer momento, la clasificación de la información arrojó “tendencias” en cuanto al significado otorgado a los conceptos clave. En algunos casos, los contenidos seleccionados compartieron información entre las categorías por familia y entre las familias por objetivo. En un segundo momento, se realizó la integración de los elementos comunes que se identificaron como recurrentes, los cuales fueron interpretados en función de la pregunta de investigación.

Para el análisis cuantitativo se examinaron las mallas curriculares de los programas. Se empleó un análisis descriptivo univariado y bivariado y un análisis factorial múltiple (AFM), para identificar el tipo o los tipos de estructura curricular (Díaz-Villa, 2007) que caracterizan la formación profesional en psicología en Colombia (objetivo 2).

En el análisis univariado se utilizaron las siguientes variables: componentes del área disciplinar y profesional, campos, núcleos, proyectos, flexibilidad, ciclos y electivas. El análisis bivariado se empleó para observar comportamientos entre asignaturas, universidades, número de créditos y zonas. Para la realización del análisis factorial múltiple, por la naturaleza de las variables, se aplicó un análisis de correspondencias múltiples (ACM) para las cualitativas y un análisis de componentes principales (ACP) para las cuantitativas. De esta manera se conformaron, 6 grupos específicos y uno general que integró todos los individuos y la totalidad de las variables (tabla 5).

Tabla 5
Grupos AFM y técnica de análisis para la estructura curricular

| Grupo | Aspecto curricular | Técnica |
|-------------------------|---|---------|
| Flexibilidad | Organización y distribución de los contenidos | ACM |
| Distribución curricular | Distribución curricular | ACP |
| Ciclo | Distribución curricular | ACP |
| Campos | Organización curricular | ACP |
| Área disciplinar | Organización curricular | ACP |
| Área profesional | Organización curricular | ACP |
| General | Estructura curricular | ACP |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

Para la interpretación de los resultados, se tuvieron en cuenta el histograma de valores propios y la inercia acumulada de los ejes que recogieron la mayor variabilidad. También se analizaron las coordenadas de las variables, las contribuciones para observar la influencia en la construcción de los planos y los cosenos cuadrados para identificar la calidad de la representación.

Resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos más representativos conforme a los objetivos propuestos.

De la estructura curricular de los programas de pregrado en psicología

La estructura curricular “hace referencia al ordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y las experiencias formativas seleccionadas a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio de los programas académicos de una institución” (Díaz-Villa, 2007, p. 117).

Los componentes de una estructura curricular precisan implicaciones prácticas en la proyección y perspectiva de la formación profesional, ya sea en la organización y distribución de los contenidos en asignaturas desde campos uni y pluridisciplinarios, o en otras formas de organización más flexible, como núcleos, proyectos, ejes problemáticos, módulos o cursos. En la tabla 6 se presenta la estructura para el análisis de las mallas curriculares:

Tabla 6
Estructura curricular de análisis

| Estructura curricular | Descripción | Variables |
|-------------------------|---|--|
| Organización curricular | Regula la relación —articulación o aislamiento— entre los contenidos de la formación. Fija límites, define fronteras. | Campos, áreas, componentes, asignaturas, núcleos, módulos, proyectos, cursos |
| Distribución curricular | Ordenamiento de los contenidos formativos en el tiempo. | Ciclos y créditos académicos |

Fuente: elaboración propia

Para la categorización de las variables se tuvieron en cuenta las referencias de clasificación de Mario Díaz-Villa (2007) sobre flexibilidad y estructura curricular y, referencias específicas del Ministerio de Educación¹. De esta manera, la estructura curricular de los programas de psicología en Colombia se caracteriza por los siguientes rasgos:

Al analizar los créditos, las asignaturas y el tipo de universidad (tabla 7), se observó que las universidades manejan un promedio de 57 asignaturas. El número de créditos presenta un promedio de 166, con una desviación de 15 créditos. Respecto a las electivas, las universidades manejan un promedio de 5 y un máximo de 13 en su malla.

Tabla 7
Estadísticas descriptivas número de créditos y asignaturas

| Variable | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|-------------------|--------|--------|-------|-------------------|
| Créditos, Cred | 137 | 196 | 166 | 15 |
| Asignaturas, Asig | 39 | 86 | 57 | 9 |
| Electivas, Elec | 0 | 13 | 5 | 3 |

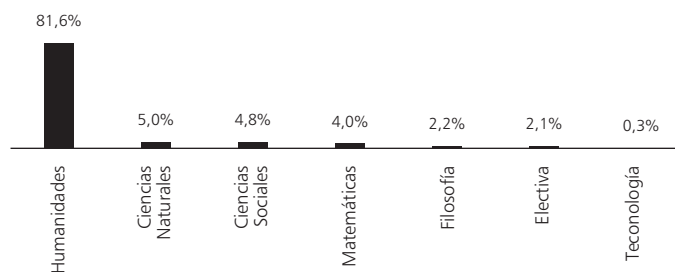
Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

¹ Para los campos, se puede consultar el artículo 7 de la Ley 30 de 1992. El criterio por el que las asignaturas específicas de la disciplina psicológica se clasificaron en el campo de las humanidades obedece a la especificidad del objeto de estudio que se presenta en todos los proyectos educativos de los programas asociado a la clasificación de las asignaturas por áreas de conocimiento. Para las asignaturas, se puede consultar el artículo 2 de la Resolución 3461 de 2003; para los créditos, el artículo 11 del Decreto 1295 de 2010 y para los ciclos, el artículo 5 de la Ley 1188 de 2008.

De la organización curricular

Campos. Como se muestra en el gráfico 1 y la tabla 8, el 81,6% — esto es 1.667 asignaturas²— se clasifica en el campo de las humanidades², el 5% de las asignaturas corresponde al campo de las ciencias naturales; se manejan muy pocas asignaturas de los campos filosofía, electiva y tecnología: tan solo el 2,2, 2,1 y 0,3%, con un promedio de 1, 1 y 0, respectivamente.

Gráfico 1
 Porcentaje de asignaturas de cada uno de los campos



Fuente: elaboración propia

Tabla 8
 Estadística de asignaturas correspondientes a cada uno de los campos

| Campo | Número de asignaturas | Porcentaje (%) | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--------------------|-----------------------|----------------|--------|--------|-------|-------------------|
| Humanidades | 1667 | 81,6% | 34 | 74 | 46 | 8 |
| Ciencias naturales | 103 | 5,0% | 0 | 6 | 3 | 2 |
| Ciencias sociales | 98 | 4,8% | 0 | 9 | 3 | 2 |
| Matemáticas | 82 | 4,0% | 0 | 5 | 2 | 1 |
| Filosofía | 44 | 2,2% | 0 | 3 | 1 | 1 |
| Electiva | 43 | 2,1% | 0 | 6 | 1 | 2 |
| Tecnología | 6 | 0,3% | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 2.043 | 100% | | | | |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

Áreas. En cuanto a la organización de las asignaturas por áreas, en la tabla 9, se identifica que el 50% —esto es, 344 asignaturas— se clasifica en el componente opcional, el 12% de las asignaturas corresponde a electivas profesionales, y se presentan muy pocas asignaturas del componente jurídico: 2% y de salud: 4%.

² Conforme a la clasificación de los campos que presenta Mario Díaz-Villa (2007), en concordancia con la que propone el Ministerio de Educación Nacional para la educación superior: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía (Ley 30 de 1992), las asignaturas específicas de la disciplina psicológica fueron clasificadas en el campo de las humanidades.

Tabla 9

Asignaturas correspondientes al área profesional

| Componentes del área de formación profesional | Número de asignaturas según áreas | Porcentaje de asignaturas según áreas (%) | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|---|-----------------------------------|---|--------|--------|-------|-------------------|
| Clínica | 75 | 11% | 0 | 8 | 2 | 2 |
| Educativo | 47 | 7% | 0 | 4 | 1 | 1 |
| Electiva profesional | 85 | 12% | 0 | 10 | 2 | 3 |
| Jurídico | 15 | 2% | 0 | 2 | 0 | 1 |
| Opcional | 344 | 50% | 2 | 28 | 10 | 6 |
| Organizacional | 55 | 8% | 0 | 6 | 2 | 1 |
| Salud | 25 | 4% | 0 | 5 | 1 | 1 |
| Social | 45 | 7% | 0 | 3 | 1 | 1 |
| Total | 691 | 100% | | | | |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

En cuanto al área disciplinar, en la tabla 10 se observa que el 29% —esto es, 396 asignaturas— se clasifica en el componente *fundamentos disciplinarios*, el 13% de las asignaturas pertenece al componente *historia de la psicología*, su *epistemología* y sus *modelos*; se identifican muy pocas asignaturas del componente *bases socioculturales del comportamiento* y *problemas fundamentales de la psicología social*: tan solo el 1 y 3%, respectivamente.

Tabla 10

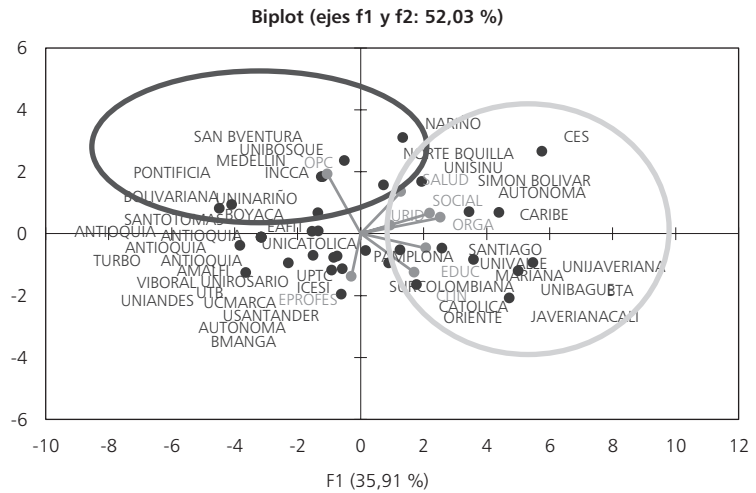
Estadísticas asignaturas correspondientes al área disciplinar

| Componentes del área de formación disciplinar | Número de asignaturas según áreas | Número de asignaturas según áreas | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|--------|--------|-------|-------------------|
| Bases psicobiológicas del comportamiento | 118 | 9% | 0 | 7 | 3 | 2 |
| Bases socioculturales del comportamiento humano | 18 | 1% | 0 | 4 | 1 | 1 |
| Electiva complementaria | 86 | 6% | 0 | 8 | 2 | 2 |
| Formación en procesos investigativos | 124 | 9% | 1 | 8 | 3 | 2 |
| Fundamentos interdisciplinarios | 396 | 29% | 2 | 18 | 11 | 4 |
| Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos | 171 | 13% | 0 | 12 | 5 | 3 |
| Medición y evaluación psicológica | 114 | 8% | 1 | 7 | 3 | 2 |
| Problemas fundamentales de la psicología individual | 94 | 7% | 0 | 8 | 3 | 2 |
| Problemas fundamentales de la psicología social | 38 | 3% | 0 | 3 | 1 | 1 |
| Procesos psicológicos básicos y del comportamiento | 118 | 9% | 0 | 7 | 3 | 1 |
| Psicología evolutiva | 75 | 6% | 0 | 8 | 2 | 2 |
| Total | 1352 | 100% | | | | |

Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

El gráfico 2 permite identificar que las universidades El Bosque, San Buenaventura de Medellín, INCCA, Antonio Nariño, Norte de Barranquilla, Pontificia Bolivariana y de Nariño se caracterizan por tener un mayor número de asignaturas correspondientes al componente *opcional*. Las universidades CES, Simón Bolívar, Autónoma del Caribe, Santiago de Cali, del Valle, Mariana, Javeriana Bogotá, Surcolombiana, Pamplona, de Ibagué, Católica de Oriente y Javeriana de Cali presentan un alto contenido de asignaturas de los componentes *salud*, *social*, *organización*, *educativa* y *clínica*. Las demás universidades tienen una minoría de asignaturas correspondientes a estos componentes.

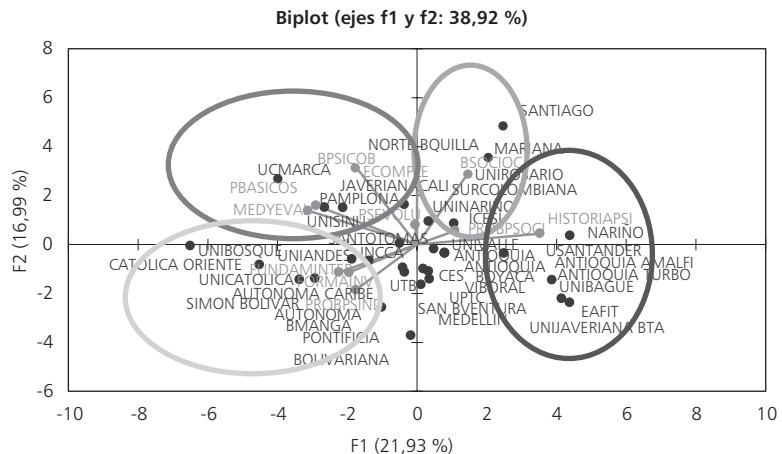
Gráfico 2
 Representación simultánea de las variables y los individuos (universidades por grupo de área profesional)



Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

Se identificó que las universidades Santiago de Cali, Mariana, del Rosario, Surcolombiana, Antonio Nariño e ICESI se caracterizan por tener un mayor número de asignaturas del componente *bases socioculturales*. Las universidades de Antioquia, EAFIT, de Nariño, de Ibagué y Javeriana de Bogotá tienen un mayor número de asignaturas del componente *historia de la psicología*. Las universidades Norte de Barranquilla, Cundinamarca, Javeriana de Cali, Pamplona y Sinú tienen un mayor número de asignaturas correspondientes a los campos *electiva complementaria, bases psicobiológicas y procesos básicos y del comportamiento*. Las universidades Católica de Oriente, El Bosque, de los Andes, Católica, Autónoma del Caribe, Simón Bolívar, Autónoma de Bucaramanga, INCCA y Pontificia Bolivariana se caracterizan por tener más asignaturas de los componentes *fundamentos interdisciplinarios, formación en investigación y problemas fundamentales de la psicología individual* (gráfico 3).

Gráfico 3
 Representación simultánea de las variables y los individuos (universidades por grupo de área disciplinar)



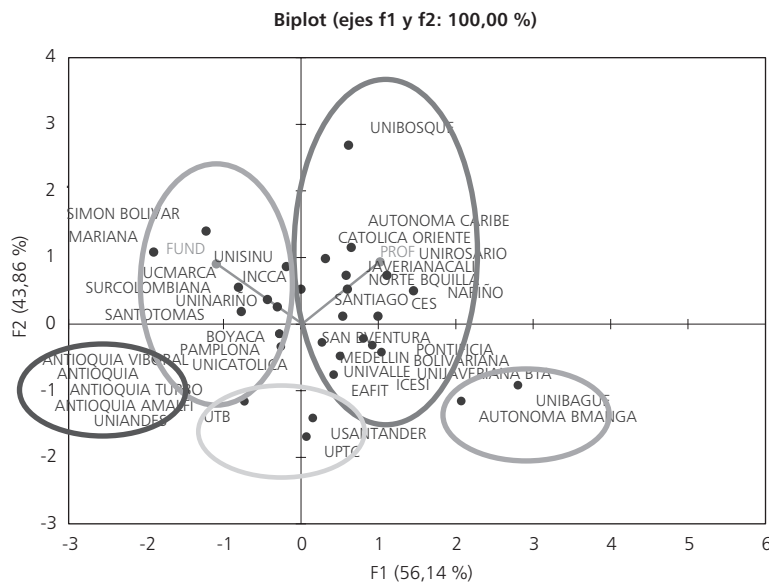
Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

La organización de las áreas disciplinar y profesional es muy similar en todos los programas, aspecto que se interpreta como una clara alineación de las instituciones frente a los estándares de calidad del Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) para los programas de formación profesional universitaria en psicología según el Decreto 1527 de 2002 (MEN, 2002) (gráficos 2 y 3). No obstante, los componentes del área disciplinar y profesional que orientan la norma, son apropiados por la mayoría de los programas como nombre para las asignaturas afines, aun cuando el decreto llama la atención sobre el asunto: "(...) el programa comprenderá los núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinaria y profesional que identifican la formación del psicólogo (...) los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas (...)” (MEN, 2002, artículo 4).

De la distribución curricular

Ciclos. En el gráfico 4 se muestra la representación simultánea de los factores asociados a los ciclos (variables) y las universidades (individuos). Así, las universidades El Bosque, Autónoma de Caribe, Católica de Oriente, del Rosario, Javeriana Cali, Norte de Barranquilla, Santiago de Cali, Nariño, CES, San Buenaventura de Medellín, Pontificia Bolivariana, del Valle, Javeriana de Bogotá, ICESI y EAFIT se caracterizan por tener en su malla curricular un mayor número de asignaturas correspondientes al ciclo profesional; mientras que las universidades Simón Bolívar, Mariana, del Sinú, INCCA, Cundinamarca, Surcolombiana, Antonio Nariño, Santo Tomás, de Boyacá, Pamplona y Católica se caracterizan por tener asignaturas correspondientes al ciclo *fundamentación*.

Gráfico 4
Representación simultánea de las variables y los individuos (Universidades) grupo ciclos



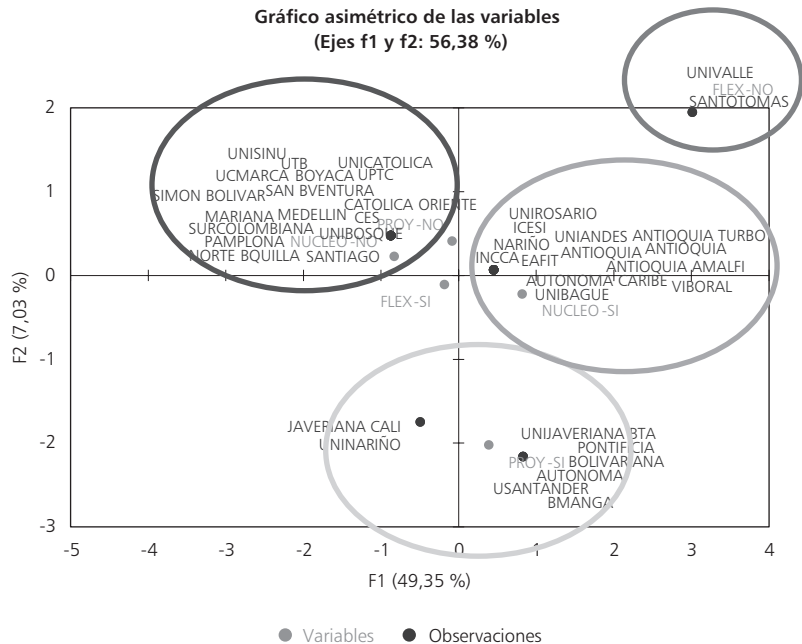
Fuente: Mónica Viviana Gómez-Vásquez (2014)

La distribución por ciclos es similar en los programas, aunque arbitraria en su nominación (en algunos casos, se utiliza la diada *básico* y *profesional*, o *básico* y *aplicado*). Se identificó una secuencia de dos momentos.

En el primero —denominado ciclo de fundamentación—, los contenidos se caracterizan por ser introductorios y generales y, en el segundo —el ciclo profesional—, las asignaturas se orientan a contenidos específicos y aplicados, propios del campo profesional.

Flexibilidad curricular. Como se muestra en el gráfico 5, la representación simultánea de los factores asociados a la flexibilidad curricular (variables) y las universidades (individuos), muy pocas universidades manifiestan No flexibilidad: Universidad del Valle y Santo Tomás. En cuanto a la variable núcleos, casi la mitad de las universidades menciona ofrecer formación por núcleos; la otra mitad, no. Y frente a la formación organizada por proyectos, se destacan los programas de las universidades Javeriana de Bogotá y Cali, Pontificia Bolivariana, de Santander y Universidad Autónoma de Bucaramanga, de acuerdo a lo manifestado en los documentos PEP:

Gráfico 5
 Representación simultánea de las variables y los individuos (universidades) grupo flexibilidad curricular



Fuente: Mónica Viviana Gómez Vásquez (2014)

Sobre las posibles formas de organización flexible, la mitad de los programas expresa en los documentos analizados que los contenidos están organizados alrededor de núcleos problemáticos y/o temáticos. En cuanto a la organización por proyectos, el 83% manifiesta no ofrecer una formación por proyectos en los planes de estudio. El restante 17%, correspondiente a 6 universidades de las 36 estudiadas, sí lo hace.

Del significado actual de la formación profesional

En los documentos institucionales, se identifica una tendencia a presentar el concepto de formación homologado al de educación. Este, a su vez, se traduce en un sistema de capacitación encaminado al aprendizaje de competencias, que se discriminan según marcos de referencia de acción pragmática para el ejercicio profesional.

El proceso de formación busca la articulación de seis tipos de competencias que operan de manera simultánea, con énfasis fundamentales en cuatro momentos de la formación (PEP Psicología).

Los proyectos educativos institucionales y los proyectos educativos de los programas proponen en sus enunciados un modelo de capacitación conforme al establecimiento de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que se describen en los respectivos apartados como formación en y por competencias para la investigación y el aprendizaje de la disciplina, la integralidad en el ejercicio profesional y principalmente, la adaptación constante a los cambios que exige el mundo actual. Desde esta perspectiva, la formación:

debe orientarse no solamente al qué pensar, sino también al cómo pensar, lo cual induce a reflexionar para una sociedad globalizada, sobre los modelos pedagógicos que deberán estar orientados a aprender a pensar, aprender a aprender, aprender haciendo, aprender a resolver problemas y responder proactivamente a la dinámica cambiante de las sociedades (PEI).

La formación asociada al proceso de aprendizaje es concebida por el paradigma constructivista como un mecanismo de segundo orden en la producción de conocimiento (Camejo, 2006), en el cual el aprendizaje parte de cuatro principios homologados a la formación por competencias: “aprender a saber o conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Padrón Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1997). Estos principios se asocian a una versión reducida del concepto moderno de formación y lo equipara a un cúmulo de competencias que se yuxtaponen, según las necesidades cotidianas de los individuos y las necesidades cambiantes del mercado laboral.

Desde una perspectiva profesional/laboral, se identifica como tendencia en los proyectos educativos institucionales, que:

El profesional (...) deberá ser experto en definir problemáticas dentro de las necesidades comunes. Pero como estas no son estacionarias, sino cambiantes, evolutivas, dinámicas, dentro de la red de necesidades latinoamericanas y mundiales, la competencia problematizadora del profesional se caracterizará por readecuar continuamente sus enfoques en un proceso de aprendizaje permanente (PEI).

Desde una perspectiva asociada a lo disciplinar-académico, la mayoría de los programas analizados

proyecta una idea de formación en y por competencias investigativas, para la excelencia académica y el desarrollo de la profesión en contextos específicos de aplicación:

Generar competencias para la comprensión de la psicología desde una mirada crítica y reflexiva a fin de apropiarse del conocimiento y buscar alternativas de avance para la disciplina y su aplicación al contexto (PEP psicología).

Formar psicólogos idóneos disciplinar y profesionalmente, con competencias investigativas y sensibilidad social, de tal manera que puedan realizar lecturas e intervenciones individuales y colectivas, de carácter reflexivo (PEP psicología).

En cuanto a la perspectiva de formación asociada a lo humanístico-social, en la mayoría de los programas, se presenta como generalidad un pronunciamiento respecto al carácter integral y humanista ligado al ejercicio profesional:

La formación integral es entendida como un proceso mediante el cual la persona desarrolla y supera su capacidad intelectual, y se desarrolla como un individuo culto, y miembro responsable de la sociedad, en el ámbito de este concepto, se apunta tanto a la formación de un profesional, como a la formación de la persona (...) PEI.

Las personas de los estudiantes se harán aptas y competentes para responder a las exigencias de la vida humana, tanto personal como colectivamente. Esa capacidad de respuesta deberá ser “ética” es decir, con disposición para el control reflexivo y acción valiosa frente a las distintas propuestas morales vigentes.

Sin embargo, en el contenido manifiesto de los enunciados, se identifica una contradicción en el supuesto de *integralidad* cuando es asociado a las competencias. El modelo de competencias deviene de una teoría económica del capital humano (Garrido-Trejo, 2007), en la que se promueve la capacitación en habilidades y competencias asociadas a la productividad económica que operan sobre los intereses de la lógica del capital. De esta manera, al discurso filosófico de la ética se yuxtaponen el modelo de competencias que, por su naturaleza, carece de sustento pedagógico:

Para potenciar la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias del ser, el saber, y el hacer (...) se fomentan entonces, estrategias pedagógicas que integran valores, actitudes, conocimiento

y habilidades, expresados en términos de capacidad de responder a las necesidades del entorno, lo cual deriva en planteamientos que nos acercan a la formación por competencias (PEI).

Finalmente, desde una perspectiva flexible curricular de la formación, en los proyectos educativos, no se identifica la noción de flexibilidad como un principio estructurante de los contenidos y la demarcación de sus límites en las áreas de conocimiento del campo disciplinar de la psicología, sino que para la mayoría de los programas analizados el criterio de flexibilidad se asocia a la oferta académica de cursos, desde la organización de contenidos en asignaturas electivas:

El componente flexible de los programas académicos está compuesto por cursos de libre elección del estudiante dentro de la oferta institucional o de otras instituciones de educación superior con las cuales se establezcan acuerdos (...) (PEI).

De esta manera, la flexibilidad es propuesta por la mayoría de los programas como:

la apertura permanente al cambio y a la innovación, consecuente con la dinámica de las ciencias, los avances tecnológicos, las transformaciones pedagógicas, los intereses de los estudiantes y las necesidades del entorno social, lo mismo que la producción de las comunidades científicas, factores que orientan la actualización y transformación permanentes del currículo (PEI).

Esta noción de flexibilidad está atravesada por el discurso de la calidad (cambio e innovación), que expresa en la recontextualización del currículo un desplazamiento de los contenidos disciplinares propios de cada campo profesional para ser reemplazado por un conjunto de contenidos organizados “en competencias intra, inter y transcontextuales (genéricas, transversales), relacionadas con “saber”, “saber hacer” y “saber ser” o, de manera más general “saber cómo” (cómo saber, cómo hacer, cómo ser)” (Díaz-Villa, 2013).

En la mayoría de los programas analizados hay una propuesta a la manera de:

Agilizar o flexibilizar el currículo para “aprender a aprender” en un mundo no estacionario, que privilegia el aprender a actuar integralmente, significa que el conocer no puede aislarse de las demás dimensiones de la acción (...) conocer y comprender no pueden separarse de las demás dimensiones, si se desea que los estudiantes alcancen altas competencias en la multiadaptabilidad, requerida cada vez más por el nuevo siglo.

Esta noción de flexibilidad promueve la modificación de los currículos en función de demandas externas orientadas por organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL); la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, para una política de economía global del conocimiento, regulada por criterios de estrategia y pertinencia. Así, en la mayoría de los proyectos educativos institucionales se identifican propuestas formativas que promueven:

Una educación con un alto sentido de la flexibilidad para introducir los cambios necesarios de acuerdo con los compromisos que la misma realidad les asigna a las instituciones educativas (PEI).

(...) El lema internacional de las universidades contemporáneas “pensar globalmente, actuar localmente”, como comunidad universitaria inmersa en un mundo globalizado inscribe sus propias acciones en la dimensión internacional de lo global (PEI).

Los lineamientos que orientan la formulación de políticas públicas en Colombia y América Latina, parten de un modelo de autofinanciamiento o financiación de la educación superior (Estrada-Álvarez, 2013), con el objetivo de “converger los sistemas educativos con las necesidades de adaptabilidad, desregulación y aumento de las tasas de beneficio, propios del capitalismo global neoliberal” (Fernández-Rodríguez, 2009, p. 156).

El sentido que tienen algunos lineamientos sobre la formación flexible en educación superior y su relación con la estructura curricular de los programas de Psicología

De esta manera, la idea de flexibilidad en la educación superior se presenta como:

(...) uno de los requisitos de la eficacia. Las instituciones deben ser capaces de adaptarse rápidamente a los cambios de nivel de la matrícula, al auge o caída de diferentes campos de estudio, y a las transformaciones de la gama de habilidades que demanda el mercado laboral (BIRF & BM, 2000, p. 56).

Esta propuesta se materializa en una política pública para Colombia que, de conformidad con las

mencionadas agencias internacionales, da lugar al enfoque flexible de la educación superior y que entre sus objetivos propone:

Asegurar que el sistema de educación superior sea lo suficientemente flexible como para responder a la demanda de capital humano cualificado de los mercados laborales nacional, regional y local (OCDE & BM, 2012, p. 173).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, en el estudio realizado por Juan Carlos Moreno-Brid y Pablo Ruiz-Nápoles (2009), aporta una perspectiva similar sobre la mercantilización de la educación a la luz de la teoría del capital humano:

Un factor clave es poder traducir el desarrollo de la investigación y la formación de capital humano en innovación y, de este modo, en un incremento más rápido de la productividad (p. 17).

Aunque en los lineamientos de las agencias multilaterales se identifica una propuesta de flexibilidad en la educación superior, estos lineamientos por la naturaleza de las organizaciones obedecen a un concepto que se viene profundizando desde la década de 1990, mediante una estrategia política orientada:

Hacia la articulación de agentes estatales y privados a través de un mercado de competencia abierta entre instituciones educativas, sin diferenciación entre públicas y privadas, con mecanismos mínimos de regulación por parte del Estado y transformación del modelo de financiamiento, del subsidio a la oferta hacia el subsidio a la demanda (Uyabán-Ampudia, s.f., p. 18).

En consecuencia, el MEN diseña el sistema de acreditación para la educación superior (Ley 30 de 1992), en el cual se formula una serie de lineamientos para evaluar las IES a la luz de los criterios de calidad, estandarizados para todo el sistema educativo.

El sistema de capacitación en alta calidad, que es de obligatorio cumplimiento para las IES en Colombia, plantea una idea de formación flexible consecuente con el marco de referencia del que proviene: el enfoque de las competencias y el sistema de créditos académicos. Desde la perspectiva del Consejo Nacional de Acreditación, este enfoque:

contribuye a la formación en competencias generales y específicas, valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa (CNA, 2013, p. 29).

Esta política nacional se articula a las metas propuestas en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 en el marco de una reforma curricular para el sistema de educación superior. En una de ellas se sostiene:

(...) en el 2016 se contará con estructuras curriculares flexibles y pertinentes articuladas al desarrollo de las capacidades de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer y de las dimensiones científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas, y a las competencias en una segunda lengua en ambientes de aprendizaje, contextualizados e incluyentes, que privilegien el uso y la apropiación de las TIC (DNP, 2010, p. 1).

De manera particular, en el caso de la psicología en Colombia, en el análisis de la Ley 1090 de 2006, la cual regula el ejercicio profesional del psicólogo, dicta el código deontológico y bioético y proporciona otras disposiciones legales en Colombia, la práctica profesional es entendida como una propuesta integral para la investigación y la intervención en los diferentes contextos sociales del país.

Según Manuel Alejandro Moreno-Camacho (2011), los referentes de la práctica se recogen en cuatro principios que propone la norma, que constituyen un referente tanto para la acción y la transformación de las prácticas educativas en la formación de psicólogos, como para el ejercicio mismo de la profesión en los diferentes campos de acción. Estos principios son:

- 1) El fomento de la sensibilidad social para la comprensión de las problemáticas de los sujetos en su contexto; 2) La construcción de principios conceptuales y metodológicos que contribuyan al desempeño práctico de la profesión desde una perspectiva analítica y crítica; 3) La transmisión de una ética; y 4) La formación en investigación (Moreno-Camacho (2011, Resumen, p. 1).

Amparada en el Decreto 2566 de 2003 (MEN, 2003a), la Resolución 3461 de 2003 (MEN, 2003b), del Ministerio de Educación Nacional, formula una propuesta de estructura curricular esencialmente ligada a las necesidades cambiantes de la sociedad actual:

El programa tendrá una estructura curricular flexible mediante la cual organice los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas. Responderá tanto a las necesidades cambiantes de la sociedad como a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes (MEN, 2003b, artículo 2.4).

Si bien la formulación de políticas públicas por parte de las agencias nacionales incluye en sus lineamientos el criterio de flexibilidad en la educación, este se plantea en coherencia con los criterios de *estandarización curricular* que promueven las mencionadas agencias internacionales, los cuales orientan lineamientos para Colombia y América Latina.

Discusión. De la propuesta de formación flexible en los programas de pregrado en psicología

El análisis de los hallazgos obtenidos permite identificar que la estructura curricular para una propuesta de formación flexible en el campo de la psicología en Colombia está alineada a los criterios de las agencias internacionales para responder a un modelo de formación, sobre el cual las instituciones de educación superior deben ceder su autonomía para acatar las orientaciones de los organismos multilaterales. Se sabe que estas organizaciones apuntan a una reestructuración del sistema educativo “cuyos discursos y prácticas hacen hincapié en el valor del dinero, la mayor oferta de opciones, el análisis costo-beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y la selectividad” (Schugurensky, 1998, p. 119).

Dada estas orientaciones externas para una estandarización curricular, las agencias nacionales que formulan políticas públicas para la educación superior en Colombia, conciben el currículo como “el conjunto de

criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos (...) y llevar a cabo el PEI" (Ley 115 de 1994, artículo 76). Sin embargo, en la mayoría de los casos no resulta muy clara la propuesta para una estructura curricular que fomente la integralidad del currículo y la comprensión de las realidades locales, cuando esta estructura curricular se caracteriza en la formulación del plan de estudios, por una organización asignaturista que homologa los dominios y núcleos fundamentales de formación profesional a cursos y, que en su distribución curricular presenta una tendencia similar en el número de créditos y la oferta de electivas profesionales como sustento principal del criterio de flexibilidad, entre otros aspectos.

En cuanto a los ciclos, la tendencia general del currículo en psicología en Colombia presenta en su formulación uno básico y luego uno aplicado. Aspecto que, según Rebeca Puche-Navarro (2003), puede ser riesgoso frente a una orientación temprana de la formación con un carácter profesionalizante, más que investigativo. Esta situación no tiene mucha diferencia con los resultados del presente estudio, que identifica un promedio de 166 créditos y 57 asignaturas cuya distribución promedio es del 40% para el ciclo de fundamentación y el 60% para el ciclo profesional, con un plan de estudios curricularmente organizado bajo un enfoque de competencias (apartado anterior).

La formación basada en el desarrollo de competencias lleva más de una década en la educación colombiana y, aún no son muy claras la semántica del concepto y el sentido sobre la cual se inscriben los criterios de evaluación y la mencionada estandarización curricular (ASCOFAPSI; Ballesteros de Valderrama, González-Jiménez & Peña-Correal, 2010). Al respecto, la agencia advierte además:

La formulación actual de competencias no incluye las distinciones mencionadas desde los desarrollos conceptuales contemporáneos, pues equipara conocimientos, habilidades y actitudes con competencias y no hace una diferenciación explícita de estos elementos como componentes necesarios en el desarrollo de ellas, pero no equivalentes (ASCOFAPSI, 2010, p. 46).

Desde este enfoque, en los documentos analizados, encontramos que el significado actual de la formación ha tomado el sentido de capacitación, entrenamiento y/o aprendizaje de contenidos estandarizados, para producir un perfil ocupacional en el tiempo. En este contexto, el enfoque de las competencias

se asocia a un discurso de la calidad con un fuerte impacto en la recontextualización de las disciplinas para cada profesión.

Este enfoque denominado por algunas instituciones educativas como "modelo pedagógico", se fundamenta en la teoría del capital humano, la cual concibe la educación como una estrategia para incrementar el desarrollo productivo en función de las demandas del mercado (Suescún, 2010).

La teoría del capital humano tiene sus orígenes en una perspectiva económica emergente en la década de los sesenta del siglo pasado y, según Cassandra Garrido-Trejo (2007), evidencia dificultades significativas frente a la posibilidad de plantear un desarrollo social fundamentado en la generación de habilidades específicas para la producción de capital, las cuales no garantizan el bienestar de los individuos porque la lógica del mercado laboral no solo depende de la oferta y la demanda, sino también de los objetivos y orientaciones políticas de los gobiernos que determinan las condiciones de producción económica.

Este modelo de educación concibe la formación de los individuos como un proceso estandarizado de capacitación que en el tiempo debe producir sujetos flexibles y adaptables a las necesidades del mercado laboral, pero que en su apariencia se formula como un proyecto para la formación integral tendiente al desarrollo y el bienestar social de los individuos:

Una formación de capital humano que contribuye al fortalecimiento de la democracia con ciudadanas y ciudadanos cívicos y tolerantes que apunte al desarrollo continuo de sus competencias básicas y las laborales y que articule el sector educativo con el sector productivo, permitirá a la población ser más competente y competitiva para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el desarrollo nacional (Departamento Nacional de Planeación, DNP, Plan Nacional de Desarrollo, PND, 2010, p. 281).

Desde esta perspectiva, la apuesta por una formación flexible en la universidad desvirtúa, en sus propuestas estandarizadas del currículo y en el modelo de competencias, la idea de formación en el sentido integral. Homogeneizado el currículo en sus contenidos, este se define casi exclusivamente a partir de las demandas contextuales del país y del mercado profesional de trabajo.

De esta manera, se entiende que la noción de currículo presenta, por una parte, cierta inestabilidad semántica en la apropiación de sus significados en las formas de reproducción del conocimiento, por "los modos de producción de diferencias y estratificaciones individuales, sociales y culturales por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de lo social, de la

identidad, del valor del conocimiento y, recientemente, de la competencia" (Bernstein, 1993, 1998, citado por Díaz-Villa, 2008, p. 5). Por otra parte, la propuesta curricular que proyectan las IES en América Latina y Colombia carece de una revisión crítica y fundamentada que soporte una estructura curricular.

Es probable que el fenómeno aquí analizado presente variaciones en la dinámica interna de las instituciones, por la tensión que producen estos lineamientos normativos entre los agentes educativos frente a la organización y distribución de los contenidos curriculares. Sería interesante indagar este aspecto para profundizar y abonar la discusión y reflexión en cuanto a la problemática que representa la propuesta formativa para los programas en psicología en particular, y para la educación superior en Colombia en general.

Conclusiones

Los aspectos comunes y frecuentes identificados en los PEI y los PEP de psicología expresan una contradicción en el planteamiento de una propuesta formativa, la cual se evidencia en que, por una parte, los programas manifiestan una marcada tendencia hacia una idea de formación caracterizada por la capacitación por medio de un variado tipo de competencias, asociadas a una noción reducida de la flexibilidad curricular en la educación superior. Esta propuesta de formación que es reivindicada en su estructura curricular no por la recontextualización y producción de conocimiento en los campos disciplinares, sino por su funcionalidad para la lógica neoliberal del mercado de trabajo, asocia indiscriminadamente términos como "formación para el capital humano" y "formación por y en competencias" yuxtapuesta a la retórica moderna de la "formación integral y con sentido humanístico", la cual suscribe un modelo educativo orientado a la estandarización de contenidos conforme al perfil profesional.

En cuanto a las formas de organización y distribución curricular en los programas de formación en psicología, en los documentos se menciona la consideración de la flexibilidad en la formación profesional. Sin embargo, en el análisis de la estructura curricular se identifica que esta, para la mayoría de los programas, se reduce a una cuestión de créditos académicos, oferta de asignaturas electivas y una proyección institucional y del programa orientada a las exigencias cambiantes del mercado global de trabajo.

Este tipo de estructura curricular predominante responde a un modelo de formación sobre el cual las instituciones de educación superior deben ceder su autonomía para acatar las orientaciones de los organismos multilaterales como la UNESCO, el BM, BID y la OCDE, entre otros, que apuntan a una reestructuración *mercantil* del sistema educativo.

Así, el sentido de los lineamientos de las agencias internacionales sobre la formación flexible en la educación superior en Colombia y América Latina y, su relación con las formas de organización y distribución curricular de los planes de estudio en psicología, obedece a una tendencia mundial para estandarizar los procesos formativos bajo la llamada "sociedad del conocimiento" con el objetivo de alinear los perfiles profesionales a las cambiantes y crecientes demandas del mercado laboral.

En consecuencia, bajo los criterios de calidad, pertinencia e innovación, para la formación profesional se promueve una noción de flexibilidad asociada a los criterios de adaptabilidad y desregularización del sistema educativo, encaminada a la estandarización curricular conforme a los mencionados lineamientos internacionales.

Sobre los autores

Mario Díaz-Villa es profesor (J) de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. PhD en sociología de la educación, Universidad de Londres. Autor de varios libros y numerosos artículos sobre temas sociológicos de la educación y la educación superior.

Mónica Viviana Vásquez-Gómez es profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia, Cali. Psicóloga clínica, Universidad del Valle. Magíster en educación superior, Universidad Santiago de Cali.

Referencias

Álvarez-Hernández, E. (2008). Tres concepciones postmodernas de los sistemas educativos: Foucault, Lyotard y Luhmann. *Pampedia*, 4, 43-54. Recuperado de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-4/4-Tres-concepciones-postmodernas-de-los-sistemas-educativos.pdf>

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI (2013). *Observatorio de Calidad de la Educación Superior en Psicología, Programas acreditados*.

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI; Ballesteros de Valderrama, B. P.; González-Jiménez, D. A. & Peña-Correal, T. E. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Bogotá: ASCOFAPSI. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI & Montoya-Cardona, D. P. (2012). *Caracterización de los programas de formación en Psicología en Colombia*. Bogotá: ASCOFAPSI. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2012/Caracterizacion_Prog_Psicologia.pdf

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, BIRF & Banco Mundial, BM; Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: BIRF, BM. Recuperado de <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>

Barajas-Arroyo, G. & Fernández-Pérez, J. (2007). Flexibilidad. Del mundo del trabajo a la educación superior. En Jorge A. Fernández-Pérez (coord.). *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas*, 77-89. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/educacionsuperiorPDFsencilla.pdf>

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Brunet-Icart, I. & Belzunegui-Eraso, A. (2003). *Flexibilidad y formación: crítica sociológica a las competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

Camejo, A (2006). Epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. *Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 14 (2). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/14/ajcamejo.pdf>, <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2006/e01a04.pdf>

Carrión-Rodríguez, E. (2007). El concepto de Universidad en la política educativa de educación superior. *Revista Studiositas*, 2 (1), 29-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553763.pdf>

Cejas M., M. (2007). La formación profesional en América Latina. ¿Un factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial? *Visión Gerencial*, 6 (2) 207-230. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25139/2/articulo4.pdf>

Chávez-Ramírez, P. I. (2001). Flexibilidad en el mercado laboral: orígenes y concepto. *Aportes, Revista de la Facultad de Economía, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 6 (17), 57-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/376/37661703.pdf>

Colle, R. (2011). *El análisis de contenido de las comunicaciones. 3. Ejemplos de aplicaciones*. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social, SLCS, Colección Cuadernos Artesanos de Latina, 13. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/13_Colle_interior.pdf

Colombia (1992). Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, 40.700, 29 de diciembre de 1992. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

Colombia (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41.214, 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia (2006). Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología,

- se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario Oficial*, 46.383, 6 de septiembre 2006. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Colombia (2008). Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 46.971, 25 de abril de 2008. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1188_2008.html
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (2002). Decreto 1527 de 2002, por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología. *Diario Oficial*, 44.883, 30 de julio de 2002. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86072_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003a). Decreto 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 45.308, 10 de septiembre de 2003. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86425_Archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003b). Resolución 3461 de 2003, por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en psicología, 30 de diciembre de 2003. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86388_Archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (2010). Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial*, 47.687, 21 de abril de 2010. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL; Moreno-Brid, J. C. & Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas, 106. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/2009/S2009334.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186359_pregrado_2013.pdf
- Delors, J., pres.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón Quero, M.; Savané, M. A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. won & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>
- Díaz-Villa, M. (2003). *A propósito de la flexibilidad. Reflexión inicial del diplomado Flexibilidad curricular y educación superior*. Material de trabajo. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, UASLP; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, seminario de investigación Curriculum Siglo XXI, CXXI.
- Díaz-Villa, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior. En René Pedroza Flores & Bernardino García Briceño (comps.). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de Educación superior*, 63-71. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Díaz-Villa, M. (2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación. En René Pedroza Flores (ed.). *Flexibilidad y competencias profesionales en las Universidades Iberoamericanas*, 29-58. México: Pomares, Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de https://www.academia.edu/1793906/Mario_Diaz_Villa_Introduccion_al_estudio_de_la_competencia
- Díaz-Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de [https://www.academia.edu/7182300/Flexibilidad_y_educaci%C3%B3n_superior_Vol._1._La_educaci%C3%B3n_superior_frente_a_los_retos_de_la_flexibilidad](https://www.academia.edu/7182300/Flexibilidad_y_educaci%C3%B3n_superior_Vol._1._La_educaci%C3%B3n_superior_frente_a_los retos_de_la_flexibilidad)
- Díaz-Villa, M. (2008). *Sobre el currículo: Más allá del concepto Introducción a una semiótica del currículo*. Recuperado de [http://www.unap.edu.pe/web/sites/default/files/2_MARIO%20DIAZ%20VILLA%20INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20SEMIOTICA%20DEL%20CURRICULO\[1\].pdf](http://www.unap.edu.pe/web/sites/default/files/2_MARIO%20DIAZ%20VILLA%20INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20SEMIOTICA%20DEL%20CURRICULO[1].pdf)
- Díaz-Villa, M. (2009). Thinking about Flexibility. *Policy Futures in Education*, 7 (5), 498-512. Recuperado de <http://pfe.sagepub.com/content/7/5/498.full.pdf+html>
- Díaz-Villa, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos, Universidad*

- Santiago de Cali, 2 (8), 21-33. Recuperado de revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/download/356/315
- Estrada-Álvarez, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá, Colombia: Unilibros.
- Fernández-Rodríguez, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Reifop*, 12 (1), 151-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332011>
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garrido-Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *EDUCERE*, 11 (36), 73-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35617701010.pdf>
- Gómez-Vásquez, M. V. (2014). *La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia* (tesis inédita de grado, maestría). Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia.
- Guevara-Castañeda, D. (2010). *Financiarización y educación superior, nuevos espacios para el capital financiero en el tercer milenio. Estudio de caso para Colombia* (tesis de grado, maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Klinger, R. (2006). *Estadística, conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo*. Cali: Universidad del Valle.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4 (1), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Medina Agredo, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6 (1), 79-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257006.pdf>
- Montealegre, R. (1981). Problemática de la formación del psicólogo en Colombia. *Revista de la Federación Colombiana de Psicología*, 1, 9-33.
- Moreno-Camacho, M. A. (2011). Los cuatro principios fundamentales para la formación de psicólogos. Reflexiones en torno a la definición de psicología propuesta en la ley 1090 de 2006. *Revista Electrónica de Psicología Social, Poiésis*, 21, 1-8. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/71/43>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE & Banco Mundial, BM (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- Orozco-Silva, L. E. (1999). *La formación integral. Mito o realidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Universidad de los Andes.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pedroza-Flores, R. & García-Briceño, B. (comps.) (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de Educación superior*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Peña-Correal, T. E. (1993). Tercera parte. La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. En *Historia Social de la Ciencia en Colombia*, Tomo IX, 97-179 (Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS). Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2007/psicologia_colombia_telmo_pena.pdf, <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/281>

- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Puche-Navarro, R. (2003). Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia. En *Memorias del Proyecto ECAES [Exámenes de Calidad de la Educación Superior] de Psicología, 2003*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, ASCOFAPSI, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psico_Academica.pdf
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed., Madrid: Espasa).
- Robledo-Gómez, Á. M. (2008). La formación de Psicólogos y Psicólogas en Colombia. *Vniversitas Psychologica*, 7 (1), 9-18. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/196/201
- Robles, A. de P. (2005). La Universidad Latinoamericana ante el reto de la globalización. En Diana Elvira Soto Arango & José Rubens Lima Jardimino (dirs.). *Políticas universitarias en Latinoamérica: historia y perspectiva*, 214-225. São Paulo, Brasil: Emblema.
- Sarria-Materón, M. L. (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1 (2), 8-25.
- Schugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo? En Armando Alcántara-Santuario, Ricardo Pozas-Horcasitas & Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, 118-149. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura2_schugurensky.pdf
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en el mundo de la desigualdad*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/02/Sennett-Richard-El-Respeto-2003.pdf>
- Sousa Santos, B. de (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional, ASDI, Posgrado en Ciencias del Desarrollo, Universidad Mayor de San Andrés, CIDES-UMSA, Plural Editores. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Suescún, C. (2010). Presupuesto de 2011: Continuum para la financiación de la guerra y la deuda. *Revista Izquierda: Espacio Crítico, Revista Colombiana de Análisis y Crítica Social*, 6, 10-15. Recuperado de http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/izqrd/n0006/izq0006_a02.pdf
- Torres-Escobar, G. A. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Tesis_German_Torres.pdf
- Uyabán-Ampudia, M. (s.f.). La sociedad del conocimiento y la educación en Colombia: entre la racionalidad crítica y la racionalidad instrumental. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%20%20Septiembre%2020/Mauricio%20Uyab%E1n%20Ampudia.pdf>