

La estructura curricular en la formación universitaria en psicología en Colombia

Mario Díaz Villa
Mónica Viviana Gómez Vásquez

Introducción: Del currículo en la formación superior

El currículo constituye una dimensión importante en la propuesta de formación universitaria. Su estructura depende de las configuraciones que legitiman el conocimiento apropiado para la transmisión de saberes en el escenario educativo. La literatura sobre el concepto es extensa en cuanto a los enfoques y formulaciones técnicas (Taba, 1979; Tanner y Tanner, 1980; Tyler, 1949).

En el campo de la educación superior existen dos amplias concepciones acerca del currículo: a) aquéllas que consideran los componentes externos al hecho pedagógico; b) aquellas otras que conciben un marco de referencia desde la posición de los sujetos frente a las experiencias de aprendizaje currículo (De Alba, 1998; Brunet y Belzunegui, 2003; Pedroza Flores, 2004; Pedroza Flores y García, 2005). En cualquiera de los dos casos, el currículo puede ser entendido como un dispositivo de organización del conocimiento, el cual condiciona las prácticas educativas, a la vez que es determinado por el contexto en el momento histórico en que adquiere sentido (De Alba, 1993; Díaz Barriga, 1997; Gimeno, 1988; Grundy, 1998; Inciarte y Canquis, 2001; Peñaloza, 2000; Stenhouse, 1993).

Para Díaz, el currículo hace referencia a:

La selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial, o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo están reguladas socialmente. Esta es una forma de estratificar las instituciones educativas encargadas de su transmisión y reproducción. (Díaz, 2008, p. 65).

El currículo es organizado sobre una base arbitraria de criterios de selección y combinación, que evidencian las relaciones de poder que sustentan los intereses institucionales y que legitiman, según el orden de importancia, a los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, entre otros. Es por ello que la

Organización y distribución por lo general, se materializan en lo que concernientemente se denomina plan de estudios, (...) el cual depende de los propósitos e intereses que un programa suscribe y de quienes se atribuyen la legitimidad sobre la selección. En ese sentido, el currículo se asocia también a un tipo de organización y de cultura institucional que tiende a expresarse en unas estructuras –curriculares y académicas– que, implícita o explícitamente, interpretan los patrones dominantes de organización del conocimiento. (Díaz, 2008, p. 75)

En las últimas décadas, el currículo en América Latina presenta la tendencia a ser un medio para estandarizar una propuesta de formación centrada en las demandas externas a la naturaleza de la educación superior, cuyo sentido último de su estructura se proyecta a la preparación de profesionales competitivos y funcionales para la lógica cambiante del mercado de trabajo y dependientes de la economía de conocimiento (Díaz, 2013).

Este panorama ha afectado profundamente la formación profesional y los tipos y niveles de formación. Este cambio no solo ha sido retomado por los organismos internacionales y nacionales de la educación superior sino que ha comprometido a las instituciones a crear nuevas condiciones para la formación, a adoptar nuevas estrategias en materia curricular, pedagógica, evaluativa; en fin, a generar nuevas opciones formativas. (Díaz, 2011, p. 7)

Dichas opciones formativas tienen que ver con la formación denominada por competencias, la cual deviene de la teoría del capital humano y entraña una idea de formación técnica para el trabajo, la cual según Brunet y Belzunegui (2003), puede entenderse como:

Una tecnología de gobierno orientada a transformar al personal para convertirlos en recurso cuyo cultivo y gestión óptima permite a la empresa mejorar su rentabilidad y productividad, y en el ámbito de una economía abierta, la adopción de una estrategia más activista por el aprovechamiento y mejora de la empleabilidad del capital humano, para responder a las presiones del mercado ya que la disponibilidad de trabajadores más formados puede aumentar la competitividad, y establecer una mejor complementariedad entre el capital humano y el físico. (p. 23)

En ese sentido, la formación en la relación universidad-empresa puede asumirse como “una metodología de modificación y generación de actitudes y aptitudes en las que el aprendizaje tiene lugar a través de relaciones instituidas (de vigilancia y autoexamen, obediencia y autodesarrollo) que unen al formador y al trabajador” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 25).

Lo anterior lleva a pensar que asistimos a una propuesta curricular centrada en contenidos estandarizados cuyo origen hace parte de un discurso que, además de ajeno a la formación universitaria, desvirtúa los principios de una educación multidisciplinaria que conciba en su naturaleza, la realidad diversa y pluricultural de la sociedad latinoamericana. A cambio de una formación humanista para la producción de saberes que propendan por la autonomía del pensamiento y el desarrollo social, se promueva una formación profesional flexible a las lógicas del mercado laboral.

No obstante, aunque los lineamientos internacionales (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo BID, entre otros) que rigen la dinámica de la educación superior en Colombia y América Latina, están mediados en su estructura organizativa, y en la circulación de saberes, por dicha lógica del mercado, se desconoce el caso particular de la formación profesional en Psicología en Colombia. De allí que resulte pertinente indagar, desde la perspectiva curricular, cuál es la idea de formación que se presenta en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en los proyectos educativos de los programas de pregrado en Psicología y, en ese sentido, indagar por la propuesta de formación universitaria que la disciplina en la modalidad profesionalizante integra, en el contexto de la universidad colombiana. En consecuencia, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tipo o los tipos de Estructura Curricular que caracterizan la formación universitaria de los

pregrados en Psicología en Colombia y cuál es su relación con los lineamientos internacionales para la educación superior?

Del supuesto. Los discursos que sustentan los proyectos educativos institucionales (PEI), los proyectos educativos de los programas de Psicología (PEP) y, en consecuencia los planes de estudio (estructuras curriculares) en Colombia, presentan en apariencia una propuesta integral de formación desde la dimensión administrativa, académica, pedagógica y curricular asociada al principio de la flexibilidad educativa. No obstante, en la naturaleza del sentido de los documentos, se encuentra una idea de formación *por-en* competencias (Díaz, 2011), basada en la teoría del capital humano, en respuesta a la demanda de estandarización curricular para circular el mercado laboral, característica principal de la lógica neoliberal.

De esta manera, es probable encontrar como tendencia general en la esencia de los PEP en Psicología, una propuesta educativa con estructura curricular estandarizada, de contenidos agregados y asignaturista.

De la estructura curricular

Toda estructura curricular se establece por la selección y combinación de los contenidos, los cuales expresan la rigidez o flexibilidad de sus componentes dependiendo de la forma en que se establezca la organización y distribución del conocimiento a transmitir. Así, la estructura curricular se materializa en la formulación de un plan de estudios, regularmente bajo la forma tradicional de materias o asignaturas o a través de un sistema de créditos académicos.

La organización curricular “está más directamente relacionada con el establecimiento de los límites que regulan el ordenamiento y jerarquización de un conjunto dado de discursos que se constituyen como currículo” (Díaz, 2008, p. 186). Sobre los límites, el autor sostiene que ella los fija, “redefine fronteras y, de esta manera, regula la relación –articulación o aislamiento– entre los contenidos de formación” (*Ibidem*).

Desde esta perspectiva, Díaz considera que en el contexto latinoamericano de la educación superior,

Existen formas organizativas del currículo que se expresan en conjuntos especializados, agrupados de acuerdo con sus similitudes y diferencias, bien sea alrededor de grandes campos de conocimiento, o de sus componentes que se articulan en otro tipo de unidades, como ocurre alrededor de las áreas y las asignaturas. Estas formas de organización obedecen al hecho que el conocimiento profesional continúa defendiendo las cuatro propiedades fundamentales de las que habla Donald Schön, especialización, establecimiento firme, científicidad y estandarización (Díaz, 2008, p.187).

Por su parte, la distribución curricular tiene que ver con la secuencia y los ritmos de aprendizaje de los sujetos en el tiempo.

Con la secuencia, porque tradicionalmente los contenidos formativos se han organizado de conformidad con criterios temporales como la edad, el desarrollo y crecimiento del sujeto, el grado de complejidad del conocimiento o los niveles del sistema educativo. (...) Al aprendizaje, porque de conformidad con la secuencia se define el ritmo de aprendizaje. (Díaz, 2007: 231)

Los criterios de secuencia y ritmo en la distribución curricular tienen su fundamento en teorías del desarrollo, sobre las cuales se plantean niveles o momentos de aprendizajes en función de unos objetivos específicos y delimitados en el tiempo. Por distribución curricular se entiende regularmente el sistema de ciclos, créditos, núcleos formativos y proyectos mediante los cuales se organizan los contenidos en el plan de estudios de un programa de formación.

En síntesis, la selección, organización y distribución de los contenidos curriculares son reglas básicas en la recontextualización del conocimiento. Ellas pueden estar presentes en el currículo bajo formas tradicionales rígidas –a la manera de asignaturas que provienen de saberes unidisciplinarios– y/o bajo formas flexibles acordes con procesos formativos alternativos altamente cualificados para la educación profesional de los estudiantes, como los módulos, núcleos problemáticos y la formulación de proyectos.

De la hegemonía de los discursos dominantes sobre la educación depende la selección, organización y distribución del conocimiento en la formación superior. No obstante, el poder que se dinamiza en las instituciones produce tensiones alrededor de los intereses que se tejen entre los agentes educativos, ya sea desde las agencias nacionales e internacionales, las cuales, a través

de políticas, dan lugar a lineamientos decisivos para el reordenamiento de las prácticas educativas en función de los intereses globalizantes de carácter financiero, ya sea desde la lucha política por la reivindicación la reivindicación de derechos y responsabilidades sobre la cobertura, la calidad, la democratización y la inclusión en el sistema educativo.

Por ello, de todos los aspectos que constituyen la formación universitaria, se decidió centrar la mirada en el aspecto curricular para analizar el tipo o los tipos de estructura curricular a partir de la cual se formulan los planes de estudio. Esto supone, a su vez, identificar las formas de organización y distribución curricular que caracterizan los programas de pregrado en Psicología.

Materiales y métodos

Los resultados que se presentan en el siguiente apartado derivan de un estudio mixto de tipo descriptivo analítico con el objetivo de identificar y analizar de modo crítico el tipo o los tipos de estructura curricular que caracterizan la formación universitaria en Psicología en Colombia.

El análisis partió de la información obtenida de los proyectos educativos institucionales (en adelante PEI) y los proyectos educativos de los programas (en adelante PEP) de universidades colombianas que ofertan el programa de Psicología. Especialmente se tuvieron en cuenta los planes de estudio y las mallas curriculares para tipificar los modos de organización y distribución curricular (Díaz, 2007) que constituyen la estructura curricular de una muestra representativa de programas. El análisis incluyó una selección de documentos oficiales de las agencias nacionales e internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas públicas para la educación superior en Colombia y América Latina.

Población. La población estuvo conformada por las 83 universidades que ofertan el programa de pregrado en Psicología en Colombia, excepto las fundaciones y/o corporaciones universitarias.

Muestra. Para el marco del muestreo se tomaron en consideración los criterios del observatorio de la calidad en Psicología (Asociación Colombiana

de Psicología, en adelante, ASCOFAPSI, 2013) 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 PEI, PEP e información académica actualizada de los programas de Psicología al 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).

Conforme a lo anterior, el universo del estudio estuvo conformado por 83 universidades distribuidas por zonas según se presenta a continuación:

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 Suroccidental	5	10	15
Total general	22	61	83

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones

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:

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

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

$$n = \frac{0.2857}{0.0044 + 0.0034} = 36$$

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		$Nh \times Ph \times Qh$	$Nh - 1$	$wh \times (nh \times ph \times qh) / nh - 1$
		Nh		Wh		Ph		Qh				
Oficial	Zona Cafetera	11		13,3%	0,50	0,50	0,50	3	10	0,0364		
Oficial	Zona Caribe	0		0,0%	0,50	0,50	0,50	0	-1	0,0000		
Oficial	Zona Central	3		3,6%	0,50	0,50	0,50	1	2	0,0136		
Oficial	Zona Magdalena medio y oriental	2		2,4%	0,50	0,50	0,50	1	1	0,0120		
Oficial	Zona Oriente	1		1,2%	0,50	0,50	0,50	0	0	0,0000		
Oficial	Zona Sur-occidental	5		6,0%	0,50	0,50	0,50	1	4	0,0188		
Privada	Zona Cafetera	13		15,7%	0,50	0,50	0,50	3	12	0,0424		
Privada	Zona Caribe	12		14,5%	0,50	0,50	0,50	3	11	0,0394		
Privada	Zona Central	15		18,1%	0,50	0,50	0,50	4	14	0,0484		
Privada	Zona Magdalena medio y oriental	8		9,6%	0,50	0,50	0,50	2	7	0,0275		
Privada	Zona Oriente	3		3,6%	0,50	0,50	0,50	1	2	0,0136		
Privada	Zona Sur occidental	10		12,0%	0,50	0,50	0,50	3	9	0,0335		
	Total (Nh)	83										

Fuente: Gómez Vásquez (2014)

En consecuencia, las instituciones de educación superior del sector oficial y privado que conformaron la muestra fueron un total de 36.

Tabla 3. Selección de la muestra de Universidades por sector educativo y región.

Universidad	Zona
Universidad de Ibagué Universidad San Buenaventura - Medellín Universidad CES Universidad Católica de Oriente Universidad de EAFIT Pontificia Bolivariana de Medellín Universidad de Antioquia de Medellín Universidad de Antioquia Amalfi Universidad de Antioquia Carmen de Viboral Universidad de Antioquia Turbo	Zona cafetera
Universidad Autónoma del Caribe Universidad del Norte - Barranquilla Universidad Tecnológica de Bolívar Universidad Incca de Cartagena Universidad del Sinú	Zona del Caribe
Universidad del Bosque Universidad Antonio Nariño Universidad Católica Universidad de los Andes Universidad del Rosario Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá Universidad Santo Tomas Universidad de Cundinamarca	Zona Central
Universidad Autónoma de Bucaramanga Universidad de Santander Universidad Simón Bolívar Universidad de Pamplona	Zona Magdalena medio
Universidad de Boyacá Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Zona Oriente
Pontificia Universidad Javeriana - Cali Universidad Santiago de Cali Universidad ICESI Universidad Mariana Universidad del Valle - Cali Universidad Surcolombiana de Neiva Universidad de Nariño	Zona Occidente

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones

Análisis cuantitativo de la información. Para el tratamiento de los datos se emplearon dos técnicas: un Análisis Descriptivo univariado y bivariado y un Análisis Factorial Múltiple (en adelante AFM). Para los respectivos análisis se consolidaron dos bases de datos. La base de datos 1 se estructuró a partir de la información suministrada por las mallas curriculares y los PEP de Psicología que resultaron seleccionados en la muestra. La base de datos quedó constituida por 2043 individuos que en este caso son las asignaturas (ubicación vertical), por 16 variables correspondientes a los aspectos de la organización y distribución curricular (Díaz, 2007) y aspectos geográficos y generales de las universidades (ubicación horizontal). Las 16 variables fueron: semestre, asignatura, área, componentes, campos, núcleos, proyectos, flexibilidad, electiva, ciclo, número de créditos, universidad, sector, región ICFES, departamento, ciudad.

A partir de la sistematización de la base de datos 1 se construyó la base de datos 2. Para ésta, los individuos correspondieron a las 36 universidades seleccionadas por 34 variables organizadas en siete grupos, los cuales integran la Estructura Curricular y a la cual se aplicó el AFM.

Conforme la naturaleza de las variables, para las de tipo cualitativo se aplicó un Análisis de Correspondencias Múltiples (en adelante ACM) y para las de tipo cuantitativo un Análisis de Componentes Principales (en adelante ACP), los cuales integraron el AFM con un total de seis grupos específicos y uno general, el cual incluyó el análisis de todos los individuos (universidades) y variables según los grupos de: Flexibilidad, Distribución curricular, Ciclos, Campos, Área disciplinar, Área profesional y General.

El análisis de los hallazgos consideró el histograma de valores propios y la inercia acumulada de los ejes que obtuvieron mayor variabilidad. El análisis incluyó las coordenadas de las variables, las contribuciones y su influencia en la construcción de los planos, identificando la calidad de la representación. Para el AFM se tuvieron en cuenta los valores propios, las coordenadas, los coeficientes L_g y R_v , las contribuciones y los cosenos cuadrados.

Para el análisis cualitativo se empleó un Análisis de Contenido (AC) de tipo semántico (Mucchielli, 1974, citado por Collen, 2011, p.68), seleccionado en los documentos de las agencias internacionales (OCDE, UNESCO, BID, OIT, BM y la CEPAL) y de agencias nacionales (Constitución Política de Colombia, CNA, Ministerio de la Protección Social y Ministerio de Educación Nacional),

contenidos con referencia a la organización curricular en la educación superior y la propuesta de formación universitaria en Colombia. Así, se estructuró una matriz de análisis por categorías y subcategorías conforme al objetivo del estudio. La sistematización de los hallazgos por tendencias permitió identificar unidades de sentido para el análisis crítico frente al tipo de estructura curricular que caracteriza a los programas de pregrado en psicología, en conjunto con el análisis de tipo cuantitativo. El instrumento utilizado fue el Atlas. Ti. V. 6.2.

Resultados: Estructura curricular de los programas de pregrado en Psicología

Se analizó un número representativo de planes de estudio en Psicología intentando encontrar tendencias que arrojaran pistas sobre los modos en que se propone una relación con el conocimiento, desde la propuesta formativa de los programas de pregrado en Psicología. De lo que se trató fue de identificar elementos comunes que permitieran tipificar formas de organización y distribución curricular en la formación universitaria, empleando para ello un Análisis Descriptivo Univariado y un Análisis Multifactorial. A continuación se presentan los resultados.

De los modos de organización curricular

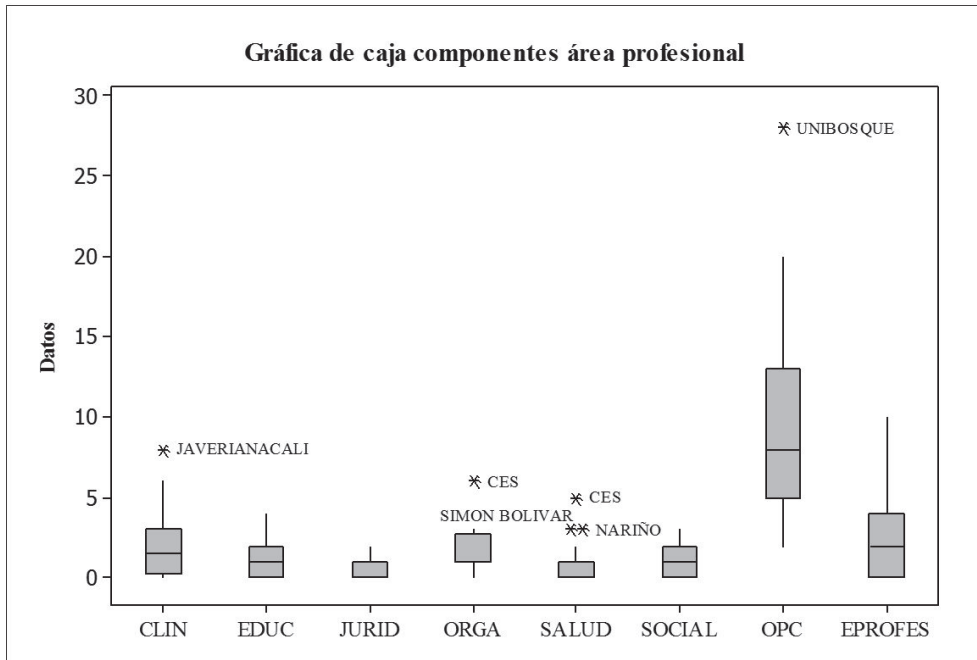
En cuanto a la organización de las asignaturas por áreas, se identifica en la Tabla 4 que las que corresponden al campo profesional, el 50%, esto es, 344 asignaturas, se clasifican en el componente opcional; el 12% de las asignaturas son electivas profesionales, y se presentan muy pocas asignaturas del componente jurídico, con el 2%; y de salud, con el 4%. En el Gráfico 1 se puede observar que el componente opcional es el que maneja una mayor variabilidad y presenta un punto atípico que corresponde a la Universidad del Bosque con 28 asignaturas. Los componentes clínico, organizacional y de salud, también presentan unos puntos atípicos. El punto atípico en clínica es de la Universidad Javeriana de Cali la cual presenta ocho asignaturas. En el caso del Componente Organizacional se destaca la Universidad CES con seis asignaturas; y en cuanto al Componente de Salud, las universidades CES, Simón Bolívar y la Universidad de Nariño tienen cinco, tres y tres asignaturas respectivamente, cuando en promedio es 1.

Tabla 4. Asignaturas correspondientes al área profesional.

Componentes del Área de formación profesional	Número de asignaturas. Según áreas	% 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: Gómez Vásquez (2014)

Gráfico 1. Diagramas de caja componentes del área profesional.

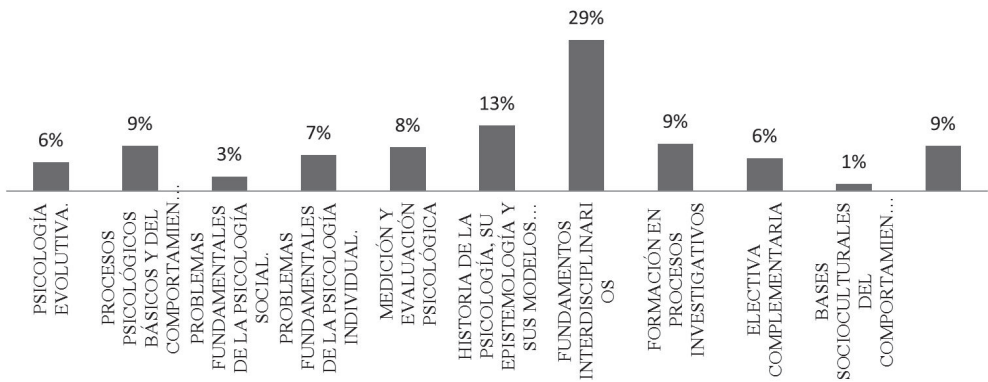


CLIN: Clínica, EDUC: Educativa, JURID: Jurídica, SALUD: Salud, OPC: Opcional, EPROFES: Electiva profesional

Fuente: Gómez Vásquez (2014)

En cuanto a las asignaturas correspondientes al área disciplinar, se muestra en el Gráfico 2 que el 29% de las asignaturas se clasifican en el componente Fundamentos Disciplinarios, el 13% de las asignaturas son del componente Historia de la Psicología, Epistemología y sus modelos, y se identifican muy pocas asignaturas del componente Bases Socioculturales del Comportamiento y Problemas Fundamentales de la Psicología Social –tan sólo el 1 y 3% respectivamente–.

Gráfico 2. Porcentaje de asignaturas de cada uno de los componentes del área disciplinar.



Fuente: Gómez Vásquez (2014)

Según la organización de las asignaturas por campos de conocimiento se muestra en la Tabla 5, que el 81.6%, esto es 1667 asignaturas, se clasifican en el campo humanidades¹. El 5% de las asignaturas son del campo ciencias naturales. Y se manejan muy pocas asignaturas de los campos Filosofía, Electiva y Tecnología: tan sólo el 2.2%, 2.1% y 0.3%, con un promedio de 1, 1 y 0 respectivamente.

¹ Conforme a la clasificación de los campos que se presenta en Díaz, (2007) (Ver Anexo 3: diccionario de base de datos 1), similar a la que propone el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) 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 (Art 7, Ley 30 de 1992), las asignaturas específicas de la profesión en Psicología fueron clasificadas en el campo de las humanidades. Es por ello que este campo presenta la mayor porción de la sistematización de las asignaturas. Véase en las referencias bibliográficas Congreso de la República (1992).

Dentro de los aspectos comunes también se puede observar que son muy pocas las universidades que presentan en sus mallas curriculares asignaturas del campo Tecnología, en promedio por universidad es 0. Las pocas que ofrecen una o dos asignaturas de este campo son la Universidad de Boyacá, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad Mariana, la Universidad ICESI y la Universidad Santiago de Cali.

Tabla 5. Estadística de asignaturas correspondientes a cada uno de los campos.

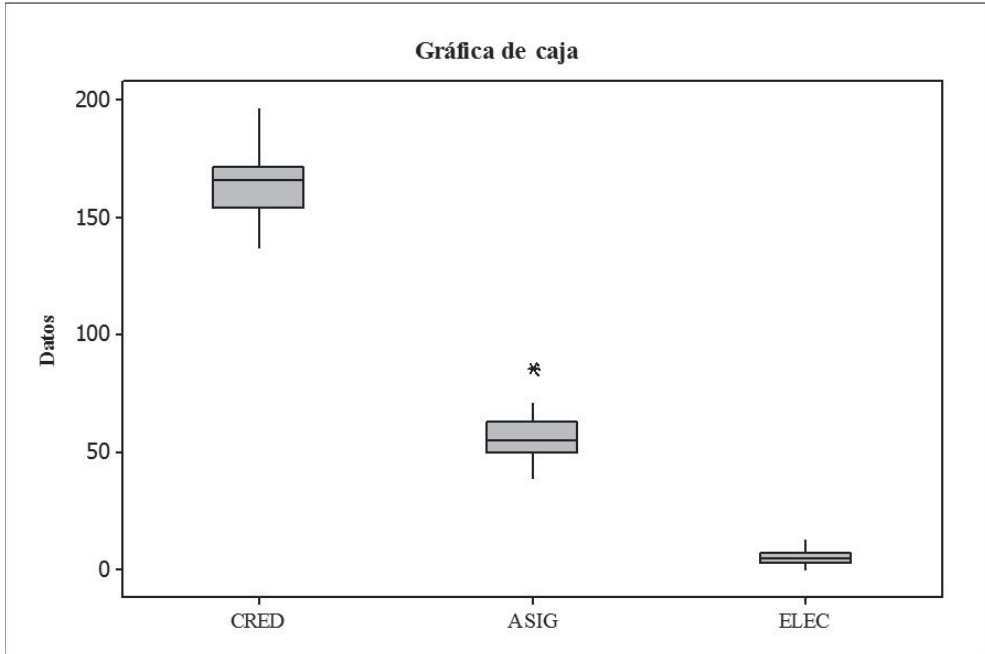
Campo	Número de asignaturas	%	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Humanidades	1667	81,6%	34	74	46	8
Ciencias naturales	103	5,0%	0	6	3	2
Ciencias sociales	98	4,8%	0	9	3	2
Matemáticas	82	4,0%	0	5	2	1
Filosofía	44	2,2%	0	3	1	1
Electiva	43	2,1%	0	6	1	2
Tecnología	6	0,3%	0	2	0	0
Total	2.043	100%				

Fuente: Gómez Vásquez (2014).

Análisis de Componentes Principales–ACP para el Grupo Campos.

Como se muestra el Gráfico 3, las universidades CES, Católica de Oriente, Surcolombiana, Pamplona, Norte de Barranquilla, Sinú, INCCA y la del Rosario, presentan un mayor número de asignaturas correspondientes al campo de las Ciencias Naturales. La Universidad del Valle, la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad Pontificia Javeriana Cali, la Universidad Antonio Nariño, la Universidad INCCA, la Universidad del Sinú y la Universidad de Santo Tomas, se caracterizan por tener mayor número de asignaturas correspondientes al campo Filosofía. Se destacan la Universidad del Bosque, la Simón Bolívar y la de Boyacá por presentar un mayor número de asignaturas en el campo de Matemáticas. Las universidades de Boyacá, Mariana, ICESI y Santiago de Cali, son las únicas que presentan asignaturas correspondientes al campo de Tecnología. La Universidad de Antioquia, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad ICESI y la Pontificia Bolivariana presentan más asignaturas asociadas al campo de las Ciencias Sociales.

Gráfico 4. Diagrama de cajas variables, número de créditos, asignaturas y electivas.

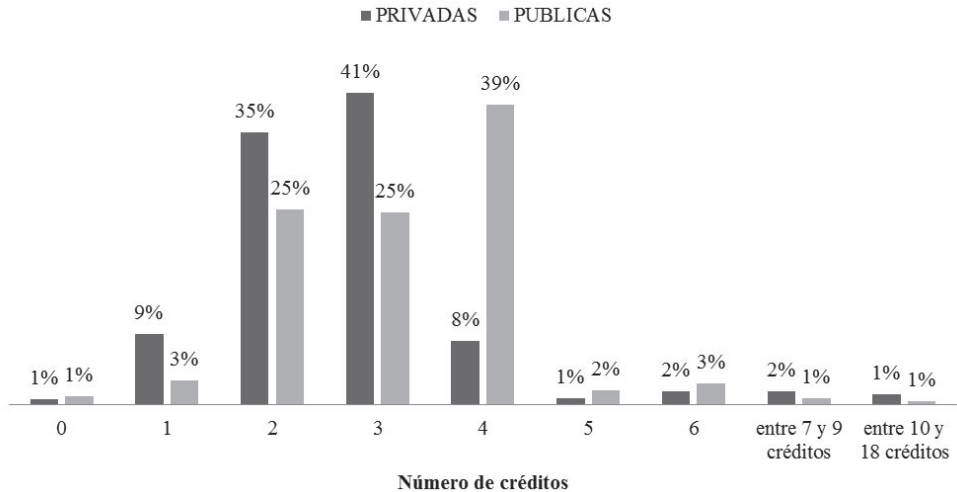


Fuente: Gómez Vásquez (2014)

Entre las universidades que menos manejan electivas se identifica la Universidad CES, la Universidad Pontificia Javeriana (Bogotá), la Universidad San Buenaventura (Medellín), la Universidad de Ibagué y la EAFIT. Entre las que manejan un mayor número de electivas, se encuentran la Universidad del Rosario, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad ICESI (Cali) y la Universidad Surcolombiana (entre 8 y 13 electivas).

Según el Gráfico 5 conforme al carácter de la universidad, las del sector oficial presentan un mayor número de asignaturas que tienen entre 3 y 4 créditos (64%), mientras que las universidades privadas presentan más asignaturas de 1, 2 y 3 créditos (85%). Téngase en cuenta que la universidad pública tiene en promedio 53 asignaturas y la Universidad privada 58.

Gráfico 5. Tipo de Universidades con respecto al porcentaje de asignaturas de acuerdo al número de créditos.



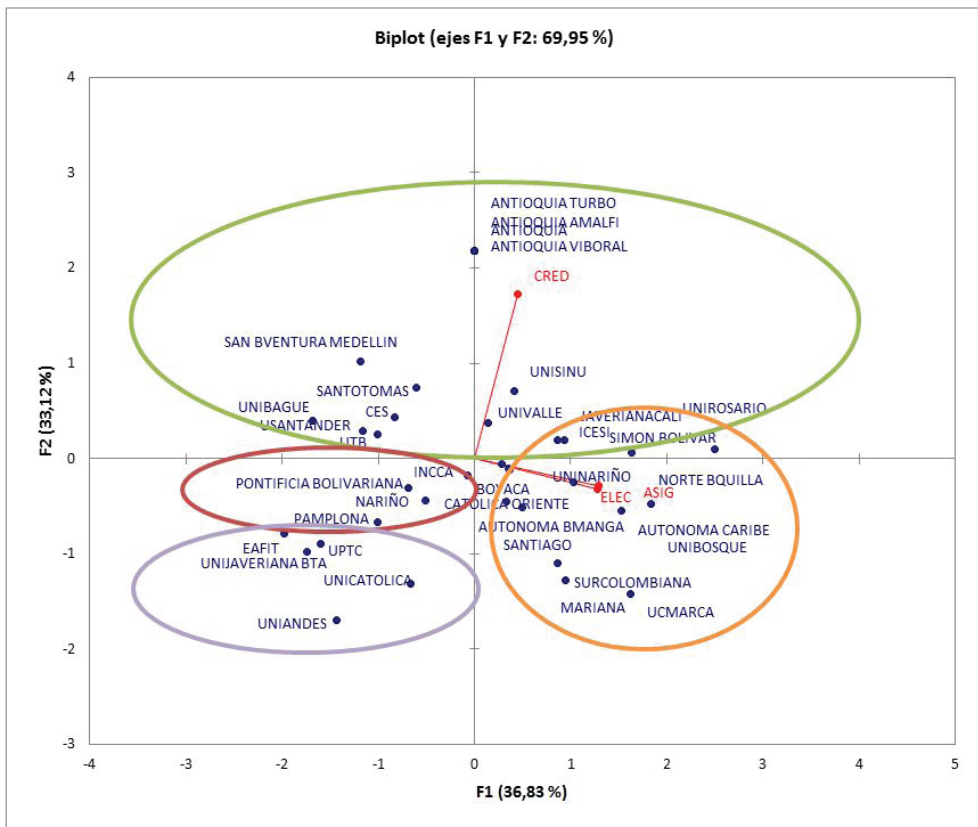
Fuente: Gómez Vásquez (2014)

El Análisis de Componentes Principales (ACP) para el grupo Distribución Curricular

En el Gráfico 6 se identifica la representación simultánea de los factores asociados a la distribución curricular (variables) y las universidades (individuos). La Universidad San Buenaventura de Medellín, Universidad Santo Tomas, Universidad CES, Universidad de Ibagué, Universidad de Santander, Universidad Tecnología de Bolívar, Universidad del Valle, Universidad Javeriana de Cali, Universidad del Rosario, Universidad Simón Bolívar y Universidad ICESI, son las que presentan un mayor número de créditos en su malla curricular. La universidad de Los Andes, Universidad Católica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Javeriana Bogotá y Universidad EAFIT se caracterizan por presentar pocos créditos. La Universidad INCCA de Cartagena, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Nariño y Universidad de Pamplona,

se caracterizan por tener pocas electivas y pocos créditos. Por su parte, la Universidad del Bosque, Universidad Norte de Barranquilla, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Surcolombiana, Universidad Mariana, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Boyacá, Universidad de Nariño y Universidad Autónoma del Caribe, se caracterizan por manejar mayor número de asignaturas y electivas.

Gráfico 6. Representación simultánea de las variables y los individuos (universidades) grupo distribución curricular.



Fuente: Gómez Vásquez (2014)

aun cuando el decreto advierte sobre dicho aspecto (Art. 4). En cuanto a la selección de los contenidos curriculares, se identifica un mayor número de asignaturas correspondiente a la disciplina de Psicología, clasificada en el campo de las humanidades, presentándose una debilidad en otros campos, principalmente en el de Filosofía y Tecnología.

Frente a la distribución de los contenidos, los programas presentan una tendencia similar en el número de asignaturas y créditos (57 en promedio para las primeras y 166 en el caso de los segundos). Sin embargo, se identifica mayor número de créditos por asignatura en las universidades privadas frente a las del sector público. Este aspecto no es justificado en los documentos PEP. Por su parte, la distribución de los ciclos es igual en todos los programas: básico y profesional. El criterio de flexibilidad que presenta la mayoría de programas regularmente hace referencia a la oferta de electivas, las cuales no presentan un número representativo en la malla curricular. El plan de estudios proyecta una formación más de tipo profesionalizante, organizada en un modelo de competencias generales y específicas para el desempeño en los campos de acción del profesional en Psicología.

Discusión. Del tipo de estructura curricular que caracteriza a la formación universitaria en Psicología en Colombia

El análisis de los hallazgos obtenidos permite identificar que la estructura curricular para la formación universitaria en el campo de la Psicología en Colombia se encuentra 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 como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), el Banco Mundial (BM, 2003, 2003a), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1997) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), entre otras, las cuales 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, citado por Alcántara, A., 2006, p. 12).

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” (Congreso de la República, 1994, p. 10). Sin embargo, no son muy claros los lineamientos que se proponen para una estructura curricular que fomente la integralidad del currículo y la comprensión de las realidades locales, cuando dicha estructura curricular es reducida a una noción instrumentalizada de la flexibilidad. (Díaz, 2007; 2011; 2013; Gómez, 2014).

Así, para el caso de los programas de formación universitaria en Psicología se propone una estructura curricular desde un enfoque de competencias para dar respuesta “tanto a las necesidades cambiantes de la sociedad como a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 3).

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. Siendo de obligatorio cumplimiento para las Instituciones de Educación Superior (IES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) determina una serie de lineamientos, sobre los cuales reposa una noción de integralidad del currículo en función de una noción reducida de la flexibilidad (Gómez, 2014). Desde esta perspectiva, el currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos, capacidades y habilidades generales y específicas, de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 27).

Sin embargo, autores como Medina (2008) sostienen que la apropiación acrítica de las políticas públicas por parte de las IES sobre un modelo de formación flexible y de calidad, ha incidido en reformas curriculares de tipo instrumental y de cara a las opciones del mercado.

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). Por otra parte, la propuesta curricular que proyectan las IES en América Latina y particularmente en Colombia carece de una revisión crítica y fundamentada que soporte una estructura curricular. En consecuencia, este fenómeno se identifica en los programas de formación universitaria en Psicología.

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

Conclusiones

El estudio descriptivo analítico de un grupo representativo de programas de formación universitaria en Psicología en Colombia en cuanto a la organización y distribución curricular deja ver la incidencia de las agencias internacionales sobre las políticas públicas nacionales en materia de estructura curricular de los planes de estudio, para una propuesta formativa en el nivel profesional.

El análisis permitió identificar un tipo de estructura curricular predominante que caracteriza los programas de las universidades del sector oficial y privado en cuanto a los modos de organización de las asignaturas por áreas, campos y distribución por créditos y ciclos. Aunque en la mayoría de los documentos se menciona el criterio de flexibilidad curricular, éste tiende a ser reducido a la oferta de asignaturas electivas y créditos académicos.

Este fenómeno, que no es exclusivo de la formación en psicología, viene impactando desde hace unas décadas la educación superior en Colombia y América Latina, promoviendo un modelo de formación instrumentalizado asociado a una instrumentalizada estructura curricular, bajo el enfoque de las

competencias. Dicho enfoque carece de una fundamentación pedagógica y educativa consistente y deviene de teorías económicas para la formación de capital humano, funcional a la lógica desregularizada del capitalismo global. Así, de la hegemonía de los discursos dominantes sobre la educación depende la organización y distribución del conocimiento en la formación superior.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista da Faculdade de Educacao UFG*, 31(1). 11-33. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1490/1474>
- ASCOFAPSI. (2013). Programas acreditados. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas_acreditados.pdf
- Banco Mundial. (2003). Aprendizaje Permanente en la Economía Global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf
- _____. (2003). Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_BancoMundial.pdf
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Formación y flexibilidad: critica sociológica a las competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- _____. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/1743/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República. (1994). LEY 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de la República. (1992). LEY 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- De Alba, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular, en Alicia de Alba (Coord.). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdes.
- _____. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2008). *Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo*. Revista Colombiana de Educación Superior. 0, (1), 60-77.
- _____. (2011). *Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior*. Pedagogía y saberes, Universidad Pedagógica Nacional, (35), 9-24.
- _____. (2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*. 2(8), 21-33.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Vásquez, M. (2014). *La formación flexible en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. Un estudio crítico*. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Inciarte, G. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, XV, 1 y 2. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Dirección de investigaciones y Postgrado.
- Klinger, R. (2006). *Estadística, conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo*. Cali: Universidad del Valle.
- Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1). 79-89.

- Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 3461. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf
- OCDE-Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- Pedroza, R. (2004). Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. *DEP cuadernos para la educación superior*. 157-167. Recuperado de <http://cuib.unam.mx/~escalona/pagina/LECTURA1.pdf>
- Pedroza, R. y García, B. (2005). *Flexibilidad académica y disciplinar en las instituciones de Educación superior*. México: Universidad Autónoma de México.
- Peñaloza, W. (2000). *Teoría del curriculum*. Lima: Facultad de Educación U.N.M.S.M.
- Stenhouse, L. (1993). *Investigación y desarrollo del curriculum*: Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (2005). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de file:///C:/Users/Docente/Downloads/InformeES-2000-2005.pdf