

**EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO CURRICULAR DEL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

CLAUDIA MERCEDES CALVACHE CABRERA

HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2012

**EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO CURRICULAR DEL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

CLAUDIA MERCEDES CALVACHE CABRERA

HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ

Trabajo de Grado para optar al título de

Magister en Educación

Asesora:

Dra. Mireya Uscategui Ph. D.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2012

Las ideas y conclusiones aportadas en el presente trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de los autores.

Artículo 1° del Acuerdo 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Fecha de sustentación 19 de noviembre de
2012

Calificación:

Dra. Gabriela Hernández
Presidente del Jurado

Dr. Fredy Villalobos Galvis Ph.D.
Jurado

Dr. Giraldo Javier Gómez Guerra Ph.D.
Jurado

Dr. Alfredo Guerrero Torres Mg.
Jurado

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Dra. Mireya Uscátegui De Jimenez, Doctora en Ciencias de la Educación, por su disponibilidad, calidez humana, valiosos aportes, orientaciones y enseñanzas para llevar a un buen nivel el proyecto de investigación.

Dr. Fredy Villalobos Gálvis, Doctor en Psicología Clínica y de la Salud, por sus observaciones hechas con una gran calidad y rigor académico, fuente de grandes aprendizajes, y su calidez humana, que en conjunto aportan significativamente a la formación de profesionales integrales.

Dr. Giraldo Javier Gómez Guerra, Doctor en Ciencias de la Educación, por su disponibilidad, sugerencias y aportes importantes al proceso investigativo.

Dr. Luis Alfredo Guerrero Torres, Magister en Docencia Universitaria, por su amabilidad, disponibilidad, sugerencias y recomendaciones en mejora del proceso investigativo.

A la comunidad académica de nuestro apreciado Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en especial a los docentes, directivos y estudiantes quienes conjuntamente construyen día a día un espacio para la ciencia, pero también para la vida.

A los docentes de la Maestría en Educación por sus valiosas enseñanzas.

A nuestras familiar por construir y compartir anhelos e ilusiones.

DEDICATORIA

Las metas cobran sentido a partir de los significados. Dedico esta meta a Dios quien le da sentido a mi vida: a mi madre Lucy como primera y genuina maestra, por su dedicación y fuerza en mi vida, a mi padre Leonardo por su cariño y ejemplo, a mis hermanos Jairo, Juan Carlos y María Alejandra por su cómplice y decidida compañía en mis luchas y sueños.

CLAUDIA MERCEDES CALVACHE CABRERA

A mi amada esposa regalo de la vida, Ana Lucia, por su motivación, paciencia y amor incondicional...

A mi hermosa hija Luisa Fernanda, el sol que da fuerza y luz a mi vida...

A mi querida madre Rosa, por su generosidad y amor infinito...

...y a Dios que nunca me olvida...a pesar de que yo lo hago.

HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ.

TABLA DE CONTENIDOS

1. RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
4.1. Problematización histórico contextual.....	10
4.2. Problematización epistémica, disciplinar y profesional.....	14
4.3. Planteamiento del problema.....	17
4.4. Sistematización del problema.....	17
5. OBJETIVOS.....	17
5.1. Objetivo General.....	17
5.2. Objetivos Específicos.....	18
6. MARCO REFERENCIAL.....	18
6.1. Marco Contextual.....	18
6.1.1. Universidad de Nariño.....	18
6.1.1.1. Misión.....	18
6.1.1.2. Visión.....	19
6.1.1.3. Breve historia de la Universidad.....	19

6.1.2. Programa de Psicología.....	22
6.1.2.1. Breve historia del Programa de Psicología.....	22
6.1.2.2. Los cambios curriculares del Programa de Psicología.....	26
6.1.2.3. La evaluación curricular a la luz del modelo de autoevaluación.....	28
6.2. Marco de Antecedentes.....	29
6.2.1. A nivel internacional.....	29
6.2.2. A nivel nacional.....	32
6.3. Marco Teórico.....	35
6.3.1. Currículo.....	35
6.3.2. La evaluación curricular.....	39
6.3.2.1. Modelos de evaluación curricular.....	44
6.3.3. La noción de currículo deseado-esperado desde la pertinencia.....	53
7. METODOLOGÍA.....	58
7.1. Perspectiva epistemológica.....	58
7.2. Tipo de estudio.....	59
7.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	62
7.4. Caracterización del sujeto social.....	63
7.5. Fases de la Investigación.....	63
7.5.1. Fase 1: Determinación de la necesidad o preocupación temática.....	64

7.5.2. Fase 2: Planificación.....	64
7.5.3. Fase 3: Sistematización de procesos.....	65
7.5.4. Fase 4: Credibilidad por veracidad.....	65
7.5.5. Fase 5: Retroalimentación.....	65
7.6. Plan de análisis de la información.....	66
7.7. Consideraciones éticas y bioéticas.....	67
8. RESULTADOS.....	68
8.1. Resultados de la matriz de evaluación curricular.....	68
8.2. Resultados referidos al currículo deseado-esperado.....	106
8.2.1. Componente teleológico.....	106
8.2.2. Componente pedagógico.....	107
8.2.3. Componente administrativo viabilizador.....	111
9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	112
9.1. Análisis de endosistemas, mesosistemas y exosistemas.....	114
9.1.1. Sistema de identidad institucional.....	114
9.1.1.1. Formación de profesionales integrales.....	114
9.1.1.2. Relaciones interpersonales.....	116
9.1.1.3. Valor agregado.....	117
9.1.1.4. Marcos teleológicos.....	118

9.1.1.5. Formación investigativa y humanística.....	121
9.1.2. Sistema de cambio curricular.....	122
9.1.2.1. Competencias.....	124
9.1.2.2. Créditos académicos.....	128
9.1.2.3. Flexibilidad.....	130
9.1.2.4. Formación, tendencias y representatividad.....	134
9.1.2.5. Aspectos legales (Normatividad).....	139
9.1.2.6. Movilidad académica - Internacionalización, Nacionalización.....	141
9.1.2.7. Articulación de proyectos de práctica, trabajos de grado y grupos de investigación.....	143
9.1.2.8. Seguimiento de egresados.....	144
9.1.2.9. Modelo de prácticas.....	148
9.1.3. Sistema de autoevaluación y actualización.....	150
9.1.4. Sistema de gestión institucional y del Programa.....	155
9.1.4.1. Publicaciones y la visibilidad de la investigación.....	156
10. CONCLUSIONES.....	157
11. RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO	160
12. BIBLIOGRAFÍA.....	163

13. ANEXOS.....	176
Ejemplo de matriz de triangulación del componente teleológico.....	177
Ejemplo de matriz de triangulación del componente pedagógico.....	179
Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente administrativo viabilizador del programa.....	182
Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente pedagógico.....	183
Ejemplo de Cuestionarios.....	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Integración de los modelos de evaluación curricular de Stufflebeam y Schinkfield (1987) y el Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlet y Hamilton (1977), resultando un modelo descriptivo - interpretativo.....	52
Figura 2. Interacción categorial.....	113
Figura 3. Elementos en la Actualización del Currículo.....	154

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de evaluación curricular más representativos.....	45
Tabla 2. Matriz de definición de categorías deductivas.....	69
Tabla 3. Resultados del componente teleológico.....	75

Tabla 4. Resultados del componente pedagógico.....	77
Tabla 5. Resultados retraídos a los componentes pedagógicos.....	93
Tabla 6. Resultados retrotraídos al componente administrativo viabilizador.....	104
Tabla 7. Ejemplo de matriz de triangulación del componente teleológico.....	177
Tabla 8. Ejemplo de matriz de triangulación del componente pedagógico.....	179
Tabla 9. Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente administrativo viabilizador del programa.....	182
Tabla 10. Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente pedagógico.....	183

1. RESUMEN

La investigación presenta el análisis e identificación de las características actuales del currículo del Programa de Psicología y las diversas interacciones de sus componentes (teleológico, pedagógico, administrativo) con los criterios: elementos institucionales, tendencias de formación, flexibilidad, normatividad, ejercicio profesional en el contexto y representatividad disciplinar, profesional y visión interdisciplinar. Posibilitó reconocer y analizar los variados y dinámicos contextos sociales, académicos, legales y profesionales, que determinan en la actualidad la formación y el ejercicio profesional de la psicología, desde lo cual se logró definir los elementos y características más relevantes de un currículo deseado para el Programa. Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, siendo una investigación evaluativa en el contexto de la educación superior, se caracterizó por un notorio corte hermenéutico y propositivo, cuyo interés de aplicación se gestó y orientó por los mismos actores curriculares. La Investigación evaluativa se orientó desde el modelo de evaluación CIPP- (contexto, insumo-input, planificación y proceso) de Stufflebeam. y Schinkfield (1987) cuyo énfasis es descriptivo, y el modelo de evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (citados por Ruiz E. 1998) cuyo énfasis es analítico e interpretativo. Dentro de los resultados se puede resaltar: a) la coherencia del proyectos formativo con la filosofía internacional, b) la ausencia de un sistema de retroalimentación y actualización permanente, el cual debe estar nutrido desde la participación de toda la comunidad académica, en especial de egresados y empleadores, c) el currículo tiene una orientación hacia la formación clínica, siendo necesario revisar si es o no pertinente, pues se requiere formar psicólogos que trabajen en diversos ámbitos, entre los cuales se

destacan: educativo (la docencia), organizacional, comunitario, entre otros; d) por otra parte se evidencia la necesidad de ajustarse a la resolución 3461 del 30 noviembre de 2003 (formación en el área Psicología jurídica) y considerar otras áreas (Ps. Deporte, Ps. Ambiental, Ps. Política, Ps. Forense, entre otras), e) el currículo actual no define criterios y mecanismo de formación en aspectos legales para el ejercicio profesional, f) se requiere un *cambio curricular* que permita articular la formación disciplinar-profesional, formación y evaluación por competencias, sistema de créditos académicos, flexibilidad, movilidad (cooperación académica), g) se evidencia debilidades en infraestructura, dotación de laboratorios, recursos técnicos y tecnológicos y talento humano y, h) se evidencia la necesidad de establecer un sistema de seguimiento de egresados, en beneficio de los procesos de actualización y gestión curricular.

Los resultados de la investigación han aportado significativamente al proceso de transformación del Programa, siendo reconocida la propuesta de cambio curricular desde la evaluación curricular, como un eje importante de trabajo en el Plan de Mejoramiento, el cual es fundamental en el marco de la cultura de la autoevaluación permanente en beneficio del proceso de Re-acreditación de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación

Palabras claves: currículo, evaluación curricular, modelos, currículo deseado-esperado, psicología.

ABSTRACT

The research presents the analysis and identification of the current characteristics of Psychology Program curriculum and the various interactions of its components (teleological, pedagogical, administrative) criteria: institutional, training trends,

flexibility, standardization, in practice representativeness context and discipline, professional and interdisciplinary vision. Allowed us to identify and analyze the various and dynamic social, academic, legal and professional, currently determining training and professional practice of psychology, from which it was possible to define the elements and features a curriculum more relevant to the desired Programme. This research was developed from the qualitative paradigm, being a research evaluation in the context of higher education, was characterized by a notorious cut hermeneutic and purposeful application whose interest was created and directed by the same actors curriculum. Evaluation research was oriented from the CIPP evaluation model-(context, input-input, planning and process) Stufflebeam. and Schinkfield (1987) whose emphasis is descriptive, and illuminative evaluation model Parlett and Hamilton (cited by E. Ruiz 1998) whose emphasis is analytical and interpretive. Among the findings were of note: a) consistency of educational projects with international philosophy, b) the absence of a feedback system and updating, which must be nurtured from the participation of the entire academic community, especially graduates and employers, c) the curriculum is oriented towards training clinic, being necessary to review whether or not relevant, because it requires training psychologists working in various fields, among which are: education (teaching), organizational Community, among others, d) furthermore highlights the need to comply with the resolution 3461 of November 30, 2003 (training in legal psychology area) and consider other areas (Ps. Sport, Ps. Environmental Ps. Political Ps. Forensic, etc.), e) the current curriculum does not define criteria and mechanism for training in legal professional practice, f) is required to articulate curriculum change: training and professional discipline, training and competency assessment, academic credit system, flexibility, mobility (academic cooperation), g) is

evident weaknesses in infrastructure, provision of laboratories, technical and technological resources and human talent and, h) is a clear need to establish a monitoring system of graduates in benefit of the upgrade processes and curriculum management.

The research results have contributed significantly to the transformation process of the program, recognized the proposed curriculum change from curriculum evaluation as an important focus of work in the Improvement Plan, which is critical in the context of the culture of continuous self-assessment for the benefit of the re-accreditation of high quality to the National Council for Accreditation of the Ministry of Education.

Keywords: curriculum, curriculum evaluation, models, curriculum-expected desired, psychology.

2. INTRODUCCIÓN

Este informe de investigación presenta los procesos, hallazgos y resultados de la evaluación curricular desarrollada en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, a partir de la cual se logró identificar las perspectivas para un cambio curricular. La investigación permitió además, analizar e identificar las características actuales del currículo del Programa de Psicología y las diversas interacciones de sus componentes (teleológico, pedagógico, administrativo) con los criterios: elementos institucionales, tendencias de formación, flexibilidad, normatividad, ejercicio profesional en el contexto y representatividad disciplinar, profesional y visión interdisciplinar. También permitió reconocer y analizar los variados y dinámicos contextos sociales, académicos, legales y profesionales, entre otros, que determinan en la actualidad la formación y el ejercicio

profesional de la psicología, desde lo cual se logró definir los elementos y características más relevantes de un currículo deseado para el Programa.

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, siendo una investigación evaluativa en el contexto de la educación superior, se caracterizó por un notorio corte hermenéutico y propositivo, cuyo interés de aplicación se gestó y orientó por los mismos actores curriculares, en este caso estudiantes, administrativos y docentes del Programa, dentro de los cuales están inmersos los investigadores principales.

La Investigación evaluativa se orientó desde dos modelos: el modelo de evaluación CIPP- (contexto, insumo-input, planificación y proceso) de Stufflebeam. y Schinkfield (1987) cuyo énfasis es descriptivo, y el modelo de evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (citados por Ruiz E. 1998) cuyo énfasis es analítico e interpretativo. Dichos modelos se ajustaron a la particularidad del Programa y al contexto Universitario.

La presente investigación se desarrolló de manera participativa y se delimitó en diferentes etapas dentro de las cuales se puede resaltar la elaboración y aplicación de una matriz de evaluación curricular, que fue validada e implementada por el equipo de investigadores y el equipo de trabajo, la cual está compuesta por los componentes: componente teleológico, componente pedagógico y componente administrativo viabilizador, cruzados con los criterios: componente teleológico de la Universidad, tendencias en planes de estudio de formación en Psicología, normatividad nacional, flexibilidad, inclusión de aspectos disciplinares, profesionales de la psicología y visión interdisciplinar, la elaboración y aplicación de unos cuestionarios diseñados para recabar información en la comunidad académica del Programa, respecto a la evaluación y

apreciación del currículo actual, además de recoger insumos para configurar un currículo deseado. Por otra parte es importante mencionar que como instrumentos y técnicas de investigación se desarrollo: a) la revisión documental en coherencia con el método comparativo constante -MCC- propuesto por Glaser y Strauss (1967, citado por McKernan, 2001), para un posterior análisis de datos e información, b) los cuestionarios, que de igual manera fueron validados por jueces y el equipo de trabajo, c) el grupo focal y d) los bitácoras de campo.

Como se mencionó anteriormente, los procesos desarrollados en la investigación obedecen al interés marcado de proyectar un cambio curricular, el cual debe estar sustentado, entre otros argumentos, desde una adecuada evaluación del currículo actual; dicho cambio se proyecta realizarlo con la intención de potencializar el proyecto académico del programa y de igual manera responder a las nuevas tendencias y necesidades que la psicología y los contextos ofrecen, esto exige asumir postura frente a los nuevos ámbitos, retos y tendencias de formación profesional y disciplinar y además requiere asumir desde la identidad del Programa, conceptos y procesos relacionados con: créditos, interdisciplinariedad, formación en competencias, flexibilidad, movilidad, entre otros. Por otra parte, esta intención de cambio responde también a los procesos que se vienen adelantando en el Plan de mejoramiento del Programa con miras a la re-acreditación de alta calidad del Programa.

Es oportuno resaltar que los resultados de la investigación han aportado significativamente al proceso de transformación del Programa, siendo reconocida la propuesta de cambio curricular desde la evaluación curricular, como un eje importante de trabajo en el Plan de Mejoramiento, el cual es fundamental en el marco de la cultura

de la autoevaluación permanente en beneficio del proceso de Re-acreditación de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la presente investigación se argumenta desde dos aspectos; el primero sustentado en los procesos sociopolíticos que vienen impactando a las Instituciones de Educación Superior (IES) desde las políticas nacionales y mundiales permeadas por el concepto de globalización, y el segundo sustentado en los procesos históricos, académicos y administrativos del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, a continuación se describe de mejor manera cada uno de ellos.

La concepción de la educación en Colombia ha venido transformándose vertiginosamente en los últimos años, en primera instancia como consecuencia del fenómeno de la globalización y expansión mundial del conocimiento, enmarcado en un acceso rápido y variado a la información y, en segunda instancia, a causa de las nuevas políticas educativas del estado y las novedosas tendencias pedagógicas mundiales que se vienen articulando en coherencia con las aún complejas dinámicas interdisciplinarias y laborales del saber psicológico.

En la sociedad colombiana existen importantes preocupaciones en torno a la educación y su función en relación al desarrollo social, económico, político y cultural de una determinada región. Por una parte, el reconocimiento de la educación como derecho fundamental para afrontar las exigencias del nuevo siglo, caracterizado por sociedades del conocimiento, de la información en el nuevo contexto de la "aldea global". En segundo lugar, el reconocimiento de la educación como factor de convivencia, paz, tolerancia y participación ciudadana, lo que inmiscuye el sentido del desarrollo de lo

personal como parte fundamental en la educación. En tercer lugar, la educación como elemento transformador de las realidades y necesidades de contextos con mayor número de dinámicas y problemáticas sociopolíticas y culturales; esto implica que las IES por ser las llamadas a formar profesionales debe responder a simultáneas exigencias: a) lograr que la universidad sea efectivamente universal y educadora; b) preparar para la inserción laboral en la "visión holística mundial", sobre la base de insumos como la información y el desarrollo del talento creador y c) formar en el pensamiento emancipatorio crítico pero contextualizado que promueva el desarrollo de ciencia y tecnología. Lo anterior conlleva una tarea inaplazable; la de construir currículos dinámicos, flexibles y pertinentes sustentados en la multi-inter y transdisciplinariedad que respondan de manera integral a las nuevas tendencias académicas, los nuevos procesos y dilemas científicos, a las marcadas desigualdades y problemáticas políticas y sociales y que preserve la identidad cultural de los contextos en el marco de la calidad.

Por tanto no es extraño notar que los currículos de los programas académicos de las instituciones de educación superior (IES) han venido en un proceso, desde ya hace varios años, de transformación y acoplamiento; pasando de currículos asignaturistas lineales con corte conductista a currículos dinámicos caracterizados por amplios niveles de flexibilidad, interdisciplinariedad y contruidos desde las potencialidades del talento humano implicado, en respuesta a las necesidades de los contextos y a la vez visualizados desde las políticas mundiales de globalización que privilegia el concepto de competencias, crédito, trabajo autónomo y trabajo en equipo interdisciplinario. Es entonces oportuno entender que los programas académicos y más aun los programas comprometidos con las ciencias humanas y sociales por su labor desarrollada con el ser

humano y sus connotaciones sociales e individuales, deben ofrecer currículos pertinentes y constantemente evaluados que respondan a una variedad de expectativas que incluyen lo social político, lo epistemológico, disciplinar y profesional. En este sentido los beneficios y ventajas que conllevaría la evaluación y posterior cambio curricular son variados y amplios, pues al posibilitar un cambio curricular que incluya conceptos y procesos como: flexibilidad, movilidad, formación por competencias, interdisciplinariedad, entre otros, posibilitaría formar profesionales con mayores condiciones de calidad y de desarrollo en lo profesional, disciplinar y personal, que respondan de mejor manera a las necesidades del contexto y aporten al desarrollo de sus ámbitos de desempeño

Por otra parte es necesario considerar que la presente investigación es viable y necesaria por la posibilidad que ofrece de articular un ejercicio investigativo en el proceso trascendental y necesario para el Programa de Psicología como lo es el de movilizar un cambio curricular, compromiso que ha sido adquirido en el plan de mejoramiento presentado ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el marco del proceso de acreditación de alta calidad obtenido en el 2010. Esta oportunidad permite: a) aprovechar los insumos ya construidos en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad, desarrollado desde el 2006 al 2009, en los cuales se desarrollaron informes sobre el impacto de egresados en el medio, puntajes de ECAES en los últimos 4 años, informes de deserción del programa, informes y evaluaciones de desempeño en sitios de práctica, entre otros que pueden orientar cambios “pertinentes” y necesarios del currículo. b) El momento histórico de la Universidad, toda vez que se viene adelantando el proceso de

“reforma” que permite construir y movilizar cambios en el currículo desde el referente de una nueva misión, visión y objetivos de la Universidad renovados y contextualizados a las nuevas exigencias y tendencias en el mundo globalizado. c) la necesidad de incluir en los nuevos currículos conceptos como el de formación por competencias; flexibilidad curricular, integralidad curricular, interdisciplinariedad, movilidad, créditos académicos, entre otros; sin desconocer que éstos ya se han venido adoptando de manera gradual en las reformas previas del Programa. d) considerar las nuevas tendencias de formación en psicología a nivel mundial con las que se ha dado apertura e integración epistemológica que ha generado la tendencia, aún en proceso de discusión, de formar profesionales en los ámbitos: disciplinar, profesionalizante y específico, lo que exige repensar de manera adecuada qué se debe formar en nivel de pregrado y en posgrado de tal manera que se logre una formación integral en coherencia con las necesidades o demandas del medio.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación el problema está argumentado en dos dimensiones categóricas de problematización que se han denominado: problematización histórico contextual y problematización epistémico disciplinar y profesional.

4.1 Problematización Histórico Contextual

En el año 2000, en la Universidad de Nariño se desarrolló un proceso de organización curricular para todos los Programas académicos, esto implicó la tendencia a cambiar la estructura curricular de casi todos los programas asignaturistas de las Facultades, en este sentido el Programa de Psicología plantea la decisión de no asumir esta tendencia o modelo, toda vez que no se había dado un proceso de preparación de los agentes educativos en torno a esta nueva concepción. Esta decisión polémica, además de

la valentía que implicó no dejarse llevar ciegamente por la tendencia o exigencia del momento, generó la responsabilidad de asumir la creación de un nuevo modelo más ajustado a las condiciones particulares de la realidad. No obstante la decisión, en la reforma del año 2000 se pudo inferir una nueva concepción de currículo, pues se le asumió bajo una mirada de proyecto educativo como proyecto social. Es decir, más que preocuparse solamente por la definición de contenidos y secuencias, el interés se amplía dejando espacio para pensar en la cotidianidad, en la praxis misma de la educación. De esta manera, al revisar el documento de reforma curricular presentado como propuesta alternativa en aquel entonces, se reconoce algunas características planteadas desde los postulados de Stenhouse (1985): a) la noción de proyecto que se nota en el hecho de que el documento se concibe como un orientador de la acción, pero no en el fin en sí mismo de la reforma. Además se establece la necesidad de la evaluación constante como principal insumo en la construcción de un currículo más adecuado para los intereses de los diferentes miembros de la comunidad educativa. b) la noción de sistema abierto, en virtud de la cual se enfatiza en la necesidad de estar en actitud atenta a los problemas del medio, lo que además de ser un factor formativo primordial, es la forma perfecta de validar el saber universitario y de rescatar su función de proyección social. c) la noción de complejidad, reflejada en el respeto y el interés por incluir diferentes miradas sobre los fenómenos psicológicos, partiendo del supuesto de que la verdad no es exclusiva de alguna de ellas. Estos elementos llevaron en consecuencia a una propuesta curricular innovadora que en su momento respondió a las necesidades y tendencias de formación vigentes en ese entonces. Posteriormente en el año 2004 se establecieron algunos ajustes al plan de estudios con la intención de fortalecer la formación en investigación y la necesidad de articular el desarrollo personal al currículo. En el Marco del proceso de

Registro Calificado se elaboró en el año 2005 el Proyecto Educativo del Programa de Psicología (PEP), el cual posibilitó ampliar la visión curricular del programa, definir objetivos curriculares, fundamentar las áreas disciplinares y profesionales y sistematizar toda una práctica de evaluación, co-evaluación y autoevaluación permanente. Luego sobreviene el proceso de autoevaluación con fines de acreditación (2006-2009), proceso en el cual se recogieron interesantes evaluaciones y argumentos por parte de los pares académicos y el mismo proceso de autoevaluación referidos a la estructura curricular del programa, entre ellos la poca flexibilidad curricular a causa de un número elevado de pre-requisitos, el escaso sentido de interdisciplinariedad y la marcada estructura asignaturista que limita el pensar en la implementación de un sistema de créditos académicos. Lo anterior lleva a reconocer que la reforma estratégica asumida en el 2000 con cambios particulares en el 2004, ya había cumplido su ciclo funcional de diez años y había dado resultados muy importantes y notorios, muestra de ello los resultados en las pruebas ECAES (ahora denominadas SABER-PRO) del 2006 en donde se obtuvieron muy buenos resultados; al respecto, en general el Programa se ha mantenido por encima del promedio nacional de 100 puntos y en algunas ocasiones han sido notorios los desempeños por ocupar los primeros lugares en varios componentes de evaluación (en formación investigativa y medición psicológica). Por otra parte las distintas cohortes de egresados del programa han generado importantes procesos de proyección a nivel regional, nacional e internacional; a su vez estos ha dado argumentos para reconocer la necesidad de incluir nuevos ámbitos de formación profesional y disciplinar, como por ejemplo la psicología jurídica, forense, psicología del deporte, entre otras. Si bien los resultados obtenidos han sido positivos, se configuran argumentos que develan la necesidad de proyectar un cambio curricular, cambio que debe ser sustentado en un

análisis o evaluación previa del currículo que actualmente se posee, y que por ende se debe hacer desde la connotación investigativa dado de que, a criterio de la comunidad académica del Programa, es el medio más oportuno para garantizar la veracidad, la calidad y la delimitación de argumentos y observaciones. Es aquí en donde el proyecto de investigación asume trascendencia e importancia pues a partir de él se puede generar otros procesos en beneficio del desarrollo histórico del Programa.

Si bien existen insumos que dan cuenta de las necesidades actuales del currículo del Programa, es a partir del desarrollo de la investigación que se puede analizar y proyectar las implicaciones y relevancia de algunos aspectos entre los que se puede mencionar: a) la necesidad realizar un cambio en el marco de conceptos y procesos como: flexibilidad curricular, integralidad, interdisciplinariedad, movilidad y créditos académicos, entre otros; que si bien ya abrieron camino en la reforma del 2004 con fines de obtener el registro calificado, deben ser asumidos como eje fundamental hacia un nuevo currículo y no un aporte externo acomodado al hábito y tendencia asignaturista notoria desde la creación del programa de Psicología. b) la posibilidad de ofrecer desde la flexibilidad curricular nuevas electivas de formación en otros ámbitos como la psicología jurídica y forense, psicología política, psicología del deporte, psicología ambiental y otras. c) a partir de la modalidad de créditos, tener la posibilidad de tomar algunos de ellos en otros programas académicos dentro de la Universidad y tal vez, en el marco de la movilidad, en otras universidades. d) hacer más plausible y explícita la flexibilidad y la interdisciplinariedad. e) la necesidad de configurar unos ejes o principios de un modelo pedagógico integral ajustado con mayor especificidad al objetivo de formación, que posibilite reconocer claramente un perfil de formación y un

perfil de egresados y f) la necesidad de abordar, desde el currículo, la formación por competencias con sus correspondientes pedagogías y modelos de evaluación, por cuanto es una exigencia legal en el contexto nacional.

4.2 Problematización epistémica, disciplinar y profesional

La organización de los Planes de Estudio del currículo en la historia general del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño ha mantenido siempre un esquema lineal, en función de un modelo de asignaturas; el cual implícitamente asume la formación desde una postura conductista (sin decir que no sea adecuada) en la dinámica educativa. Inicialmente se procede a programar semestralmente la consecutividad de asignaturas relacionadas entre sí desde el pre-requisito y éstas a su vez compuestas por un conjunto de elementos que pueden ser teóricos o prácticos que el estudiante debe aprender y cuya calidad formativa depende de la manera como se estructuran los contenidos y se organiza la secuencia de las diferentes asignaturas. El objetivo es establecer las bases cognitivas firmes sobre las cuales se estructuren conceptos que resulten importantes para la profesión, al interior de la sociedad actual. Así pues, se da una enumeración de asignaturas, que componen una carrera, de acuerdo con unos fines institucionales. Esta organización lineal y consecutiva también se vislumbra en la organización de las áreas curriculares y de los tres momentos de formación; el primero definido como ciclo de fundamentación que va de I a V semestre; el segundo ciclo de profundización, el cual se estructura de VI a VIII semestre y el tercero de profesionalización que lo constituyen los dos últimos semestres (IX y X) en donde se realiza la práctica profesional. Es notorio entonces que la estructura lineal y consecutiva regulada por pre-requisitos del plan de estudios actual, ofrece un bajo índice de

flexibilidad con solo 13 asignaturas (21,3%) en una sola área curricular y alto índice de obligatoriedad con 48 asignaturas (78,7%) en todas las áreas curriculares; además debe considerarse el hecho de que de las cinco áreas curriculares: intervención en salud mental, psicología social comunitaria y organizacional, formación investigativa, cognición desarrollo y educación y desarrollo personal, solo la primera ofrece la posibilidad de elección pero ello únicamente entre el VI y el VIII semestre de formación. Dicha estructura ha llevado a una lectura poco favorable en el sentido de privilegiar una formación profesional distribuida en ocasiones no tan pertinentemente a lo largo de los ocho primeros semestres y dejar poco sustentada una formación disciplinar que solo se deja en los primeros semestres, por otra parte se deja por fuera la posibilidad de incluir notorios avances epistémicos en el ejercicio profesional en los numerosos campos de acción de la psicología; esto amerita, por cierto, un análisis más detenido, dado que las políticas nacionales e internacionales devenidas desde el proyecto Tunning Latinoamérica, el proyecto Australia y el proyecto Europsy para la formación de Psicólogos, invitan a reflexionar sobre si realmente es necesario hacer énfasis en la profundización o si ello debe dejarse en manos de la formación de posgrado (especialización, maestría y doctorado); dejando en manos del pregrado la formación en la adquisición de competencias básicas hacia lo profesional sin dejar de formar en competencias específicas de la disciplina pero de manera definida y delimitada. Es por tanto necesario explorar este vacío de conocimiento para acercarse a los contextos actuales de tal manera que se pueda determinar argumentos y elementos para realizar un cambio curricular que posibilite este proceso de transformación y nuevas oportunidades de desarrollo del currículo a tono con las nuevas tendencias disciplinares y profesionales.

Por otra parte también es fundamental reconocer si los propósitos de formación contemplados en el marco teleológico están siendo desarrollados y ello solo será posible si se hace un análisis del desarrollo y condiciones institucionales del Programa a la par del desarrollo y devenir histórico de la Universidad y el contexto regional y nacional. Por tanto esta investigación ofrece la posibilidad de recabar información que permita, desde la investigación, avalar y delimitar argumentos hacia una transformación gradual y activa para configurar un nuevo currículo que responda por una parte al contexto, por otra a las nuevas tendencias, requerimientos epistémicos, científicos y profesionales y por último a las expectativas de la comunidad académica, particularmente agentes curriculares como los estudiantes, docentes y egresados. Es oportuno entonces resaltar que al no explorar las posibilidades de transformación y cambio del currículo actual del Programa de Psicología, el proyecto educativo del Programa correría el riesgo de perder vigencia y pertinencia en relación al contexto local, nacional e internacional y a las transformaciones y tendencias propias de la disciplina y la educación, y más aún, perdería la posibilidad de auto-gestionarse para mejorar sus alcances como proyecto social y académico.

Existe la garantía de que el modelo de autoevaluación implementado desde el proceso de acreditación de alta calidad, ha venido promoviendo acciones e intervenciones democráticas y participativas constantemente sometidas a la validación y valoración por parte de la comunidad implicada, pues a decir verdad, la cultura de la autoevaluación que ha venido gestándose desde hace 18 años de existencia del programa, se ha convertido en un agente de desarrollo académico y transformación curricular.

4.3 Planteamiento del problema

¿Cuáles son las perspectivas de cambio derivadas de la evaluación curricular del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño?

4.4 Sistematización del Problema

¿Cómo están configurados y delimitados los actuales contextos sociales, legales, institucionales y académicos, que definen las características de un currículo pertinente para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño?

¿Cuáles son las interacciones de los componentes: teleológico, pedagógico y administrativo y los criterios institucionales, formativos, académicos, normativos, del ejercicio profesional y de la representatividad disciplinar y profesional, en el actual currículo del Programa?

¿Qué características debe tener un currículo deseable-esperado para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño?

¿Qué elementos derivados del proceso de evaluación curricular deben ser considerados para un cambio curricular?

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Identificar, a partir de la evaluación curricular, las perspectivas de cambio del currículo del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño

5.2 Objetivos Específicos

Analizar las interacciones entre los componentes curriculares (teleológico, pedagógico y administrativo) y los criterios institucionales, formativos, académicos, normativos, del ejercicio profesional y de la representatividad disciplinar y profesional.

Analizar los actuales contextos sociales, legales, institucionales y académicos, que definen las características de un currículo pertinente para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

Identificar, desde las perspectivas de los agentes curriculares (docentes, estudiantes, egresados, directivos, empleadores) las características de un currículo deseable para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 Marco Contextual

6.1.1 Universidad de Nariño

La Universidad de Nariño, es una entidad de educación superior de orden estatal, ubicada en la ciudad de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, al sur occidente de Colombia, Su lema significa: *Cuánto sabemos, es cuánto poseemos.*

6.1.1.1 Misión

La Universidad de Nariño, desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia con la región sur de Colombia, forma seres Humanos, ciudadanos y

profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico para el desarrollo alternativo en el acontecimiento mundo.

6.1.1.2. Visión

La Universidad de Nariño, entendida como un acontecimiento en la cultura, es reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural.

6.1.1.3. Breve historia de la Universidad de Nariño

Según Álvarez y Guerrero (s.f.), los orígenes de la Universidad de Nariño se remontan al año de 1712, cuando se estableció el Colegio de la Compañía de Jesús gracias a numerosas campañas y donaciones de la comunidad, con lo cual se logró la construcción del colegio, en el centro de la ciudad; fue notable la enseñanza de latín, lengua española e historia eclesiástica. En 1767, a raíz de la expulsión de los jesuitas del territorio de América decretada por Carlos III, se cerró el colegio. En 1791, se reanudaron las actividades académicas, esta vez con el nombre de Real Colegio Seminario, el cual logró subsistir con numerosas dificultades hasta 1822. En 1827, el General Francisco de Paula Santander expidió un decreto por el cual se estableció en la ciudad de Pasto un Colegio Provincial, con cátedras de gramática latina, filosofía, gramática castellana y otras más de enseñanza superior. En 1832, por gestiones de Fray Antonio Burbano, se adecuó el edificio y reanudó actividades académicas bajo su dirección. En esta ocasión tomó el nombre de Colegio de San Agustín, en honor a la congregación a la que pertenecía este benefactor. Al finalizar la década de 1850, el plantel tomó el nombre de Colegio Académico. En 1867, mediante ley 205 del mes de

agosto, se estableció la enseñanza de Medicina en el Colegio Académico. Al finalizar la década existían 96 estudiantes matriculados en las facultades de Filosofía, Jurisprudencia y Medicina. Entre 1870 y 1880, el mencionado establecimiento, fue cerrado en varias ocasiones con motivo de las guerras de 1876 y 1878 y de las penurias económicas de la Gobernación del Cauca de la que el plantel dependía financieramente. En 1889 el Colegio Académico tuvo categoría de Universidad, este privilegio fue concedido mediante decreto No. 726 de 11 de septiembre por el presidente Holguín, y ratificada por la ordenanza No. 30 de 1894, emanada de la Asamblea Departamental del Cauca. En 1895 por una disposición de la Asamblea caucana se cambió el nombre de Colegio Académico por el de Liceo Público de Pasto. Con el comienzo de la “guerra de los mil días”, en 1899, se cerró el colegio para ser ocupado por las tropas, y los estudiantes se alistaron en sus respectivos bandos. Sólo se reabrió al final de esta confrontación en 1903, vísperas de la creación del Departamento de Nariño. Una vez creado el Departamento de Nariño, mediante la Ley 1, de agosto 6, de 1904, el primer gobernador, Julián Bucheli, trazó su plan de gobierno fundamentado en tres aspectos: “Administración pública eficaz y dinámica; Infraestructura vial para el despegue de la economía y Universidad en plena producción en las áreas de Ingeniería, Derecho, Filosofía y Arte”. La Facultad de Matemáticas e Ingeniería fue suspendida en 1910, cuando Julián Bucheli terminó su periodo como gobernador. Un hecho digno de resaltar fue la creación de la Facultad de Agronomía y Química Industrial, entre 1935 y 1936, la cual infortunadamente no funcionó por la ausencia de alumnos. En 1937, la Escuela de Artes y Oficios se transformó en Instituto para la enseñanza del arte, con secciones de música y pintura. Este fue cerrado en la década del 60, para fortalecer las facultades de Agronomía y Educación. Entre 1940 y 1959 se da un período de consolidación, en el que

la Universidad contribuyó al desarrollo de la educación a través de la Facultad de Derecho, los Liceos de Bachillerato y la Escuela de Música y Pintura. En la conmemoración del cincuentenario de la Universidad, 7 de noviembre de 1954, se adoptó el “Himno de la Universidad”, escrito por el doctor Alberto Quijano Guerrero, con música de don Gonzalo Rojas.

A partir de la década del sesenta, se produjo un avance hacia la modernización y ensanche de la Universidad involucrando la educación tecnológica y el mejoramiento de los servicios existentes. Dentro de su esquema organizativo se crearon los departamentos y se expandieron los servicios de la Facultad de Educación en la jornada nocturna. Como fruto de la demanda y del compromiso de la Universidad con la región se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes. Con el criterio de integrar la zona andina y la Costa Pacífica en 1986, la Universidad aprobó la creación del Programa de Ciencias del Mar en Tumaco; la presión por el cambio y la reestructuración de los procesos académicos y administrativos se hicieron más evidentes y posibilitaron: la conformación de nuevas facultades; la diversificación de programas; la regionalización mediante el establecimiento de sedes en diferentes municipios de Nariño y Putumayo; la ampliación de la cobertura educativa. La Universidad de Nariño actualmente está conformada por once (11) facultades: Facultad de Ciencias Agrícolas, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Pecuarias, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Educación, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ingeniería Agroindustrial, Facultad de Artes. Además posee treinta y siete (37) carreras de pregrado: Ingeniería Agronómica, Ingeniería

Agroforestal, Derecho Diurno, Derecho Vespertino, Administración de Empresas, Comercio Internacional y Mercadeo, Economía, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Civil, Tecnología en Computación, Zootecnia, Ingeniería en Producción Acuícola, Medicina Veterinaria, Biología, Física, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Informática, Química, Licenciatura en Ciencias Sociales, Geografía, Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Castellano e Inglés, Licenciatura en Inglés y Francés, Psicología, Sociología, Licenciatura en Filosofía y Letras, Licenciatura en Educación Básica Con Énfasis en Ciencias Naturales, Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Medicina, Tecnología en Promoción de la Salud, Ingeniería Agroindustrial, Artes Visuales, Licenciatura en Artes Visuales, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Licenciatura en Música y Arquitectura. Además posee un (1) Doctorado en Ciencias de la Educación, cinco (5) maestrías propias, Maestría etno-literatura, Maestría en Educación, Maestría en Ciencias Agrarias y Maestría en Docencia Universitaria, además de programas de posgrado en convenio, y trece (13) especializaciones en diversas áreas.

6.1.2 Programa de Psicología

6.1.2.1. Breve Historia del Programa de Psicología

Debido a la demanda de Psicólogos que existía en el Departamento de Nariño y principalmente en el Municipio de San Juan de Pasto, dadas las condiciones de conflicto y situaciones difíciles que se presentaban a diario en la sociedad, surge la iniciativa de crear un programa de Psicología en la Universidad Pública para brindar acceso a los diferentes sectores sociales y étnicos de la región. Es así como las docentes Gabriela Hernández y Patricia González licenciadas en Psicología Educativa vinculadas a la

Facultad de Educación y conocedoras de las necesidades de la región, comienzan a desarrollar el proyecto de creación de un programa de Psicología. Durante tres o cuatro meses aproximadamente trabajaron en su elaboración, iniciando con la redacción de los perfiles, el plan de estudios y el currículo en general. Se continuó con la revisión de Programas de Psicología de las Universidades más acreditadas a nivel nacional como los de las Universidades Nacional de Colombia, Pontificia Javeriana, de los Andes, de la Sabana, del Valle, entre otras, para finalizar con el diseño. Posteriormente se presenta el proyecto ante la Asociación de Psicólogos para lograr el aval de ésta y evitar conflictos, sin embargo esos conflictos se encontraron, a partir de las resistencias por parte de algunos Psicólogos y la acogida por parte de otros entre ellos: Richard Woodckood, en ese entonces Presidente de la Asociación, Gloria Perini, y Lourdes Benavides quienes colaboraron revisando el currículo propuesto. También participan los Psicólogos Germán Benavides y Orlando Lenin Enríquez egresados de la Universidad del Valle, agregando el área de Psicología Comunitaria. Bajo la administración del Doctor Justino Revelo, Rector (E) de la Universidad, se da a conocer el proyecto y es sustentado ante los Consejos Académico y Superior teniendo una gran acogida y aprobando su creación mediante el Acuerdo 160 de noviembre 25 de 1993.

En esa época en la Universidad desaparece la Facultad de Educación y aparecen la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Naturales, sin ofrecer ningún programa nuevo. De esta forma el Programa de Psicología se inscribe en la Facultad de Ciencias Humanas, generando discusión puesto que se esperaba que se fortaleciera en la facultad de origen.

Para seleccionar el cuerpo docente son llamadas las docentes Hernández y González, quienes organizan los exámenes y preguntas para dicho proceso. Se presentan a éste concurso nueve psicólogos, pero debido al no cumplimiento de requisitos como la falta de experiencia docente, el concurso se declara desierto.

El Programa se inicia en febrero de 1994 sin la presencia de ningún Psicólogo y sin dirección; al mes se vincula el Psicólogo Germán Benavides Ponce como catedrático de Historia de la Psicología. En el semestre B de 1994 es nombrado como Director encargado. En ese entonces el Programa no contaba con las instalaciones adecuadas, secretaria, ni materiales necesarios. Finalizando el semestre B de 1993 se inician las inscripciones para el Programa de Psicología: se presentaron 212 aspirantes, entre ellos 154 mujeres y 58 hombres; de los cuales son admitidos 56 estudiantes (36 mujeres y 20 hombres), dando inicio a las actividades académicas en el mes de febrero de 1994 en jornada diurna.

Los primeros docentes del Programa fueron: El Psiquiatra Doctor Lucio González, quien anteriormente colaboraba con la Facultad de Educación y los Psicólogos Germán Benavides, Francisco Yela y Gerardo Uribe. Posteriormente se vincularon al Programa los docentes Orlando Lenin Enríquez en el área de psicoanálisis, la docente Sonia Betancourth en el área de cognición, desarrollo y educación y luego el Psicólogo Fredy Hernán Villalobos en el área de psicometría.

En el semestre A de 1995 el Psicólogo Enríquez es nombrado como Director del Programa durante tres años. En 1998, la docente Betancourth es elegida como Directora y al finalizar su período de dirección, es elegido el Psicólogo Villalobos. En el semestre B de 2002 se vincula la docente Nubia Rocío Sánchez en el área de psicología

comportamental básica, investigación cuantitativa y psicometría y en el semestre A de 2003 se vincula la docente Elizabeth Ojeda Rosero para las áreas psicología social, comunitaria e investigación cualitativa y quien ocupa el cargo de directora del Departamento en el período 2005-2008.

Entre la planta de docentes en el semestre 2005 B se cuenta con seis profesores de tiempo completo (Benavides, Enríquez, Betancourth, Villalobos, Sánchez y Ojeda).

Paralelo a la vinculación de docentes de tiempo completo, se hicieron concursos y se contrataron docentes hora cátedra en diferentes áreas. En el semestre 2005 B se encuentran vinculados 15 profesores bajo esta modalidad. En el semestre B del 2007 se vinculó mediante concurso de tiempo completo al profesor Mauricio Herrera, en el área de Desarrollo Personal, quien asumió la dirección del programa por encargatura tras la renuncia de la Dra. Sánchez en el sem B del 2009; posteriormente el profesor Herrera fue elegido en propiedad en el sem A del 2011 hasta el sem A del 2014.

El plan de estudios con el que inició el Programa fue modificado a partir del semestre B de 1994, de acuerdo con el conocimiento e intereses de los docentes que en ese entonces se encontraban vinculados al Programa. El plan tuvo dificultades puesto que nunca fue aprobado y, sin embargo, se hacían modificaciones al mismo. En 1999 se presenta un nuevo currículo que estuvo vigente hasta la Reforma del año 2000. El actual plan curricular está vigente desde el año 2000, aunque tuvo un ajuste en el año 2004 (Acuerdo 170 del H. Consejo Académico).

El 26 de marzo de 1999, la Universidad de Nariño otorgó título de Psicólogo o Psicóloga a 11 (once) estudiantes, primeros egresados del Programa y del departamento de Nariño.

En el año 2005 el Programa recibió el Registro Calificado mediante Resolución 4015 de septiembre 9 de 2005 del Ministerio de Educación Nacional; posteriormente se consolidó el proceso para optar voluntariamente a la Acreditación de Alta Calidad que se logró mediante Resolución 6804 del 6 de agosto de 2010 por 4 años; otorgados por el Ministerio de Educación Nacional MEN. Actualmente el Programa ha venido consolidando procesos muy importantes respecto a los grupos de investigación Psicología y Salud (categoría A en 2010 y B en 2011) y COGNICED Cognición y Educación (categoría D en 2011). En la actualidad el Programa cuenta con 265 estudiantes y ha titulado aproximadamente a 340 profesionales en 18 años de existencia y labor académica.

6.1.2.2. Los cambios curriculares del Programa

El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño fue aprobado mediante Acuerdo 160 del 25 de Noviembre de 1993 emanado de los Honorables Consejo Superior Universitario y Consejo Académico. Inició labores académicas en febrero de 1994. A partir de directrices institucionales en el año 1999 el Programa inició su proceso de Autoevaluación para la Reforma curricular del año 2000, la cual se mantiene vigente hasta este momento, con algunos ajustes realizados durante el año 2004. El plan de estudios con el que inició el Programa fue modificado en el semestre B de 1994, de acuerdo con el conocimiento e intereses de los docentes que en ese entonces se encontraban vinculados al Programa. El plan tuvo dificultades puesto que nunca fue aprobado y, sin embargo, se hacían modificaciones al mismo. En 1999 se presenta un nuevo currículo que estuvo vigente hasta la Reforma del año 2000. El actual currículo del Programa de Psicología, es el resultado de procesos de autoevaluación y

mejoramiento constantes, de los que da cuenta su estructura integral que intenta estar acorde con el desarrollo disciplinar a nivel mundial. No obstante, ha sido clara la tendencia y preocupación histórica de atender continuamente a las demandas, que surgen como resultado de la transformación de los procesos internos y externos al Programa y la Universidad; muestra de ello es que en el año 2004, se realiza un ajuste curricular (Acuerdo 170 del H. Consejo Académico), dirigido a lograr mayor coherencia del currículo. Villalobos (2002) manifiesta que al observar la organización de los planes de estudios a lo largo de la historia del Programa de Psicología, se puede resaltar que en primer lugar todos ellos se basan en un modelo por asignaturas, organizado con prerrequisitos y con una estructura que va de lo básico-teórico hacia lo complejo-aplicado; por otra parte en cuanto a los niveles de formación, se nota que la estructura de los Planes van de lo simple a lo complejo; así, se encuentra un nivel teórico-conceptual básico que se imparte al inicio de la carrera, luego se presenta una formación más profunda centrada en la profesión y finalmente se culmina con la realización de las prácticas profesionales y de la investigación del trabajo de grado.

Desde de la última reforma en el 2000 y los ajustes que se hicieron en el 2004, no se ha modificado el currículo ni el plan de estudios del Programa; esto conlleva a afirmar que a razón de las experiencias establecidas en el proceso de registro calificado y la acreditación de alta calidad, y las propias consideraciones que de los procesos de autoevaluación han surgido, existen argumentos suficientes que dejan clara la necesidad de realizar una transformación curricular; la cual debe retomar y re-significar la evolución histórica del currículo del programa para posibilitar una nuevo currículo cuyos ejes conceptuales y articuladores sean las competencias, los créditos, la

interdisciplinariedad, la movilidad y la flexibilidad, todo ello en el marco de un proceso participativo con toda la comunidad académica del Programa.

6.1.2.3. La evaluación curricular a la luz del modelo de autoevaluación

La autoevaluación que asumió el Programa de Psicología para el período 2005-2010 que guió la consecución de la acreditación de Alta calidad Mediante resolución 9804 de agosto del 2010, se fundamentó en principios o supuestos que para este caso son los mismos que guían el proceso de evaluación del currículo actual; estos son: a) Se trata de un proceso permanente; desde la propuesta e implementación de la Reforma Curricular del año 2000, el Programa adelanta procesos de autoevaluación, algunos más sistematizados que otros. En este sentido, la evaluación del currículo del Programa se integra como una alternativa a las actividades y procesos de autoevaluación que ya hacen parte del mismo. b) La evaluación curricular es una oportunidad de observación al interior del Programa. En este sentido, se asume parte del proceso de autoevaluación que es una mirada propia, introspectiva, reflexiva, de los propios procesos, resultados, cultura, entre otros aspectos propios del Programa. c) La evaluación del currículo se constituye en una mirada crítica al interior del mismo; más que constituirse en un conjunto de procesos de recolección y análisis de información, se organiza como un proceso de generación de juicios críticos para el Programa. d) Los juicios que se realicen en torno al currículo del Programa de Psicología durante la investigación, tienen una función: tomar decisiones para cambiar, para transformar el mismo hacia la visión que la comunidad tiene en el marco de la responsabilidad institucional, regional transversalizada por la calidad. e) La evaluación curricular es un proceso formativo y participativo. En este sentido, nuevamente, es una oportunidad para que la comunidad

académica y administrativa del Programa (y de otras instancias de la Universidad), generen nuevas formas de ver el Programa y a partir de ellas se generen cambios orientados hacia objetivos comunes. f) La evaluación del currículo es un proceso sistemático, en cuanto ofrece información útil y organizada para la toma de decisiones y que es posible difundir en diferentes contextos académicos. y finalmente, g) la evaluación curricular se logra si se cuenta con criterios de comparación. Una evaluación no tiene sentido si no existe un parámetro de comparación, cualquiera que éste sea. El sistema educativo actual cuenta con conceptos claves, objetivos, logros, perfiles, resultados esperados; todos estos pueden constituirse en elementos de comparación para verificar si estamos alcanzando esos propósitos; sin embargo, también es parámetro de comparación la comunidad académica de la psicología, así como la sociedad en la que se encuentra inmersa la Universidad.

6.2. Marco de Antecedentes

En la revisión realizada respecto a experiencias de evaluación hacia un cambio curricular se pueden mencionar:

6.2.1. A nivel internacional

La investigación denominada *Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL- Universidad Pedagógica Experimental los Libertadores*, desarrollada por la investigadora Beatriz Carrera en Caracas en el 2005, planteó elaborar un modelo de evaluación curricular para los programas de postgrado de la UPEL, que permita trazar lineamientos comunes y unificar criterios para establecer

una política institucional. La metodología para diseñar el modelo consistió en una investigación básica cualitativa apoyada en el enfoque hermenéutico, que utilizó el Método Comparativo Continuo para la recolección y análisis de la información. Como producto de la integración de siete modelos y la interpretación de los resultados, se estructuró un modelo intermedio que orientó la conformación del modelo final propuesto. Este modelo considera cuatro categorías y sus correspondientes subcategorías: Diseño Curricular (currículo, investigación y extensión), Participantes (estudiantes y egresados), Recursos Humanos (docentes, tutores e investigadores) e Infraestructura (administrativa y física). Esta investigación revaloriza los esfuerzos que en materia de evaluación de los estudios de postgrado ha venido desarrollando la UPEL y unificar criterios a efectos de responder a los imperativos institucionales y de las políticas educativas del Estado Venezolano, por lo que podría ser útil en la estructuración de nuevos diseños curriculares.

En México, Gutierrez en el 2008 realizó la investigación *“Evaluación curricular en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México: propuesta metodológica”*, En este trabajo se hace referencia a una propuesta evaluativa curricular, remitiéndose a la experiencia de evaluación que se ha realizado en el nivel medio superior de la UAEM, el cual se instrumentó a partir de 2003. El escrito representa un subproducto relacionado con el proceso metodológico seguido en la evaluación del bachillerato universitario, el cual lleva implícito el modelo en el que se apoyó para su ejecución. Se menciona además el sustento epistemológico en el que se ubica la evaluación, el cual rompe con la visión tradicional y eficientista de la evaluación curricular que se apoyaba en una lógica positivista-experimental, y que

intenta acceder a un paradigma holístico de la misma, en el que se integra lo cuantitativo con lo cualitativo, y en donde el objeto determina al método de evaluación. Finalmente se describe la forma en que se recurre a un modelo evaluativo-iluminativo que es adaptado a las necesidades propias del contexto institucional donde es realizada la evaluación.

En Venezuela en 2008 se realizó también por parte de Fonseca, Pereira y Navarro la investigación “*La evaluación curricular en la Universidad del Zulia. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*”, El objetivo de esta investigación consistió en realizar la evaluación curricular en la Facultad Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad del Zulia (LUZ) para el período 2000-2008. La metodología utilizada fue la revisión de documentos oficiales, realización de entrevistas a actores clave del quehacer curricular en LUZ, Directores de Escuela, Jefes de Departamentos y Coordinadores de las Comisiones de Currículo para el referido periodo. Los resultados muestran que este proceso es propio de cada facultad e inclusive en las escuelas de una misma facultad en cuanto a las dimensiones origen, actores, tipo, objeto, estrategia y frecuencia de la evaluación. En la FCES los procesos de evaluación son esporádicos y con poca continuidad en las gestiones estudiadas, lo cual da cuenta de una escasa cultura evaluativa y de la descoordinación entre planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación del proceso curricular. Se concluye que en materia de evaluación curricular no existe una política clara y definida que establezca los criterios y parámetros necesarios para una evaluación sistemática y permanente de sus planes de estudios. No hay un modelo evaluativo uniforme para todas las facultades y por ello cada facultad asume su propia forma de evaluación. El currículo requiere una revisión

minuciosa, constante y alineada entre la planificación y la ejecución para cumplir los objetivos institucionales.

6.2.2. A nivel nacional

La investigación denominada “*Hacia la construcción de un modelo de evaluación curricular alternativo y pertinente; caso Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia*” desarrolla por los investigadores González, Álvarez y Duque (2008) quienes realizaron un proceso de evaluación de la transformación curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia a partir de la pregunta ¿Cómo evaluar un diseño curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales?; Para ello sustentaron teóricamente la necesidad de diseñar un modelo de evaluación curricular alternativo y pertinente con el diseño curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales. Dentro de las conclusiones del estudio se puede resaltar: a) la desarticulación de los modelos de evaluación del currículo de un enfoque curricular explícito y de su inserción en un modelo pedagógico específico, con su respectivo modelo didáctico, va en contra de la calidad de la gestión curricular del programa. b) No existe un modelo de evaluación curricular que articule los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación en la evaluación, que, a la vez, considere su tipología por procesos y por productos y, del mismo modo, relacione los objetos de estudio, los currículos, con sus sujetos, aquellos que desarrollan el programa. c) La ausencia fundamental de todos estos modelos de evaluación curricular es la desarticulación de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular y su contextualización con el enfoque curricular alternativo que se diseña por cada institución educativa. d) No existen modelos de evaluación curricular para un

diseño curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales.

e) La necesidad de diseñar un modelo de evaluación innovador que abarque no sólo los aspectos curriculares y su desarrollo en tanto didáctica, sino también sus interpretaciones pedagógicas en el ser de quienes se están formando. f) Para el diseño del modelo de evaluación de un currículo basado en la solución de problemas, se partió de un primer acercamiento, al establecer la relación iconográfica en tanto currículo, lo indicial en cuanto didáctica y lo simbólico con miras a lo pedagógico, pero si tenemos en cuenta que la didáctica desarrolla el currículo con fines pedagógicos, lo iconográfico posibilitaría lo indicial, y lo indicial, en tanto señas, lograría lo simbólico. Lo pedagógico, entonces, será lo más simbólico, lo curricular lo iconográfico y lo didáctico lo indicial, recordando que esta relación no es lineal, sino que lo uno está en movimiento provocando lo otro, en crecimiento infinito (González, Álvarez & Duque, 2008).

A nivel local se destaca el trabajo titulado “Relaciones entre los currículos teórico y práctico en programas de la Universidad de Nariño” realizado por Goyes, Uscategui y Del Castillo en 1999, el cual presenta el estado de dicha relación en los programas de Ingeniería Agronómica, Derecho, Ingeniería de Sistemas y Psicología. En el caso particular del programa de Psicología, se evaluó el currículo oficial a partir del análisis documental (documentos institucionales y programas analíticos de asignaturas) y el currículo práctico desde la aplicación de una encuesta diseñada para el estudio en mención y aplicada a estudiantes y docentes. El estudio permitió develar inconsistencias entre los currículos teóricos y prácticos representadas en relaciones distantes entre sus componentes y los alcances proyectados en misión, visión, perfil profesional y la sub-

categoría calidad humanística. Se encuentran relaciones armónicas entre la sub-categoría calidad investigativa y la totalidad de componentes del currículo teórico.

Respecto a investigaciones realizadas por agentes curriculares al interior del Programa se puede destacar la denominada *Percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, realizada por Otero, Camués y Villalobos (2011), quienes resaltan la contextualización hecha del concepto de competencia por parte de los docentes, las estrategias que se asocian y los aspectos que han favorecido y limitado la formación por competencias. Estos resultados permiten orientar los procesos de indagación y posterior análisis en la presente investigación. Por último es oportuno mencionar que la investigación denominada *Currículo oculto del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, realizada por Chaves, y Ojeda (1999) de igual manera orientó la necesaria contextualización de la presente investigación de evaluación curricular, pues permitió delimitar referentes del currículo oculto que si bien no se abordan en la investigación, si se relacionan y tienen presente en el análisis y discusión de resultados, fundamentalmente aquellos relacionados con las construcciones e imaginarios de poder asociados al conocimiento y marcos epistemológicos y disciplinares que se han dado históricamente en el Programa y son comunes a los grupos sociales, en este caso movilizadas en la comunidad académica. Por otra parte se retoma como experiencia investigativa orientadora, dado que las estas autoras en su proceso resaltan la pertinencia de la utilización del modelo evaluativo iluminativo aplicado a la investigación educativa ya que:

Responde a una tendencia holista que facilita entender los procesos en el contexto y la participación de los diferentes sujetos involucrados en ella, reconociendo en éstos al igual que en el investigador la subjetividad de sus conocimientos, su responsabilidad y su capacidad de compromiso (...) aparte de ser holista es participativo, interpretativo y reflexivo (Chaves & Ojeda 1999 p. 37).

6.3. Marco Teórico

6.3.1. Currículo

La definición de este concepto se fundamenta en la concepción del currículo como un proyecto social históricamente construido, este proyecto está configurado por todos los elementos intervinientes en la práctica educativa. Es un entramado cultural que se fundamenta en los valores, normas, creencias e ideologías de los diversos grupos existentes en las instituciones universitarias y en las comunidades, lo cual favorece el reconocimiento de la diversidad de mediaciones y negociaciones que puedan producirse en la interacción (Briceño, Chacín & Rama 1995). Al respecto Carr y Kemmis (1988), ofrecen importantes argumentos relacionados con los significados y percepciones que entretengan los individuos respecto a los currículos, todos direccionados por el sentido de mejoramiento de las condiciones sociales para un mejor bien-vivir que explica la vinculación existente entre educación y sociedad y la forma como ésta relación se refleja en el quehacer educativo.

Una de las aproximaciones más globales del currículum como disciplina es la formulada por Stenhouse (1985), quien aporta un margen de flexibilidad bastante amplio y un enfoque bastante holístico: “un currículum es una tentativa para comunicar los

principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 205).

La definición de Johnson (1996) es bastante más restrictiva. El autor dice lo siguiente:

“El término currículum se utiliza para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal” (p. 2). Por otra parte Hilda Taba (1974) respecto al currículum y su diseño afirmó que:

La planificación del currículum es una exposición que identifica los elementos del currículum, manifiesta cuáles son sus relaciones mutuas e indica los principios de la organización y los requisitos de dicha organización para las condiciones administrativas bajo las cuales va a operar. El proyecto, por supuesto, debe estar basado en una teoría, que debe explicitar, la cual establece las fuentes que se van a considerar y los principios que se van a aplicar (p.10).

Maslow y Rogers (s.f.) ponen énfasis en un currículum en el que “la instrucción se lleva en el plano técnico, pero trata de dar más énfasis a los alumnos en sus intereses y necesidades” (p.4). En otro apartado afirma que los elementos que constituyen el currículum son:

El alumno, con su personalidad, intereses y necesidades; el profesor, como facilitador crítico del proceso educativo; el medio, en el que se desarrolla la interacción y se adquiere la experiencia educativa... el sistema educativo, sistema que interactúa con otros sistemas representados por la sociedad toda, o sistema social en un tiempo y lugar del mundo (p. 6).

Autores como Aristizábal, Calvache, Castro, Fernández, Lozada, Mejía y Zúñiga (2005), presentan un análisis del desarrollo del concepto de currículum desde la visión

crítica en Colombia afirmando, entre otras cosas que: “la categoría currículo contiene múltiples concepciones. En su génesis connota el educar para la utilidad, para la producción, para el empleo; y ésta es una de sus ideas centrales que permea sus demás acepciones y usos” (p.3). Estos autores retoman definiciones como la de Hanneson “El currículo fue concebido como una forma de organización y un instrumento de eficiencia social; es decir, una estructura organizativa impuesta por las autoridades educativas para «ordenar» la conducta de la escolaridad” (p.5) (Hanneson citado por Aristizabal et al, 2005). Los autores dejan clara la importancia de re-conceptualizar el sentido y valor del currículo en el contexto:

Se puede decir que en Colombia ha existido una reflexión en relación con los planteamientos que Díaz Barriga hace sobre las tendencias y enfoques relacionados con el currículo, y se ha profundizado en las relaciones pedagogía y filosofía, retomando los planteamientos de Marcuse sobre el hombre unidimensional, por ello se puede decir, teniendo en cuenta que la educación no es un proceso neutral, que es un proceso político, lo cual hace cada vez más vigente a Freire, cuando él hace su planteamiento de pedagogía de la autonomía” (p.11).

Otra de las clasificaciones más claras entorno al currículo es la que nos aporta Gimeno Sacristán (1998), según la cual el currículo puede verse como: a) una estructura organizada de conocimientos, b) un sistema tecnológico de producción, c) un plan de instrucción, d) un conjunto de experiencias de aprendizaje y, e) la solución a una serie de problemas. En su génesis connota el educar para la utilidad, para la producción, para el empleo; y ésta es una de sus ideas centrales que permea sus demás acepciones y usos.

Díaz (2000), caracterizan el currículo como dialéctico, complejo, contextualizado y participativo. Es dialéctico debido a que en el proceso de evaluación curricular participan diferentes grupos e individuos con sus contradicciones y particularidades. Al respecto, el currículo visto desde una perspectiva crítica, implica una forma de razonamiento diferente de la práctica y la técnica. El razonamiento dialéctico se rige por un tipo de interés emancipador y adopta una forma diversa de las otras teorías que se constituye en la crítica ideológica. Por otro lado, es complejo por cuanto comprende no sólo aspectos explícitos y objetivables sino fundamentos axiológicos, ontológicos, filosóficos y epistemológicos que deben ser tomados en cuenta para analizar las prácticas educativas de la institución. Se caracterizan por el conjunto de elementos y factores concatenados entre sí para producir cambios y transformaciones que repercuten en la institución y en el colectivo.

Para Morín (1998), la relación entre la educación y la complejidad se presenta con cierto desorden, ambigüedad e incertidumbre “de allí la necesidad para el conocimiento de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (p.32). En este proceso de complejidad, se produce una relación dialéctica entre el contexto teórico y el contexto práctico como una forma de manejar el conocimiento de la realidad. Este proceso dialéctico supone también la existencia de una relación entre cada uno de los elementos que conforma la evaluación curricular contextualizada en el sentido de tomar en cuenta el carácter social del aprendizaje y las interrelaciones que se producen en la institución universitaria para el logro de conocimientos.

Tras la revisión general del concepto de currículo a partir de los más representativos autores, es oportuno señalar que a partir de lo expuesto, para la presente investigación este concepto se asume desde una visión holística, por tanto se considera el currículo como un sistema abierto y multidimensional que provoca múltiples interacciones gestadas entre sujetos (individuos y colectivos) y el orden institucional, cuyo valor se da en la sinergia de lo académico, lo comunicativo y vivencial que en su integridad subyace y sustenta los procesos de formación profesional en el Programa de Psicología. Este sistema incluye la connotación teleológica, la fundamentación epistemológica, la organización del plan de estudios que dinamiza lo disciplinar y profesional, el o los modelos pedagógicos relacionados y los perfiles profesionales y de egresados que se han formalizado ante los estamentos institucionales y del estado, de esta manera se hace explícita la contextualización del currículo y se particulariza el orden e identidad institucional.

6.3.2. La Evaluación Curricular

La evaluación de programas y sus currículos se inició en los Estado Unidos – USA-, en donde desde finales del siglo XIX el sentido de la evaluación era entendido como sinónimo de aplicación de test para marcar diferencias individuales dentro de un grupo normativo, con poca relación con la evaluación de programas. En los años treinta se comienzan a promover modelos centrados en la experimentación para comprobar la relación entre objetivos y resultados. En los años cincuenta, Tyler consolida este modelo que hace referencia a los objetivos del programa y a la descripción de la medida. Es aquí, en la evaluación de objetivos, donde comienza y se consolida la evaluación de programas tal y como hoy se entiende, dado que el modelo ha tenido una gran influencia

debido a su lógica básica y a que es científicamente aceptable y fácil de aplicar (Carballo, 1990). Durante los años setenta, la evaluación centra su objeto y atención en los programas formativos, existiendo la necesidad de rendir cuentas sobre el mérito y efectividad de los programas educativos y realizándose un gran esfuerzo por garantizar la exactitud de las medidas que se toman, mediante el establecimiento de unas claras pautas metodológicas que siguen orientando en cierto sentido la investigación evaluativa actual. Este desarrollo se hace notorio durante los años ochenta y noventa en USA, Canadá y algunos países europeos como España, Francia y Alemania, cuando comienza a producirse un asentamiento científico y la aceptación social de la evaluación de programas educativos como política obligatoria de las instituciones reconocidas por su calidad, y aunque se cuestiona la viabilidad de los estudios experimentales en el ámbito de las ciencias sociales, se abren nuevas perspectivas que suponen la incorporación de nuevos modelos evaluativos y de nuevas estrategias metodológicas, tanto cuantitativas (diseños correlacionales, series, técnicas de clasificación y otros) como cualitativas.

Actualmente la situación se define por la utilización de múltiples modelos que se aplican a distintos contenidos y procesos (necesidades, diagnóstico, productos o impacto), a la multidisciplinaridad (análisis etnográfico y estadístico), y a la multidimensionalidad en objetivos, en perspectivas y niveles de valoración (validez, credibilidad, costes, rentabilidad, aplicabilidad), en síntesis, múltiples instituciones, múltiples metodologías, múltiples impactos y múltiples formatos.

Según Mesía (s.f.), inicialmente la evaluación del currículo estuvo muy unida en sus concepciones y procedimientos al propio desarrollo curricular. Con una orientación eficientista, la evaluación era pieza importante en la comprobación de la eficacia del

currículo: por eso, se centraba en la valoración del éxito de las previsiones curriculares. Pero la deficiencia de tales prácticas y la conciencia de que se trataba de un proceso de valoración social llevaron a una gran autocrítica y a una extensa variación de posiciones y escuelas. Todas esas tendencias, que aún pueden encontrarse, son distintas formas de enfrentarse a las exigencias epistemológicas y valorativas de la evaluación curricular. Muchas de las posturas son una crítica y un rechazo a posiciones previas, sobre todo a las de corte objetivista.

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es uno de los temas con menor desarrollo académico y científico, en otros casos se ha asociado a requerimientos de tipo normativo y en consecuencia limitados por el cumplimiento de un requisito. No obstante la evaluación curricular en si misma se constituye en un proceso investigativo que sistematiza el quehacer educativo y se orienta hacia el mejoramiento de las condiciones de educación. De allí que la evaluación curricular debe responder a un contexto histórico concreto y, por tanto a los sujetos principales de la educación: los docentes y los educandos. En efecto, destacar la dimensión social de la evaluación curricular permite reubicar su objeto de estudio, dejando de plantearla como un fenómeno procedimental para abordarla desde la noción amplia y multidimensional de las ciencias humanas.

Según Díaz (2002), la evaluación curricular debe intentar abordar todas las partes del proceso educativo en especial las actividades que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros, necesidades y oportunidades, siendo por tanto necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo. Al analizar los conceptos

presentados podemos decir que la evaluación curricular es un nexo fundamental de todo proceso educativo que permite determinar los avances y logros obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje al nivel de contexto, proceso y resultados. La evaluación curricular entonces, no solo tiene un valor académico sino social porque no solamente proporciona un mecanismo para hacer juicios sobre el mérito y logros alcanzados, sino que define el “qué”, “por qué” y “para qué” del proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad moderna (Briceño, Chacín, & Rama 1995).

Al identificar qué evaluar del currículo, se encuentra que existen dos categorías: evaluación de orden interno y evaluación de orden externo. La evaluación interna va referida a elementos propios del currículo tales como: contenidos, metodologías de enseñanza, planes de estudio, coherencia del currículo con elementos institucionales entre otros; al evaluar este orden se asumen juicios referentes a qué se enseña, cómo se enseña y cuál es la coherencia entre los distintos componentes del currículo. En la evaluación externa se concibe el impacto del currículo en el medio, así entonces se evalúa el papel de los egresados en el medio, los niveles o respuestas del currículo a las problemáticas del contexto, sin dejar de asumir la evaluación como la oportunidad de reconocer espacios de potencialización del proyecto educativo.

El presente estudio concibe estas dos categorías como elementos que sustentan el desarrollo de la investigación, prueba de ello es que para la evaluación del orden interno la matriz construida contempla los criterios de: elementos institucionales, tendencias de formación, normatividad, flexibilidad y representatividad disciplinar, profesional y visión interdisciplinar; y para evaluar el orden externo se aplica el criterio: ejercicio profesional en el contexto.

La evaluación del currículo es en sí una investigación sobre el valor del proyecto educativo y su puesta en práctica; y no solo en la evaluación aislada de uno o más elementos del currículo que con frecuencia suele reducirse a una evaluación de los aprendizajes. No se puede saber del impacto de una evaluación curricular ni de su fracaso, si no se analiza internamente el modo de cómo ha sido llevado a la práctica. De allí la importancia del análisis evaluativo de los factores asociados con la puesta en práctica del currículo.

La evaluación curricular no es estática, es procesual y continua; si bien existen momentos de evaluación, estos se establecen como partes de un todo que constituirá el juicio y concepto que se emita como resultado de la evaluación.

El evaluar el currículo implica describir el significado, el valor e impacto del proyecto educativo pero delimitado en su contexto y su particularidad; pero hay que tener en cuenta que la evaluación del currículo depende de cómo éste es concebido. Generalmente, se lo ha considerado como fin y no como proceso, por ello se tiende a verificar si se han cumplido los objetivos. Sin embargo, es necesario recordar que se trata de un proceso y no de un mero acto puntual, que no debe limitarse al ajuste de la práctica curricular con el proyecto sino a analizar su desarrollo. Por eso, no se reduce sólo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su comprensión para orientar las posibles mejoras del mismo. Se deja así, la perspectiva de una evaluación orientada al cambio del currículo y sus procesos de desarrollo para dar paso a otra evaluación más de carácter interpretativo, centrada en el análisis de los significados y modos de interacción de los sujetos. Ello implica valorar los procesos y la acción conjunta de la institución para su mejora, que en realidad es una evaluación

mucho más provechosa. Se asume que lo que debe evaluarse no es, prioritariamente, el logro de los objetivos prefijados, centrándose en los resultados medidos en términos cuantitativos (rendimiento académico de los alumnos, eficacia) sino en diagnosticar y valorar los elementos y necesidades de los sujetos implicados en un proyecto, como paso previo a la mejora. La evaluación curricular consiste entonces en analizar los significados del currículo desde el contexto y la ciencia para poder concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada en mejora del proyecto y la práctica educativa.

Mesía (s.f), afirma que la evaluación del currículo debe asentarse en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos: a) debe ser holística e integradora. b) tiene que estar contextualizada, c) debe ser coherente epistemológicamente y en relación al proyecto educativo que se evalúa, d) debe tener un carácter eminentemente formativo, e) debe originarse y expandirse a base de negociaciones y deliberaciones, f) debe potenciar la participación y el trabajo conjunto, g) debe ser comprensiva y motivadora, h) debe estar enfocada desde la perspectiva naturalista y emplear métodos cualitativos para la recolección y el análisis de los datos, i) efectuar la recolección de datos por múltiples métodos y de fuentes plurales y, j) debe estar regida formal y sustancialmente por la ética.

6.3.2.1. Modelos de Evaluación Curricular

Existen numerosos modelos de evaluación curricular los cuales han venido transformándose a lo largo de los años; Popham (1980), presentó una clasificación de los más representativos que posteriormente Colás y Rebollo (1993), complementaron para una mejor comprensión tal y como se presenta en la tabla número 1.

Tabla 1.

Modelos de evaluación curricular más representativos.

Modelo	Tipología	Finalidad	Dimensiones que evalúa	Nivel de evaluación
Consecución de objetivos de Tyler (1940)	Objetivista de concreción de metas	Descriptivo	Productos	Externo
Planificación educativa de Cronbach (1982)	Objetivista orientado a la toma de decisiones	Descriptivo	Proceso y producto	Externo
C.S.E. de Alkin (1969). Universidad de California para el Estudio de la Evaluación	Objetivista orientado a la toma de decisiones	Descriptivo	Proceso producto	Externo
CIPP Daniel Stufflebeam y Schinkfield (1987)	Objetivista con enjuiciamiento de criterio intrínseco y orientado a la toma de decisiones	Descriptivo	Contexto Insumos impactos (input) Planificación Procesos Productos	Externo o interno de corte participativo, susceptible de complementariedad
Sin referencia a objetivos o de atención al cliente de Scriven (1978)	Objetivista de enjuiciamiento con criterio extrínseco	Descriptivo	Contextos Procesos productos	Externo – interno participativo
Modelo de evaluación curricular centrado en la investigación evaluativa (Manuel Pereira M, 1982)	Objetivista de análisis interno	Descriptivo	Orientación Planificación Organización Participación Administración	Externo
Diseño respondiente de Stake (1976)	Subjetivista de enjuiciamiento con criterio extrínseco	Descriptivo y Prescriptivo	Procesos y Productos Antecedentes	Interno participativo cooperativo

			Transiciones	Resultados
Respondiente Constructivista de Guba y Lincoln (1989)	Subjetivista de negociación	Prescriptivo	Procesos y Productos	Cooperativo
Modelo de referentes específicos (Briones, 1987)	Objetivista	Prescriptivo	Información Normas Juicios Valorativos	Externo
Modelo de evaluación de necesidades (Robert Kaufman, 1982)	Objetivista	Descriptivo Prescriptivo	Síntomas o problemas Campos de planificación Contextos Prioridades	Externo Interno
modelo de evaluación de necesidades (Villaroel, 1979)	Objetivista	Descriptivo Prescriptivo	Jerarquía de necesidades Finalidad Discrepancias	Externo
Modelo de PROVUS (1986)	Objetivista	Descriptivo	Definición Implementación Procesos Productos Costos y beneficios	Externo
Modelo de evaluación curricular como componente técnico del currículo sistémico (Sanchez, 1982)	Objetivista	Descriptivo	Objetivos del programa Planificación Procesos Resultados	Externo Interno
Modelo de Wortman, 1976	Objetivista	Descriptivo	Unidad organizativa Conceptos teóricos Procesos	Externo

Evaluación				
Modelo de evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977-1998)	Subjetivo	Analítico e interpretativo	Procesos académicos Contextos sociales Contexto institucional	Interno Participativo Cooperativo Prospectivo
Evaluación Democrática de McDonald (1976)		Humanístico Analítico transformador	Impacto social Planeación	Interno Participativo Cooperativo
Parley, Colas, Mckinney y Brown (1984)	Critico	Transformador	Contextos	Interno participativo con implicación y compromiso
Iberoamericano (AUIP, 1997)	Subjetivo y critico	Descriptivo analítico	Estructura o procesos Contexto institucional Impacto social	Participativo y cooperativo
Evaluación como crítica artística de Eisner (1985).	Critico	Transformador	Contextos	Participativo con implicación y compromiso
Contraposición de Owens (1973), Wolf (1974)	Subjetivo critico	De opiniones para decisión consensuada	Cualquier aspecto	Participativo con implicación y compromiso

Briones (1991), clasifica los enfoques de evaluación de los programas sociales en dos grupos: analíticos y globales. Los enfoques analíticos se caracterizan por abordar con mayor o menor desagregación los componentes estructurales del programa, los cuales a su vez están conformados por características o variables con las cuales es

posible determinar relaciones específicas. Hacia estos componentes, características o variables se orientan los procesos de recolección, selección y análisis de la información. Los enfoques analíticos también admiten evaluaciones parciales de sólo algunos componentes atendiendo a las necesidades del programa. Desde la perspectiva epistemológica, los enfoques analíticos son de corte racionalista con posiciones realistas u objetivistas, aunque pueden presentar matices naturalistas y utilizan tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación. Los enfoques globales pretenden hacer una evaluación holística y totalizadora de tal manera que se pueda establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa. Este enfoque no hace referencia a factores causales ni a variables particulares que pudieran ser sometidos a tratamientos estadísticos. Los enfoques globales son en su mayoría de corte naturalista, subjetivista e idealista y emplean preferentemente métodos cualitativos de investigación. En la práctica de evaluación de programas, con frecuencia se combinan enfoques y procedimientos de uno o más modelos y, con base en ellos, los investigadores definen su diseño específico de evaluación. Lo anterior, tal como lo plantea Briones, no sugiere un eclecticismo arbitrario, sino un esfuerzo teórico y metodológico en la búsqueda de una propuesta que responda a necesidades y requerimientos del programa que se va a evaluar, así como a las características y limitaciones que existen en la realidad.

Actualmente hay una clara tendencia a la búsqueda de la complementariedad de los diferentes enfoques para acogerse a una posición ecléctica, que vinculada a mayores dosis de pragmatismo, entiende que la relación entre paradigmas y métodos es meramente instrumental, siendo la metodología una simple colección de técnicas y

procedimientos pareciendo más que evidente, que cualquier modelo de evaluación puede ser abordado y utilizado para resolver problemas o necesidades puntuales desde diversas perspectivas (Cook & Reichardt, 1986). Es por tanto frecuente que los modelos y procesos de evaluación curricular contemplen una serie de fases que permiten concebir la evaluación de forma continua y reflexiva, lo que implica visibilizar la evaluación en la planificación, el diagnóstico y resultados, entendido esto como un proceso de tipo circular que genera nuevas preguntas frente a qué tanto una institución se acerca al futuro deseable a nivel educativo.

Por otra parte es de resaltar que la evaluación curricular viene en una transición de pasar de centrar su indagación en los niveles de rendimiento obtenidos por los estudiantes como criterio de valoración de un programa, a dar mayor importancia a los sentidos, imaginarios y percepciones de los protagonistas y actores del currículo. En general, por muchos años los modelos de evaluación curricular tenían la tendencia a valorar y comprobar si los alumnos alcanzaban los objetivos que el currículo proponía, lo cual generó críticas marcadas a esta concepción por su reduccionismo, al ignorar los aspectos inter e intrapersonales asociados al currículo. Hoy en día son más los modelos que dan cuenta de factores relacionales, vivenciales y de comunicación que hacen parte de un currículo más holista, continuo y autoregulado. Por tanto la evaluación curricular actualmente debe permitir nuevas visiones, interpretaciones y propuestas respecto al desarrollo y aporte de información para tomar decisiones respecto a modificaciones o cambios para nuevos currículos.

Evaluar un programa y su currículo consiste en recoger información sistemática sobre las operaciones implicadas en ese conjunto de acciones encaminadas a unos

objetivos. Dicha información debe servir para establecer un juicio acerca de la bondad, mérito o valor de dicho currículo, que permita a los directivos tomar decisiones acerca de lo que está dando resultado y lo que debe ajustarse, modificarse o adaptarse en el sistema. Cuestiones a las que sólo puede responderse presentando pruebas mediante la evaluación organizada y metódica (Wade, 1994). En síntesis la evaluación de un programa o un currículo tiene como objetivo identificar y analizar los aspectos referidos al quehacer académico y tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa, de allí que asuma un carácter auto-evaluativo.

Para este proyecto en particular el equipo de investigadores principales ha decidido tomar dos modelos de evaluación curricular y proponer un proceso de evaluación combinada que responda al contexto, a la disciplina y la institución; uno de ellos, un modelo analítico que es el denominado CIPP (Contexto, Insumos, Proceso, Producto) creado por Stufflebeam y Schinkfield (1987), que propone evaluar cuatro ámbitos que conducen a tipos diferentes de decisiones: a) decisiones relacionadas con la planificación orientadas a la determinación de objetivos (marco filosófico- teleológico), b) decisiones relacionadas con la estructuración y el diseño de procedimientos (evaluación de entrada), c) decisiones relacionadas con la implantación o el uso, control y mejoramiento de estos procedimientos (evaluación de procesos) y d) decisiones orientadas a juzgar los resultados o efectos producidos por los procedimientos empleados (evaluación de productos o impactos); y el otro modelo, un modelo global que es el modelo de evaluación Iluminativa de Parlet y Hamilton (1977, citados por Ruiz, 1998), que permite la posibilidad de tomar aspectos curriculares e institucionales y abordarlos desde un enfoque hermenéutico y analítico, este modelo es una alternativa a

los modelos tradicionales pues se caracteriza por ser holístico, intenta retratar el proceso global del programa y es sensible a quienes puede serle útil. Su diseño es heurístico pues experimenta continuas redefiniciones en tanto se va logrando mayor conocimiento; por otra parte es interpretativo, ya que describe y analiza el programa a partir de sus propios principios. Busca interpretar los símbolos del lenguaje, expectativas y el significado de las palabras que utilizan los agentes curriculares del programa, permitiendo que la evaluación pase a ser una experiencia de auto-aprendizaje y auto-evaluación. La objetividad en este tipo de evaluación está puesta, más que en los métodos, en la capacidad del evaluador de que su análisis sea sensible y leal con los principios y valores del programa; “su tarea principal es desenmarañarla, aislar sus características más significativas, esbozar los ciclos causa-efecto y comprender las relaciones entre las creencias y las prácticas y entre los modelos de organización y los modelos de los individuos” (Parlett y Hamilton, 1977). Como se mencionó, para la presente investigación se decidió combinar los dos modelos anteriormente expuestos, resultando uno “nuevo” que se denominó “modelo descriptivo analítico”; ver figura 1.

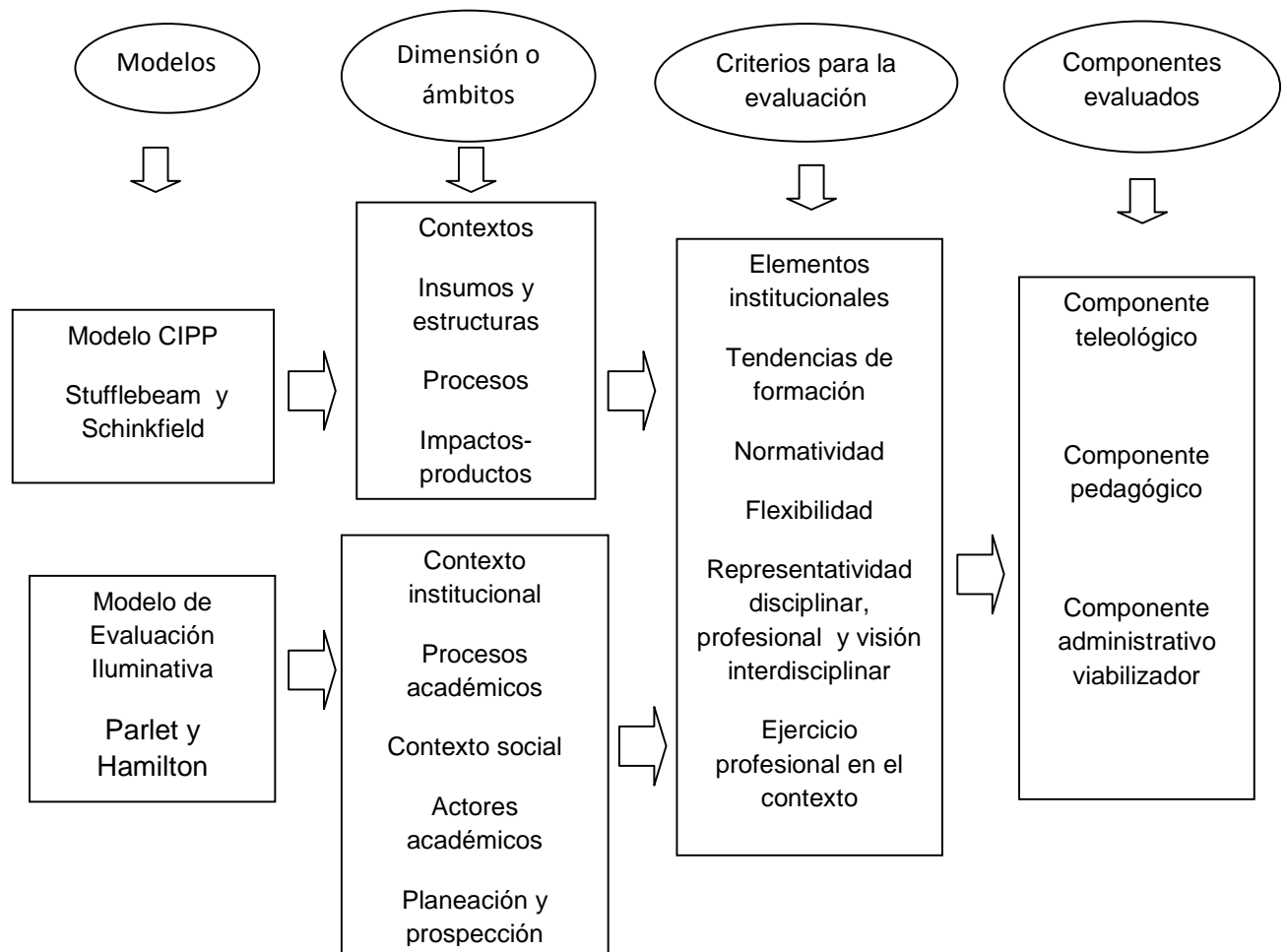


Figura 1. Integración de los modelos de evaluación curricular de Stufflebeam y Schinkfield (1987) y el Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977), resultando un modelo descriptivo –interpretativo.

Es oportuno enfatizar que el tomar los dos modelos obedece al interés de los investigadores por lograr, con el modelo de CIPP, la descripción del estado actual del currículo del Programa, a la luz de las tendencias, conceptos y marcos actuales; y por otra parte, desde los criterios definidos en la matriz de evaluación y consecuentemente, con el modelo de evaluación iluminativa se pretende desarrollar un análisis e interpretación de dicho estado, no es por tanto un interés central del estudio la

interpretación del desarrollo histórico que ha llevado al actual del currículo (pues sería otra investigación), sino la descripción y análisis de unas condiciones presentes y las posibles perspectivas de transformación, esbozado desde impactos, necesidades y oportunidades.

Por otra parte, el proponer una evaluación curricular a partir de la integración desde dos modelos relevantes en el ámbito de la evaluación curricular, que responden al contexto particular de la Psicología, se convierte en un aporte más, que se adjunta a los múltiples resultados de la investigación. Dicha integración de modelos se convierte en una propuesta novedosa que puede ser adoptada por otros programas y que puede ser posteriormente validada o mejorada de tal manera que se constituya en un nuevo modelo de evaluación curricular en la educación superior.

6.3.3. La noción de currículo deseado-esperado desde la pertinencia

A lo largo de la existencia del Programa de Psicología se han presentado varios ajustes en la estructura curricular en aras del mejoramiento en la formación de profesionales en el marco de la integralidad, estos ajustes se realizaron en beneficio de la fundamentación disciplinar y profesional, en la búsqueda de una mejor respuesta a las especificidades del contexto, lo cual es evidencia del compromiso y responsabilidad social del Programa con el contexto regional, nacional e internacional. Estas transformaciones o cambios hacia el mejoramiento, son consideradas por García (2002), como la fuerza revitalizadora de la educación para la transformación social, y esto es posible si se asume el conocimiento y la ciencia como una construcción desde diversas miradas, que incluyen las que surge desde el deseo y la expectativa de un futuro más coherente con la dignidad humana. En consecuencia un proyecto educativo se proyecta

en el ejercicio de la transformación constante, en la búsqueda continua de una sinergia entre la realidad de un contexto, los entretreídos del conocimiento y los deseos o expectativas de los sujetos o agentes curriculares; es desde aquí donde se proponen tres nociones curriculares: a) currículo real, para el mercado y la globalización, sustentado en la ciencia b) currículo utópico, sustentado en los ideales humanos y c) currículo deseable o esperado (posible), sustentado en los anhelos particulares y colectivos. Esta autora además enfatiza en la complejidad y la expansión del escenario en donde se producen conocimientos, pues este está modificando el contexto y el entramado de relaciones entre las instancias académicas y no académicas, actualmente hay un tránsito de un modo 1 de producción de ciencia por la ciencia, a un modo 2 de producir conocimiento que hace posible un intercambio entre las comunidades científicas y otras que apropian dicho conocimiento para la vida y la cotidianidad. La autora, en su texto *Tensiones y Transiciones* afirma:

De ahí la importancia del principio de responsabilidad social, del conocimiento que se sintetiza en el concepto de pertinencia, un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (universales, especialmente los relacionados con la ciencia y la tecnología) y los conocimientos contextualizados, esto es, conocimiento en estrecha relación con las culturas locales, con la memoria de todos los grupos sociales (historia), con las necesidades sociales y económicas del entorno en general (p. 26).

Por tanto es un reto el que tienen las actuales instituciones de educación superior, pues deben mover y transformar sus currículos en esta responsabilidad ineludible, esto solo es posible si se re-legitima la memoria social como poderosa forma de

conocimiento local y se abren espacios para dar respuestas a las expectativas comunes, a los deseos y esperanzas de un colectivo que auto-gestiona y valora sus propios aprendizajes (García, 2002).

Vale la pena resaltar que la UNESCO ha sido una de las organizaciones que más se ha ocupado y enfatizado en la importancia de gestar currículos pertinentes, pues es uno de los ejes fundamentales para el cambio de la educación superior a nivel mundial, lo cual se deja consignado en los trabajos de la comisión I de la reunión de la Habana de la CRESAL (Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina)/UNESCO en 1997.

Por otra parte, al indagar en la teoría curricular se encuentran notables desarrollos sobre currículo teórico, práctico y oculto, sin embargo, no se encuentra mucha evidencia de trabajos que diserten sobre la configuración de currículos que consideren los deseos o expectativas de una comunidad académica, quienes en última instancia son los directos implicados en un proceso de cambio curricular. De ahí que se ha requerido elaborar una definición de currículo deseado-esperado desde diversos elementos. Uno de los conceptos que aporta a la conceptualización de esta noción, es el concepto de expectativa, la cual se define como la probabilidad razonable de que “algo” suceda, en este caso suceda un cambio del currículo que permita moverse a otro ámbito o “espacio” que genere un sentido de satisfacción y culmen de intereses y anhelos. De hecho una expectativa es un constructo cognitivo que sugiere la idea de anticipación y cuya inclusión resulta fundamental para explicar y predecir un comportamiento individual o colectivo en la dinámica social. Lo que define una expectativa es que debe existir un indicio o motivo que sustente el pensar que algo va a cambiar; para el presente caso la

expectativa se sustenta en la posibilidad de un posible cambio del currículo. Por otra, aparte es necesario considerar que las expectativas están sujetas a diferentes factores entre los cuales están las experiencias pasadas y los factores internos y externos. Dentro de estos últimos se encuentra el cómo se presenta la situación y los deseos o necesidades de las personas sobre lo que creen que debería ofrecer el proveedor de servicios, en lugar de lo que ofrecería (Zeithmal & Berry, 1988, citado por Alfaro, Barrera & Mendoza, 2012). Es así que las expectativas responden a lo que las personas quieren y esperan de determinado aspecto, de tal manera que dentro de la educación se torna importante conocerlas, pues pueden contribuir para: a) mejorar procesos educativos y formativos, b) identificar si el currículo actual cumple con las expectativas, c) reconocer apreciaciones que se convierten en insumos y herramientas necesarias para mejorar un proyecto, en este caso el currículo del Programa.

Otros dos conceptos que se deben considerar en la consolidación de un currículo esperado-deseado, son las atribuciones y percepciones; éstas se convierten en una ventana importante de análisis pues develan las imágenes construidas a partir de la información proveniente del medio. A su vez, permiten reconocer al currículo como un constructo en un continuo devenir de interacciones en el ámbito educativo, que impacta a los sujetos implícitos en él y aporta a la formación y la construcción de un proyecto de vida que se espera permita un cambio social; por ende el reconocimiento de las expectativas se torna importante pues es un proceso que se desarrolla en la constante interacción entre el individuo y la sociedad, convirtiéndose en un agente activo en la conformación de redes interrelacionales particulares y grupales respecto a un proyecto social que es la educación y la formación de profesionales. En este sentido al reconocer

los aspectos asociados al currículo, se realiza un develamiento y una interpretación de las características del mismo, lo cual a través del proceso de atribución, permite comprender aquellos acontecimientos o aspectos sociales que se presentan, además de entender cómo actuamos frente a ellos.

El currículo actual del Programa de Psicología es un hecho social, frente al que las personas que conforman la comunidad académica actúan y buscan comprenderlo, esta comprensión se hace desde tres dimensiones causales: a) Internalidad-externalidad, donde se retoman aquellos factores internos o externos al individuo o al hecho social; b) Estabilidad - inestabilidad: referido a causas que tienen un carácter permanente o transitorio; c) Controlabilidad, en la cual, las causas están bajo la capacidad de control o escapan a la capacidad de control del individuo (García, 2002). Estas tres dimensiones permiten construir una lectura de las expectativas que se generan del hecho social. Sin embargo, existen algunos aspectos que influyen tanto en las atribuciones como en las interpretaciones que se les da a los hechos sociales, que generan, en múltiples ocasiones, tendencia al error o sesgo atribucional o de percepción, en donde las personas pueden llegar a interpretar desde sus intereses, historicidad o desde la causalidad aquellos aspectos relevantes de la interpretación; es por eso que al momento de conocer las percepciones, y enfatizando en los elementos que caracterizan un currículo esperado-deseado, se deben tener en cuenta los contextos en los cuales están inmersos los agentes curriculares.

En consecuencia, es viable asumir que al identificar las apreciaciones y percepciones sobre el currículo actual, implícitamente se accede a una configuración de

las expectativas frente a un nuevo currículo, estos insumos, por tanto se convierten en lineamientos importantes para la construcción de un currículo esperado - deseado.

Así pues, teniendo en cuenta lo anterior, es posible considerar entonces que un currículo esperado-deseado, es aquel entretejido de expectativas, atribuciones y significados (gestado por los agentes curriculares en interacción entre sí y con el medio), relacionado con el cambio curricular y que al explicarse permiten comprender los procesos de auto-reconocimiento y auto-gestión del proceso social formativo en respuesta al medio, desde la ciencia particular (Herrera, Gonzales & Córdoba, 2012).

7. METODOLOGÍA

7.1. Perspectiva Epistemológica

La presente investigación está amparada en el paradigma cualitativo. El paradigma cualitativo posee un marcado fundamento humanista para entender la realidad social, además de percibir la vida social como la creatividad compartida de los individuos; el hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, dinámica y abierta a ser conocida e interpretada por todos los participantes en dicha interacción social. En la investigación cualitativa se toma la vida misma como un todo social, que puede ser observado y adjetivado, en este sentido, el investigador social está convencido que usar la experiencia personal es lo más válido en el acercamiento a un texto social, lo que significa que debe aprender a usar la experiencia que otorga la vida en su trabajo intelectual, examinándola e interpretándola continuamente. En este sentido la -artesanía cotidiana-, se convertirá en su propio centro ya que está personalmente implicada en todo producto intelectual sobre el cual pueda trabajar. Reconocer e interpretar la experiencia cotidiana significa entender que el

pasado influye en el presente y lo afecta y que él define la capacidad para futuras experiencias.

Para este caso, la evaluación del currículo del Programa de Psicología pretende recoger la experiencia académica cotidiana que se sucede en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, identificarla, analizarla e interpretarla desde el contexto institucional y local sin dejar de lado la expectativa y sentido colectivo de la comunidad académica, para que desde la misma subjetivación se puedan vislumbrar cambios en beneficio del proyecto académico y la acción formativa. Es por tanto un ejercicio investigativo, evaluativo y prospectivo que surge, se dinamiza y emancipa en la educación superior vivida en la Universidad para el contexto local y nacional.

En consecuencia la evaluación del currículo del Programa de Psicología es un proceso sistemático de obtención y análisis de informaciones significativas en las que es posible basar juicios de valor de forma más específica para dar respuesta a la necesidad y exigencias del contexto y orientar ciertas decisiones académicas, administrativas y de políticas institucionales cuyo fin es el beneficio de la formación de profesionales y el impacto social. Dicho ejercicio está demarcado por una secuencia dinámica de observación, aplicación, evaluación y re-diseño (Peña, 2011).

7.2. Tipo de estudio

La presente investigación se desarrolla como una Investigación Evaluativa aplicada a la educación. La investigación evaluativa debe entenderse como un tipo de investigación que permite un proceso controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones acerca del programa académico o currículo y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha,

sobre su desarrollo y evaluación evitando la excesiva dependencia de las decisiones políticas (Tejedor, 2000). En su aspecto general es muy similar a la –IA- Investigación Acción, distinguiéndose más por los objetivos que por los métodos empleados; por lo que se la podría entender como una variación de ésta, con ciertas caracterizaciones propias hacia un campo educativo práctico concreto. Conviene resaltar ciertas características propias de la investigación evaluativa aplicadas al proceso investigativo planteado: a) La investigación evaluativa aplicada a la evaluación del currículo del Programa de Psicología, desde la delimitación del problema hasta la aplicación de los instrumentos, posibilita la emisión de juicios de valor acerca del Programa y el currículo evaluado, b) la recolección de información se hace de manera organizada y sistematizada a partir de la matriz de evaluación curricular y la aplicación de la encuesta a los sujetos intervinientes, c) se recogen los juicios de valor para favorecer la toma de decisiones, las cuales pueden ser simultáneas al proceso mismo de la evaluación, y d) se interpreta los hallazgos de acuerdo a reglas definidas por los criterios establecidos en la matriz, lo cual permite elaborar informes parciales para ser presentados a la comunidad participante.

Al respecto Briones G., Correa S., Puerta A. y Restrepo B. (2002), plantean que:

La evaluación es una ciencia social de gran actualidad cuyo potencial no se discute, pero aún sigue en permanente proceso de construcción. Como disciplina en construcción permite analizar su decurso y consolidación a través de la evolución histórica de sus conceptos y procesos,..[.]. La investigación evaluativa se convierte, en la actualidad, en una importante fuente de conocimientos y directrices, en las diversas actividades e instituciones de las sociedades modernas

porque indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados. La investigación evaluativa se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social; por lo tanto, su desarrollo sigue sus mismas evoluciones, lo cual le permite una aproximación permanente a criterios de científicidad (p.11).

Fueron Stufflebeam y Shinkfield (1995), quienes trazan la relación entre evaluación e investigación, al afirmar que:

El método concreto de la evaluación es la investigación evaluativa, donde las herramientas de la investigación social se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar. En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones (p.31).

Por tanto, se decide asumir este tipo de investigación por el interés de tomar como eje de investigación los procesos implícitos en la función misma del Programa, la formación; lo que permite evaluar y re-pensar el ser y quehacer del proyecto educativo, de esta manera la visión de cambio y transformación surge del conocimiento y empoderamiento de lo que se está haciendo (sobre lo cual gira la investigación), para proyectar los cambios y transformación para mejorar.

Por otra parte, todo el proceso de evaluación se respalda en el análisis documental que se aplica en el desarrollo de la matriz de evaluación curricular, este análisis se realizó desde el método denominado método comparativo constante (MCC) que es una metodología de investigación cualitativa para la sociología, que permite hacer un seguimiento documental y anecdótico en función de un marco institucional abarcando las perspectiva de cambios históricos, de contextos, actores y de desarrollo y visión de futuro.

7.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos y técnicas de recolección de información: a) matriz de evaluación curricular (desarrollada por el equipo de investigadores y los docentes del programa de psicología), b) cuestionario, c) el análisis documental (con el que se logró reconocer secuencialidades y complementariedades de hechos, acciones, decisiones, sentidos y significados del desarrollo e historia curricular del programa), y d) el grupo focal.

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de documentos entre los cuales se puede mencionar: el informe de autoevaluación con fines de acreditación del Programa, el Proyecto Educativo del Programa PEP, el documento de condiciones mínimas de calidad, el plan de desarrollo Institucional vigente, el modelo de autoevaluación de programa, el documento de evaluación de pares académicos durante el proceso de visita de acreditación, los informes de impacto de egresados en el contexto, los informes de desempeño de los egresados en las pruebas ECAES, la Ley 1090 del 2006 que rige el desempeño profesional, los acuerdos de ley que regulan los procesos de formación de psicólogos en Colombia elaborados con la participación activa de ASCOFAPSI

(Asociación Colombiana de Facultades de Psicología) a la cual pertenece el Programa, entre otros y c) el grupo focal, desarrollado al finalizar el trabajo de campo en donde conjuntamente con la comunidad académica y como parte de ella se evaluaron y re-significaron los criterios y componentes del currículo del Programa.

Es de anotar también que se utilizaron registros tipo anecdótico (bitácoras de campo) para recoger notas complementarias surgidas en los procesos de socialización de hallazgos y reflexión presentadas por los equipos de trabajo, todo esto en beneficio del proceso investigativo.

Parlett y Hamilton (citado por Stenhouse, 1985) en el marco de su método evaluativo denominado “iluminativo”, afirman que el uso del análisis de documentos junto con la observación, las entrevistas y los cuestionarios o tests son estrategias principales para realizar la "evaluación" de un currículo; y estos dan posibilidad de elaborar un informe o estudio de caso de un proyecto.

7.4. Caracterización del Sujeto o Sujetos Sociales

Para la presente investigación se ha reconocido como sujetos sociales implícitos en el proceso de investigación los docentes y estudiantes del programa de Psicología, así como también directivos de la Universidad relacionados con el Programa como el Director, el Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y el Rector. Por otra parte también se ha indagado a egresados y potenciales empleadores de la región.

7.5. Fases de la investigación

Para la presente investigación se adelantaron 4 fases organizadas desde la investigación evaluativa de orden iluminativa, estas fases obedecen a variados factores

que se consideraron, entre ellos se pueden resaltar: a) la intención y objetivos de los investigadores o sujetos sociales que movilizan la evaluación curricular, b) el o los modelos de investigación evaluativa asumidos como referente, c) la condición externa o interna de la evaluación, d) las diversas disposiciones institucionales referidas al alcance de la evaluación curricular, ya sea para cambio de políticas institucionales o para un nivel de decisión más administrativo o procedimental.

7.5.1. Fase 1: Determinación de la necesidad o preocupación temática o práctica

En esta fase se configuró la necesidad surgida de los investigadores y avalada por el equipo de docentes del Programa, quienes involucrados desde la lectura cotidiana de las necesidades en las cuales se encuentran inmersos, promueven reflexiones acordes con los procesos particulares del Programa de Psicología y su proyecto educativo. En el caso de la presente investigación, las preguntas de investigación surgen de la necesidad de realizar la evaluación del currículo del Programa de Psicología a través de una propuesta investigativa, esta evaluación permitirá reconocer las interacciones y relaciones del currículo con el contexto y las condiciones sociales, académicas, legales, entre otras, además de permitir conocer cómo se han venido desarrollando los procesos de formación de los profesionales y si esta labor requiere una gestión de cambio.

7.5.2. Fase 2: Planificación

El plan general fue flexible, emergente, organizado y participativo pues se dio la posibilidad de incorporar aspectos complementarios en el transcurso de la investigación. En el plan de la presente investigación se proyectaron dos momentos, uno de ilustración suficiente, en donde los docentes e investigadores lograron conocer, reflexionar y cualificarse en lo que respecta a la evaluación curricular y los procesos a seguir hacia el

objetivo de un cambio curricular, y un segundo momento de concertación y elaboración de la matriz de evaluación curricular la cual fue validada por expertos y los propios sujetos sociales de la investigación y por último.

7.5.3. Fase 3: Sistematización de procesos

Esta fase consistió en la sistematización y organización por parte de los investigadores principales de los procesos que se fueron desarrollando en la investigación, en esta fase se sistematizaron y construyeron documentos por parte de los equipos conformados por la comunidad académica del Programa (a la cual pertenecen también los investigadores principales) y los documentos que los investigadores principales elaboran que quedan como insumos y soporte para el análisis y discusión y para posteriores procesos en beneficio del programa (como por ejemplo para el proceso de re-acreditación).

7.5.4. Fase 4: Credibilidad por veracidad (validación)

Esta fase consistió en la presentación de los resultados y hallazgos de la investigación a la comunidad académica del Programa, quienes dieron la validación por credibilidad de lo encontrado, esta fase fue fundamental pues permitió dar mayor alcance y claridad a los resultados obtenidos a partir del proceso de sistematización, triangulación y categorización realizado en la investigación, como corresponde a la investigación cualitativa y al interés hermenéutico.

7.5.5. Fase 5: Retroalimentación desde el análisis e interpretación

Esta fase contempla la elaboración del informe final por parte de los investigadores principales y su retroalimentación constante hacia los procesos de

transformación académica y la toma de decisiones del Programa. Dado que el proceso se estructura desde la evaluación iluminativa, es factible a partir de la re-significación de los análisis e interpretaciones simultáneas al proceso, fortalecer los cambios de manera continua y permanente para potencializar las perspectivas cambio desde la pertinencia en beneficio del programa académico y su nueva visión de desarrollo.

7.6. Plan de análisis de información

Para la presente investigación se proyectó la gestión de la matriz de evaluación curricular a partir del análisis cualitativo de documentación por medio del seguimiento de evidencias desde el Método Comparativo Constante (MCC) propuesto por Glasser y Strauss (1967), que orienta el análisis documental en un seguimiento sistemático de argumentos afines, relacionales desde categorías preliminares o deductivas, esto facilita su organización en coherencia con la metodología aplicada para la gestión de información en este modelo cualitativo. Para todos los casos, tanto para el análisis documental, el cuestionario y el grupo focal se sistematizó la información en matrices de información, a partir de ellas posteriormente se elaboraron las matrices de triangulación las cuales se configuraron desde la reducción de datos por agrupamiento fundamentalmente de argumento, lo cual permitió la clasificación y organización; una vez hecho este proceso se elaboraron las matrices de categorías inductivas y de retrotracción (devolución o aplicación) desde las cuales se hace el análisis y discusión. Al respecto y con la intención de dar mayor claridad a la discusión se utiliza un mapa mental que se elaboró desde el modelo ecológico de Bronfrenbrenner, para presentar gráficamente la interacción de las categorías inductivas resultantes en endosistemas interactivos alrededor de los cuales se entrelazan mesosistemas o sistemas intermedios y

los exosistemas, también llamados sistemas complementarios; estas interacciones de sistemas permiten posteriormente dar paso a las conclusiones y recomendaciones. Es importante enfatizar que en lo concerniente al manejo de la información recabada por medio de los cuestionarios, se tomó como marco orientador lo planteado por Strauss y Corbin (2002) desde la perspectiva de gestión de información hacia un microanálisis y aproximaciones analíticas; este consiste en el análisis y escrutinio de la información y datos obtenidos en donde los investigadores construyen de manera sistemática proposiciones que aportan a las categorías o términos relacionados con los objetivos definidos para el estudio. Lo anterior es posible apoyados también por a) el uso de preguntas para obtener datos o insumos para hacer discusiones y conclusiones, b) realizar comparaciones, para reconocer las características de un concepto o categoría asociada a los objetivos, y c) el análisis del argumento, retomando la respuesta o frase consignada en el cuestionario de tal manera que permita obtener proposiciones sobre los textos representativos (Ballas, 2008). Los datos y argumentos se descomponen buscando similitudes y diferencias para poder clasificar en proposiciones inductivas. Posteriormente se asume una reducción de tipo axial que relaciona las proposiciones de las categorías para formar una explicación hacia las categorías inductivas y dar paso al análisis. Esto es posible en el marco de la triangulación entendida como el cruce y combinación de las proposiciones por instrumento o fuente, lo que permite al final construir una visión macro de análisis de resultados (Bonilla & Rodríguez, 1997).

7.7. Consideraciones éticas y bioéticas

Para el presente estudio se tuvo en cuenta lo referido en los aspectos deontológico y bioéticos para una investigación científica. Según el Capítulo VII, Art 49

De la ley 1090 de 2006 (“Colegio Colombiano de Psicología”, 2006) los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología utilizada, los materiales empleados, las conclusiones y resultados, así como también se su correcta divulgación. Por tanto esta investigación se ampara en los principios éticos de respeto y dignidad, salvaguardando el bienestar y derechos de los participantes. Es importante resaltar que esta investigación se puede reconocer como una investigación sin riesgo, pues no pretende intervenir o modificar los elementos o factores sustanciales o vitales de los sujetos participantes, sino que se remite a buscar y recabar información sobre los mismos y sus dimensiones de desarrollo (“Ministerio de Salud”, Resolución 8430; 1993).

8. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación; estos se obtuvieron desarrollando los procesos mencionados en el plan de análisis de información.

8.1. Resultados de la matriz de evaluación curricular

Para dar orden al presente informe, se presenta primero la matriz de categorías deductivas, (en anexos se presenta las matrices de triangulación y retrotracción desde las cuales se obtuvieron los resultados); en segundo lugar se presenta una matriz descriptiva de los resultados por cada componente, categoría y sub-categoría, desde la cual se hace la configuración de las categorías inductivas que dan paso al siguiente capítulo de análisis y discusión de resultados.

Tabla 2.

Matriz de definición de categorías deductivas.

CATEGORÍA	Definición	SUB-CATEGORÍA	Definición	Preguntas orientadoras	Fuente	Instrumento y técnica	
Elementos institucionales	El componente de elementos institucionales está definido por la Misión, Visión y Objetivos de la Universidad, cada uno de ellos denota la “filosofía institucional”.	Misión	Nivel de relación y coherencia entre la misión, visión, objetivos y metas del Programa y los elementos institucionales de la Universidad. Determinar si la misión, visión, objetivos y metas del Programa se relacionan o divergen respecto al componente teleológico de la Universidad.	¿La misión, visión y objetivos del Programa son coherentes y guardan relación con la misión, visión y objetivos de la Universidad?	Documentos institucionales	Cuestionario	
		Visión				Análisis documental	
		Objetivos y metas				Grupo focal	
Tendencias de formación	Hace referencia a los objetivos, metas, ejes temáticos, líneas, áreas, dimensiones, asignaturas o cursos de	Regional	Objetivos, metas, ejes temáticos, líneas, áreas, dimensiones, asignaturas o cursos de formación que tienden a ser más frecuentes en los planes de estudios de los programas de pregrado en psicología a nivel regional,	¿Cuáles son las tendencias de formación en psicología a nivel regional, nacional e internacional que deben ser	Información de otras instituciones publicadas en internet	Análisis documental	
		Nacional					
		Latinoamericano					Cuestionario
		Internacional				Grupo focal	

	formación que tienden a ser más frecuentes en los planes de estudios de diferentes programas de pregrado en psicología a nivel regional, nacional e internacional.		nacional e internacional		consideradas como referentes para un cambio curricular?	
Normatividad	Conjunto de disposiciones normativas emanadas por cuerpos legislativos estatales o de una entidad autorizada para tal fin, encaminados a formalizar y legalizar los principios, valores y criterios por	Ley 1090 2006 Ministerio de Educación Ministerio de protección social y otras regionales	Nivel de implementación y formación en el conjunto de disposiciones normativas emanadas por cuerpos legislativos estatales o de una entidad autorizada para tal fin, encaminados a formalizar y legalizar los principios, valores y criterios por medio de los cuales se regulan los procesos relacionados con el ejercicio de la profesión de psicología y la formación de psicólogos.	¿Qué normatividad se debe incluir en la formación de los profesionales de la psicología de la UDENAR? ¿Qué normatividad no articular en la formación de profesionales de psicología de la UDENAR?	Leyes, reformas y resoluciones	Análisis documental Cuestionario Grupo focal

	medio de los cuales se regulan los procesos relacionados con el ejercicio de la profesión de psicología y la formación de psicólogos.		¿La formación en normatividad se ofrece de manera adecuada y responde a las necesidades del contexto?		
Flexibilidad	Oferta diversa de cursos, seminarios, talleres y créditos. Aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los	Flexibilidad	¿Qué tipos o niveles de flexibilidad posee el actual currículo del Programa?	Documentos del Programa Estudiantes, docentes, egresados, directivos	Análisis documental Cuestionario Grupo focal

estudiantes.

Capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes.

Representatividad disciplinar, profesional y visión interdisciplinar	Correspondencia que existe entre la formación que ofrece el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y los lineamientos básicos de formación en Psicología que se han establecido a nivel nacional a	Aspectos disciplinares	Correspondencia entre la formación en elementos teóricos y metodológicos propuesta por el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y los lineamientos básicos de formación en Psicología establecidos a nivel nacional.	¿El programa de psicología posee representatividad disciplinar?	Documentos del programa	Análisis documental
		Aspectos profesionales	Es la correspondencia entre la formación en herramientas de práctica profesional, como también en estrategias y técnicas de intervención, propuesta por el	¿El programa de psicología posee respresentatividad profesional?	Otros documentos de COLPSIC, ASCOFAPSI, otros.	Cuestionario Grupo focal

<p>partir de permanentes análisis promovidos por las organizaciones (COLPSIC, ASCOFAPSI), instituciones (programas y facultades de psicología) y comunidades (investigadores) que velan por una formación pertinente en psicología, de acuerdo a las condiciones del contexto y dinámicas del mundo actual.</p>	<p>Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y los lineamientos básicos de formación en Psicología establecidos a nivel nacional.</p>	<p>Visión interdisciplinar</p> <p>Hace referencia a la “intersección de saberes científicos en aras de la comprensión y el abordaje de un asunto psicológico o de otra índole al cual aporte la psicología, desde perspectivas que dialogan, debaten y se complementan. La interdisciplinariedad supera la simple suma de posturas o enfoques, y se dirige hacia el develamiento de encuentros y desencuentros ontológicos, epistemológicos, sociales, teniendo en cuenta los diversos contextos en que se generan los conocimientos” (Ojeda, 2012).</p>	<p>¿El Programa de Psicología posee representatividad interdisciplinar?</p>		
<p>Ejercicio</p>	<p>Conjunto de</p>	<p>Impacto</p>	<p>Comprende los compromisos,</p>	<p>¿Cuáles son los Documentos del</p>	<p>Análisis</p>

profesional en el contexto	estrategias y acciones desarrolladas o posibles, a partir del ejercicio profesional de la psicología, reconociendo su impacto, así como las necesidades y oportunidades del contexto regional, nacional o internacional, teniendo en cuenta los componentes y lineamientos curriculares del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.	efectos y huellas sobre el contexto de los cuales se pueden mostrar evidencias, analizando el desarrollo de los componentes curriculares del Programa de Psicología.	impactos del programa que se evidencian en el contexto?	Programa	documental Cuestionario Grupo focal
		Necesidad	Es el conjunto de carencias presentes en el contexto que ameritan el ejercicio profesional pertinente de los psicólogos, los cuales son considerados en el currículo del Programa de Psicología.	¿Cuáles son las necesidades del contexto que determinan el cambio curricular?	
		Oportunidad	Se entiende como el conjunto de situaciones del contexto evaluadas como posibilidades para el ejercicio profesional de la psicología, que han sido o pueden ser aprovechadas desde el currículo del Programa de Psicología.	¿Cuáles son las oportunidades de desarrollo del programa en respuesta al contexto?	

Tabla 3.

Resultados del componente teleológico.

Categoría	Resultados
Misión y Visión	<p>Se evidencia que existe interrelación del marco teleológico del programa de psicología, con el marco teleológico de la universidad.</p> <p>Los argumentos del marco teleológico del Programa están contenidos en los argumentos fundamentales del marco teleológico institucional.</p>
Objetivos y Metas	<p>Se propende por la calidad en los ejes de docencia, investigación y proyección social; lo cual se logra con una buena fundamentación teórica y práctica, en las tendencias disciplinares, profesionales e interdisciplinares, sintonizadas con el contexto.</p> <p>Se reconoce evidencia referidas a que se forman profesionales integrales y con calidad que son capaces de responder con acciones sustentadas en la ciencia, a las necesidades y exigencias del contexto.</p> <p>La noción de integralidad contempla la articulación de la dimensión humana, (la ética, la bioética, ente otras) con la formación académica de calidad (sustentada en investigación, docencia).</p> <p>Una evidencia de la formación de calidad es la acreditación de alta calidad otorgada por el MEN.</p>

Se enfatiza en que se forma ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, haciendo un énfasis particular en la formación en los fundamentos éticos y el espíritu crítico.

Se reporta en las respuestas de los cuestionarios que se han percibido dificultades en las relaciones interpersonales entre algunos docentes y algunos estudiantes, que lleva eventualmente a impactar negativamente la intención de una formación integral (los enfoques clínicos benefician la formación pero generan distanciamientos y divisiones en la interacción).

Se reconoce en algunas respuestas de los cuestionarios que se percibe que el compromiso de algunos pocos docentes y estudiantes es débil con los procesos estratégicos del programa.

No se evidencia criterios definidos respecto al concepto de calidad y su connotación en la educación, vista como derecho fundamental y como servicio, esto se ve reflejado en las diferencias entre objetivos del Programa y los objetivos de calidad de la Universidad.

La misión y visión avalan el compromiso de actualizar permanentemente el currículo, dotándolo de características que favorezcan la interdisciplinariedad, la movilidad y la flexibilidad, entre otras.

Se resalta la investigación como eje fundamental para la formación integral y evidencia del cumplimiento de la misión y la visión.

Se reconoce como sugerencias importantes a tener en cuenta lo siguiente:

Fortalecer el sentido de identidad institucional que le otorga el carácter estatal de la Universidad (concertar criterios

y estrategias)

Fortalecer la connotación de formación integral con mayor notoriedad desde la interdisciplinariedad que ampara lo ético, regional, político y social.

Definir postura frente al concepto de calidad aplicado a la formación

Establecer indicadores para medir el impacto desde el valor agregado de la Universidad

Fortalecer o valorar el sentido de pertenencia en los actores académicos del programa.

Se requiere incluir en la formación integral, la noción socio-política, el compromiso social, la identidad terrenal (territorio e identidad regional), la comprensión y la construcción de identidad y del “género humano” (Morín, 1999).

Tabla 4.

Resultados del componente pedagógico

Categoría	Sub-categoría	Resultados
Tendencias	Regional	Se evidencia que se responde a las tendencias de formación a nivel regional, nacional y en menor

de formación	Nacional	grado a lo internacional.
	Internacional	<p>La tendencia del actual currículo es formar en dos componentes o dimensiones: disciplinar, y profesional, se ofrecen algunos cursos que dan cuenta de una formación interdisciplinar.</p> <p>Si bien hay una valoración positiva del currículo, se evidencia que no está actualizado y debidamente organizado.</p> <p>Respecto a las tendencias, se ofertan pocos cursos para la formación disciplinar, muchos cursos para el desempeño profesional en intervención clínica y se excluye otras áreas de la formación profesional</p> <p>La tendencia es desarrollar un currículo por competencias, que incluye tanto la formación, como la evaluación, soportado en metodologías definidas y concertadas.</p> <p>Desde las tendencias se articula la formación de pregrado con las de posgrado, especialmente para fortalecer los procesos de investigación.</p> <p>Se sugiere:</p> <p>Definir criterios de articulación, unificación, equilibrio y distribución de la formación disciplinar, profesional e interdisciplinar de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales.</p> <p>Establecer un sistema de créditos y competencias que favorezcan la flexibilidad, la visión interdisciplinar, la movilidad, la nacionalización y la internacionalización</p>

Según el cuestionario y la revisión documental, en términos generales se debe considerar ofrecer formación en:

- Bases neurológicas y biológicas del comportamiento

-Neurociencias: Neuroanatomía y neurofisiología

-Problemas de aprendizaje

-Psicodiagnóstico

-Motivación y emoción

-Pensamiento y lenguaje

-Salud mental comunitaria

-Psicología jurídica.

-Psicología deportiva

-Psicología forense

-Psicología política

- Psicología ambiental
 - Psicología: organizacional
 - Psicología y gestión del riesgo
 - Psicología positiva
 - Psicología publicitaria
 - Psicología y criminalística
 - Psicología del consumidor
 - Psicología de la movilidad, tránsito y transporte
 - Psicoterapia basada en la evidencia
 - Epidemiología
 - Psicología y neurolingüística
 - Bioética y ética
 - Salud pública
-

Flexibilidad	Flexibilidad	<p>No se evidencia criterios claros que den cuenta de un sistema de flexibilidad curricular.</p> <p>El sistema de administración académico de la Universidad (OCARA- oficina de control y registro académicos) no facilita un adecuado sistema de flexibilidad curricular.</p> <p>En algunos aspectos actuales del currículo se reconoce flexibilidad por parte de la comunidad académica:</p> <ul style="list-style-type: none">- La posibilidad de escoger el enfoque de intervención en salud mental- La posibilidad de escoger el sitio donde realizar la práctica profesional.- La posibilidad de concertar las temáticas, metodologías de formación y de evaluación en las asignaturas.- La oferta de créditos en formación humanística.- La posibilidad de elegir la temática en desarrollo personal.- La posibilidad de elegir el tema de investigación y el asesor de trabajo de grado <p>En otros aspectos se percibe que no hay flexibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none">- La imposibilidad de ver asignaturas en otros programas
--------------	--------------	--

- Se presentan muchos pre-requisitos.
- La imposibilidad de decidir el número de créditos a tomar por semestre.
- La no posibilidad de validar créditos de otras universidades.

Se requiere:

Definir criterios y mecanismos para la flexibilidad curricular

Concertar procesos con la administración para lograr que la flexibilidad esté respaldada por los procesos del sistema de registro y control académico de la Universidad.

Normatividad (aspectos legales)	Normatividad relacionada con formación en psicología.	El currículo del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño está acorde con los orientaciones normativas para la formación de psicólogos en Colombia Con relación a las áreas de formación definidas en la Resolución 3461 del 30 de noviembre de 2003, se evidencia que falta formación en el campo de psicología jurídica.
	Normatividad relacionada con el ejercicio	El Decreto 1527 del 24 de julio de 2002, resalta que la formación del psicólogo se hace en función de competencias, el currículo actual no está diseñado desde esta concepción. En el PEP Se refieren las competencias a desarrollar pero no se establece una estructura curricular por competencias. Existe correspondencia entre los principios éticos que orientan la profesión y cómo éstas se

profesional	<p>explicitan en planteamientos curriculares.</p> <p>Se requiere la inclusión de elementos propios de la formación de profesionales de salud tales como la orientación en salud pública, y sistema general de seguridad social en salud</p> <p>El currículo necesita contar con un sistema de actualización que le permita incorporar las normas vigentes al proceso formativo.</p> <p>El cumplimiento de normas debe ser explícito en el currículo y generalizado a todas las áreas y campos de formación.</p>
Orientaciones desde políticas publicas	<p>La formación debe incorporar la visión de salud mental presente en las disposiciones legales que orientan políticas públicas y planes nacionales, departamentales y locales.</p> <p>Se incluye el trabajo en guías de atención y protocolos como parte de las orientaciones en la política pública en salud mental</p> <p>En el programa no se ofrece formalmente la formación en los aspectos legales (normatividad) para el ejercicio profesional. La formación se deja a libre decisión de los docentes. (no se evidencia en los micro currículos)</p> <p>El actual currículo cumple con las disposiciones legales para la formación de psicólogos, especialmente de la ley 1090, sin embargo se requiere ajustar el cumplimiento de algunos apartados desde recientes normatividades, por ejemplo: ley 1098 infancia y adolescencia, lo referente a salud</p>

mental, ley de víctimas y atención de desplazados, entre otras (formación profesional)

La articulación de la formación en aspectos legales debe ser un eje de fortalecimiento de procesos de práctica profesional.

se requiere considerar Incluir formación en:

- Ley 1090 de 2006

- Código deontológico y bioético del psicólogo en Colombia

- Constitución política de Colombia, 1991

-Ley 30 de 1992 (por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior)

-Ley 115 de 1984 (ley general de educación)

-Ley 1098 del 2006 Ley de infancia y adolescente

-Resolución 3461 del 2005 (por la cual conforma la Unidad Nacional de Fiscalía para la Justicia y la Paz.)

-Resolución 8430 de 1993 (Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud)

-La Declaración de Helsinki -Seúl 2008 (ética en investigación clínica)

-Resolución 1995 de 1999 – Manejo de Historias Clínicas

-Ley 1257 de 2008 y 1009 de 2006 (ley de género, equidad y observatorio de asuntos de género)

-Ley 1010 de 2006 (acoso laboral)

-Decreto 3039 de 2007 (por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Pública - salud mental) y su actualización que se realizara en el presente año.

-Política Nacional para la reducción del consumo de SPA

- Política Nacional haz paz (reducción de violencia y fomento de convivencia)

- Ley 1448 de 2011. Leyes de víctimas y restitución de tierras.

-Acuerdos de la CRES, 2011 y 2012 (Nº 029, 031) sobre servicios de salud mental incluidos en el Plan Obligatorio de Salud POS

-Sentencia C-355 de 2006 (reglamenta el aborto en Colombia)

-Ley 361 de 1997 (integración social de las personas con limitación)

-Guía para la atención en salud de víctimas de violencia sexual

- Guía de atención al menor y a la mujer maltratados (MPS, 2000).
 - Intervenciones breves en pacientes con consumo de SPA.
 - Guía Latinoamericana de Diagnóstico Psiquiátrico.
 - Guía para la atención en salud mental desde el nivel de salud no especializado (OMS)
 - Protocolos de atención para: depresión, ansiedad, trastornos de inicio en la infancia y adolescencia, violencia y consumo de spa
 - Manual OMS promoción de la salud mental
 - Manual OMS prevención de los trastornos mentales
 - Manual OMS RBC - rehabilitación basada en la comunidad
 - Estudio nacional de salud mental Colombia-2003
 - Estudio nacional de salud mental adolescentes Colombia 2010 (Eg04-M)
 - Normas de competencias laboral
 - Planes de desarrollo local y las demás disposiciones regionales vigentes que impactan los planes de desarrollo en referencia a políticas públicas de salud, en especial las de salud mental.
-

Representatividad	Disciplinar	<p>Existe cumplimiento de los lineamientos establecidos en el Decreto 1527 de 2003 y en la Resolución 3461 de 2003 relacionados con las áreas de formación disciplinar en Psicología.</p> <p>Se requiere de una evaluación minuciosa sobre el equilibrio en la proporción de tiempos destinados para abordar cada una de las temáticas contempladas en las áreas curriculares.</p> <p>Las áreas curriculares básicas del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño son coherentes con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la psicología como disciplina.</p> <p>Es necesario analizar la dedicación (en términos de horas y semestres) que se deberá establecer para cada área, la construcción de un modelo pedagógico basado en competencias, y el sistema de evaluación, tanto de estudiantes como de docentes, aspectos fundamentales de la formación en psicología.</p>
	Profesional	<p>Respecto a la representatividad profesional se evidencia énfasis en la formación en el área de intervención en salud mental con un orientación clínica y se excluye, o da poco énfasis de formación en áreas que actualmente son relevantes para el desempeño laboral (ej. Psicología jurídica, Psicología organizacional, entre otras).</p> <p>En el currículo del Programa de Psicología se promueve la investigación como un mecanismo para la formación académica</p> <p>Programa de Psicología muestra evidencia de criterios, estrategias, actividades y aspectos formales</p>

	<p>frente a la formación para la investigación, validada a través de tres fuentes de información: docentes, estudiantes y programas académicos de las asignaturas.</p>
<p>Visión interdisciplinar</p>	<p>Existen evidencias de trabajo interdisciplinario en el Programa de Psicología, se reconocen temas y propuestas en el Programa para el trabajo académico y el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al ejercicio laboral. la interdisciplinariedad se hace presente en el currículo en el conjunto de áreas, campos, asignaturas y temáticas de investigación.</p> <p>Se desarrollan trabajos interdisciplinarios que permiten abordar temáticas correspondientes a los diferentes campos de acción de la Psicología y los diferentes enfoques de la Psicología.</p> <p>Se evidencian estrategias para el trabajo interdisciplinario (PEP, 2005, p. 122). Proyecto Intrasemestral (Prinses), prácticas académicas y profesionales, Realización de seminarios con la participación de investigadores y profesionales de disciplinas diferentes. Participación en grupos de estudio e investigación en los cuales participan diversos profesionales</p> <p>Se evidencia integración de equipos académicos con especialistas de diversas áreas. Docentes y estudiantes del Programa de Psicología participan en grupos con integrantes de diferentes disciplinas en la Investigación: grupos GIDEP, IADAP, CESUN, Grupo Psicología y Salud, Grupo Librepensadores, Gobernación de Nariño- Universidad de Nariño. Mesas de trabajo en la Reforma</p> <p>Se reconoce la integración de equipos académicos con especialistas de diversas áreas. Docentes y estudiantes del Programa de Psicología participan en grupos con integrantes de diferentes disciplinas</p>

en la Formación. Sin embargo se requiere incrementar la visión interdisciplinaria en el currículo particularmente en el abordaje de asignaturas. PEP (2005)

De igual manera en el PEP (2005), se reconoce la oferta de asignaturas de servicios ofrecidos por otros departamentos de la Universidad (sociología y antropología); prácticas académicas y profesionales, asignaturas ofrecidas a otros programas, con trabajo interdisciplinario de los docentes en educación, medicina y derecho [...] (p.83).

Los estudiantes pueden tomar los créditos de formación humanística, lo cual favorece el ejercicio de la visión interdisciplinaria.

Si bien se evidencia en la visión lo interdisciplinario (orientada a la complementariedad y al diálogo de saberes) no se sustenta con claridad en el currículo práctico del Programa. Esta no correspondencia debe ser considerada dada la importancia creciente que a nivel regional, nacional e internacional tiene el desarrollo de competencias y procesos desde la visión interdisciplinar para todas las profesiones.

Ejercicio profesional en el contexto	Impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Los logros y aportes mencionados por los egresados en su desempeño profesional - La calidad de la formación en investigación. - La formación recibida en el modelo de prácticas - Los egresados mencionan los logros a partir de la formación recibida en intervención en salud
--------------------------------------	---------	--

mental (clínica)

- La formación para la responsabilidad y compromiso social, ética, calidad humana y desarrollo personal.

se percibe que se configura un valor agregado desde el egresado que se sustenta en:

- El titularse en una universidad del estado.

- La acreditación de alta calidad del Programa

- El sentido crítico y propositivo

- La creatividad y la recursividad.

- Las competencias para la investigación.

- El recurso humano con el que se cuenta en el Programa

- La exigencia académica y la formación integral.

Lo anterior se contrapone a lo referido por docentes y algunos estudiantes quienes exponen que formar con énfasis en la intervención en salud mental, desde varios enfoques clínicos, no es favorable y por otra parte, la apreciación de que no hay claridad y criterios de aprovechamiento

frente al valor agregado que otorga el ser un Programa de una Universidad del estado (Pública).

Se evidencia impacto en el reporte de empleadores por la preferencia de los egresados por sus competencias en investigación.

Se reconoce impacto en la alta demanda de ingreso.

Se evidencia avance en las publicaciones científicas en revistas indexadas por parte de docentes y egresados

La evidencia de egresados con buen desempeño en programas de posgrado

Se requiere:

Motivar o desarrollar estudios que valoren y dimensionen el impacto de los egresados en los diferentes ámbitos laborales.

Delimitar los criterios y estrategias que consoliden un sistema de seguimiento y vinculación de egresados.

Necesidades

El cambio curricular (especialmente del plan de estudios).

El incrementar el número de docentes y su nivel de cualificación (formación a nivel de posgrado)

Un currículo primordialmente diseñado por competencias, articulado a la formación y evaluación por

competencias.

Ofertar formación en posgrado en articulación con la formación de pregrado. De igual manera oferta de formación continuada.

Se requiere mayor interacción con otras universidades e instituciones a través de un programa de nacionalización e internacionalización

Un sistema de vinculación de egresados para beneficio de actualización y retroalimentación del currículo.

La oferta de programas de posgrado.

Oportunidades Los convenios establecidos con universidades nacionales e internacionales, que beneficie la movilidad estudiantil y docentes, así como los procesos de investigación y las prácticas profesionales.

Los procesos de autoevaluación y de evaluación por pares externos.

La vinculación de egresados a procesos de investigación y proyección social

Los niveles y procesos logrados en investigación y publicación en revistas científicas de calidad

La vinculación de docentes por servicios de otros programas para fortalecer la interdisciplinariedad

Tabla 5.

Resultados aplicados (retraídos) a los componentes pedagógicos.

Componente	Subcomponente	Resultados
Plan de estudios	áreas de formación	<p>El currículo del programa de psicología forma en lo disciplinar, lo profesional y en lo interdisciplinar.</p> <p>Se enfatiza en formar en pro del desarrollo humano y para brindar soluciones a las problemáticas humanas y del contexto (se menciona que los estudiantes son formados desde una perspectiva integral y en el marco de la ética profesional).</p> <p>Se destaca la formación ofertada en investigación.</p> <p>A nivel regional y nacional la tendencia de formación apuntan a formar en la dimensión o área disciplinar y en lo profesional, se tienen pocas evidencias que den cuenta de la importancia otorgada a la visión interdisciplinar. En las tendencias internacionales, especialmente en Europa se evidencia un mayor abordaje de lo interdisciplinar.</p> <p>Se destaca la novedad del área de desarrollo personal en sintonía con la tendencia actual (formación en competencias éticas, de sentido ambiental y sentido humano), es necesario reorganizarla para darle mayor presencia y fortaleza.</p>

No se ofrece cursos o créditos en los campos o áreas de:

- Psicología del arte,
- Formación para la docencia, -psicología jurídica y forense,
- Neurociencias, Psicobiología,
- Ciencias cognitivas,
- Psicología del consumidor,
- Psicología deportiva
- Psicología política,
- Psicología ocupacional
- Psicología ambiental
- Psicología de la salud.

El programa de psicología presenta énfasis de formación en la intervención en salud mental (clínico, con varios enfoques)

El énfasis de formación en el aspecto disciplinar es bajo, tanto en la distribución de

asignaturas a nivel interno como con respecto a lo otorgado en lo local, lo nacional y lo internacional.

Se requiere ofrecer mayores posibilidades de créditos electivos y optativos.

No se cuenta con un mecanismo permanente de actualización del currículo. No se observa retroalimentación del currículo (áreas de formación) por parte de los egresados. A partir de ello se sugiere que los egresados, como requisito de grado, respondan una encuesta o instrumento que de insumos para responder ante esta necesidad.

En referencia a la formación interdisciplinar no se oferta cursos o créditos en formación ética, bioética, deontología, la formación en áreas generales y otras afines a la psicología.

El plan de estudios requiere actualizarse en función de las normas: para el ejercicio profesional desde criterios de racionalidad del gasto, uso de tecnologías, guías, protocolos de atención en salud, prácticas profesionales en contextos hospitalarios y formación del talento en salud. Respecto a la normatividad el actual plan de estudios guarda coherencia con principios constitucionales de respeto, libertad, autonomía.

La ley 1090 del psicólogo es la única ley que se trabaja de forma explícita en los distintas asignaturas, no obstante dada su promulgación con fecha posterior a la construcción del PEP, no se encuentra completamente explícita.

Se requiere incluir la Psicología de la Salud como un campo abierto a todos los enfoques.

En el PEP el campo de la salud es necesario hacerlo más explícito y mejor definido.

El Programa de Psicología de la UDENAR, ofrece mayor formación en las áreas de

- Historia de la psicología, epistemología, modelos teóricos y metodológicos
- Formación investigativa
- Problemas fundamentales de la psicología individual
- Medición y evaluación

Competencias

El actual currículo no está diseñado por competencias, sin embargo en la revisión de programas de asignaturas y el PEP (2005), se llega a mencionar la oferta de formación en algunas de ellas.

- Formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación.
- Trabajo en equipo
- Algunas para el desarrollo humano y desarrollo personal

Se requiere considerar incluir la formación en:

- El manejo de un segundo idioma (inglés)
 - Análisis y diagnósticos de contextos y problemáticas psicosociales
 - Emprendimiento y/o empresarismo
 - Aprovechamiento y uso de las TIC's
 - Formación disciplinar
 - Formación humanística y competencias ciudadanas
 - Competencias para la vida laboral
 - Construcción e implementación de políticas públicas.
 - Crear y aplicar diferentes estrategias durante la evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento de las necesidades
 - Asesoría para el diseño, ejecución y dirección de programas, en los campos y áreas en donde el conocimiento y el aporte disciplinario y profesional de la Psicología sea requerido.
 - Formular proyectos de intervención social en comunidades vulnerables
 - Capacidad de diagnóstico, intervención y seguimiento frente a trastornos resultantes de los
-

		<p>problemas de conflicto armado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis, diagnóstico e intervención de problemas de riesgo psicosocial. - Lectura e interpretación de normatividad relacionada con el sistema general de seguridad social. <p>Se requiere considerar establecer un currículo desde el modelo de competencias que integre contenidos (saber), proyecto de vida, (ser) con las problemáticas disciplinares y profesionales de la psicología y a su vez, permita desarrollar ejercicios académicos (hacer en contexto) (Torres, 2011).</p>
<p>Metodología (procesos de enseñanza aprendizaje)</p>	<p>Modelo pedagógico.</p> <p>Estrategias de enseñanzas</p>	<p>No se evidencia un modelo pedagógico definido, se vislumbran algunos principios, estrategias y elementos.</p> <p>No se evidencia un sistema de actualización del PEP, que posibilite una constante retroalimentación de este, a través del contexto con el propósito de que se mejoren los procesos pedagógicos para dar respuesta a una mejor formación</p> <p>No se reconoce un modelo pedagógico que forme en competencias; pensar en un modelo que desarrolle las competencias para el desempeño de calidad que responda a las necesidades psicosociales, la situación de conflicto, pobreza, falta de oportunidades e inequidad, en especial de la región.</p>

No se evidencia la capacitación y actualización de docentes en nuevas metodologías de enseñanza y TICs, para fortalecer su desempeño.

Las metodologías de formación son coherentes con las estrategias establecidas o más utilizadas a nivel nacional

Modelo de prácticas

Si bien el modelo ofrece la alternativa de realizar la práctica en cuatro campos: clínico, social comunitario, organizacional y educativo. No se cumple con la formación en el área jurídica y forense.

Las evidencias indican que el modelo de prácticas es fundamental para hacer explícita la función de proyección social

Actualmente el modelo de practica está en proceso de cambio, para ello debe tenerse claridad en las necesidades del contexto y las tendencias de formación.

No se retroalimenta el impacto del modelo de prácticas ya que no se hace el seguimiento de egresados, lo cual debe ser considerado para ayudar en la implementación del nuevo modelo de prácticas

Es necesaria la sistematización de las experiencias en el modelo de prácticas (Además de las experiencias en el aula por parte de los docentes)

Se requiere para el modelo de prácticas desarrollar un sistema de evaluación con indicadores

	definidos y un seguimiento continuo.
	La investigación aporta de manera importante al desarrollo del modelo de práctica
Procesos de nacionalización e internacionalización	Existen convenios nacionales e internacionales que benefician los procesos de nacionalización e internacionalización, de igual manera se pertenece a ASCOFAPSI, nodos de investigación y red de prácticas nacional
	Docentes y estudiantes han participado en eventos nacionales e internacionales, se requiere seguir fortaleciendo estos logros
	Los grupos de investigación generan procesos de interacción académica a nivel nacional e internacional
	No se evidencia políticas académicas establecidas por el Programa, referidas a la internacionalización, si bien hay una experiencia referida se requiere mayor gestión y apoyo institucional para lograr procesos significativos de movilidad estudiantil aprovechando los convenios existentes
	No hay criterios definidos para la movilidad de estudiantes y docentes
	Se tiene claridad en que con la flexibilidad se favorecen los procesos de nacionalización e internacionalización

	<p>Es oportuno fortalecer la interacción y participación en redes académicas de orden nacional e internacional</p>
<p>Formación investigativa</p>	<p>Las formación en competencias en investigación son coherentes con las tendencias nacionales e internacionales</p> <p>La formación en investigación es un eje fundamental en la formación integral, pues responde a la misión y visión institucional de formar profesionales con capacidades investigativas para aportar al desarrollo del conocimiento y el contexto desde sus saberes.</p> <p>En el programa se forma en competencias investigativas; se crea, diseña, ejecuta y evalúa proyectos de investigación.</p> <p>En el PEP se expone cómo desarrollar una cultura investigativa así como el desarrollo de pensamiento crítico, no se evidencia estudios dirigidos a revisar si se ha logrado establecerla.</p> <p>Se desarrollan proyectos de investigación en donde participan docentes, estudiantes y egresados, con diferentes posiciones teóricas o metodológicas alrededor de una problemática (algunos financiados por la U y otros por entidades externas),</p> <p>Se evidencia publicaciones que se generan en los grupos de investigación y trabajos de grados desarrollados por estudiantes, docentes y egresados, (no se evidencia publicaciones de los proyectos de PRINSES –proyectos de investigación intrasemestrales - y de semilleros)</p>

		<p>No se evidencia una articulación entre líneas de investigación de los grupos, proyectos de práctica, y trabajos de grado de estudiantes.</p> <p>El desarrollo de proyectos de investigación en los que participan docentes y estudiantes, evidencia flexibilidad por diversidad y por opción.</p> <p>Los procesos de investigación otorgan notoriedad al Programa en el contexto institucional y local, debe seguirse fortaleciendo este aspecto.</p>
Evaluación	Evaluación de estudiantes	<p>El modelo de evaluación docente se debe ajustar a criterios estandarizados que permitan realimentación objetiva del proceso en beneficio de la formación</p>
	Evaluación de desempeño docente	<p>Se reconoce por parte de la comunidad académica que la co-evaluación es una estrategia positiva y bien evaluada, que se utiliza para evaluar desempeño de docentes y estudiantes en función del buen desarrollo del proceso de formación</p> <p>Los egresados del programa han tenido un desempeño destacado o en las pruebas externas de calidad de la educación superior. ECAES (SABER-PRO)</p> <p>No se evidencia una evaluación por competencias, los docentes autónomamente eligen los mecanismo o formas de evaluar</p> <p>No se evidencia un mecanismo de aprovechamiento de la evaluación docentes que impacte su</p>

		<p>desempeño, especialmente en la metodología.</p> <p>No se evidencia estudios que den cuenta de la influencia de la evaluación docente en el desempeño de los mismos.</p> <p>Se requiere asumir las alertas que señalan los estudiantes en evaluación de docentes y estudiantes y diseñar procesos de formación para minimizar las debilidades,</p>
Desarrollo personal de educador y el educando	Estrategias de promoción de desarrollo personal para estudiantes	<p>Se evidencia la existencia del área de desarrollo personal, que aborda la formación humana, ética y personal de los estudiantes</p> <p>En el área de desarrollo personal hay flexibilidad por opción, sin embargo los procesos administrativos no lo favorecen.</p> <p>Se valora favorablemente la formación en el área de desarrollo personal que se brinda en los primeros semestres y que se extiende hasta las prácticas profesionales; esta área desarrolla procesos entorno a temáticas propias del dllo humano, de la ética y la integralidad humana.</p>
	Estrategias de promoción de desarrollo personal para docentes	<p>No se evidencia ningún tipo de programa</p> <p>Existen algunos espacios de encuentro propiciado por los propios docentes, particularmente los docentes de Tiempo Completo en donde se aborda reflexiones que aportan al crecimiento y desarrollo del grupo.</p>

Plan de capacitación docente	<p>El programa posee un plan de capacitación docente actualizado; en la universidad se incentiva y apoya la capacitación docente</p> <p>Los procesos de capacitación docente se ajustan al mejoramiento de la calidad académica e investigativa.</p> <p>Es necesario seguir fortaleciendo las estrategias de cualificación docente en el mejoramiento de niveles de formación docente a nivel de postgrado: Maestría, doctorado y post doctorado.</p>
------------------------------	---

Tabla 6.

Resultados aplicados (retrotraídos) al componente administrativo viabilizador.

Subcomponente	Resultados
Talento humano Recursos Bibliográficos	<p>La universidad en su misión y visión asume la responsabilidad de garantizar las condiciones para el adecuado desarrollo y funcionamiento de los programas académicos (esto incluye la disposición financiera, de talento humano e infraestructura)</p>
Recursos Económicos	<p>El programa presenta dificultades en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura (espacios físicos)

Recursos	- Dotación de laboratorios,
Informativos y de comunicación	- Número de docentes de planta,
Infraestructura	- Bibliografía y recursos tecnológicos.

Se valora favorablemente los medios y mecanismos de comunicación del Programa, sin embargo al respecto no existen políticas o criterios de uso y aprovechamiento en favor de la visibilidad y otros procesos.

Se evidencia recursos económicos limitados, así como poca autonomía en su disposición; este aspecto entre otros, no favorecer la flexibilidad, la movilidad y el mejoramiento de las dificultades.

La disposición y la gestión de los recursos económico no es un proceso participativo de toda la comunidad académica, a pesar de lo enunciado por la oficina de planeación.

Los actuales recursos financieros, de infraestructura y talento humano limitan las propuestas de flexibilidad, entre otras.

Se valora positivamente las políticas y reglamentaciones que favorecen la motivación e incentivos para la formación y cualificación docente.

Los evaluadores de alta calidad ven que no existen los recursos, talento humano e infraestructura suficiente.

8.2. Resultados referidos al currículo deseado- esperado

“Perspectivas de cambio”

Al respecto se procede a presentar el consolidado de las apreciaciones de la comunidad académica del Programa (docentes, estudiantes, directivos, egresados y empleadores), respecto al currículo deseado. Este proceso respondió a la intención de poder recabar información para configurar y presentar las características del currículo que esperan en respuesta a un interrogante relevante que es: ¿qué currículo se desea y espera para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño?. Los resultados se configuran desde: a) las respuestas obtenidas b) el proceso de triangulación, c) la reducción de categorías y d) las proposiciones organizadas, que se esbozan en los tres componente evaluados:

8.2.1. Componente teleológico

Se desea y espera un currículo:

Que sea fiel a su tarea de formar sujetos integrales, que forme con calidad disciplinar, profesional y personal, como respuesta a un contexto cambiante con múltiples necesidades y problemáticas psicosociales.

Que se sintonice con la visión de desarrollo institucional, sin abandonar su convicción de que la educación es un derecho y no un servicio, y que ello no impida que se cumpla con algunos requisitos establecidos para demostrar que lo que se hace, se hace bien, y que el Programa se puede convertir en un paradigma o un referente de punta en el contexto regional y nacional.

Que busque acreditar sus procesos ante pares nacionales e internacionales para seguir en el mejoramiento constante de sus procesos, fortaleciendo la cultura de la calidad, pero que esto no sea un fin sino un proceso y un método más, que aporte a la cultura de la autoevaluación para el mejoramiento.

Que continúe con su aporte crítico pero propositivo hacia los procesos institucionales, lo anterior se evidencia en la participación continua y constante de los docentes y estudiantes del Programa en las diferentes mesas de la reforma de la Universidad.

Que forme en el paradigma de una educación para el futuro (Morín, 1999), que incluya de manera más explícita la potencialidad del enseñar la condición humana, la “identidad terrenal, la comprensión y la ética del género humano”, entre otros.

Que defina claramente el valor agregado de su condición de universidad pública.

Que forme a los profesionales con criterio y competencias políticas, en políticas públicas, en ética profesional, ciudadanía y derechos humanos.

Que fomente un sentido de pertenencia en sus estudiantes, docentes y egresados, a través de estrategias dialógicas y comunicativas sustentadas en el respeto por la diferencia y en la norma desde el precepto humano.

8.2.2. Componente pedagógico

Que se acerque y convoque la participación de los egresados como fuente de retroalimentación para la mejora de los procesos formativos del Programa, en beneficio de la calidad.

Que posea un sistema de medición de indicadores de impacto y realice seguimiento de respuestas ante las necesidades del contexto.

Que junto a la formación disciplinar, profesional e interdisciplinar forme para la empleabilidad y el emprendimiento.

Que ofrezca un currículo con formación por competencias (en todos los niveles) y créditos, que favorezca la flexibilidad, la movilidad (estudiantil y docente) y la interdisciplinariedad.

Que ofrezca créditos y cursos electivos y de profundización en psicología jurídica y forense, en psicología ambiental, psicología política, psicología del deporte, psicología de la salud, formación en salud pública, psicología del arte y otras.

Que ofrezca una formación primordialmente disciplinar, acorde con las tendencias nacionales y mundiales.

Que ofrezca una formación profesional, y dé espacio a la formación interdisciplinaria.

Que articule la formación de pregrado con la de posgrado para delimitar de mejor manera la formación disciplinar en el pregrado y la formación profesional y de especificidad en los posgrados.

Que permita articular la investigación y la práctica profesional en beneficio de los estudiantes, los grupos y la presencia del Programa en el medio.

Que la formación en pregrado y posgrado se apoye con laboratorios debidamente equipados y formalizados.

Que siga fortaleciendo los procesos de investigación, pues es desde los grupos y procesos de investigación a través de los cuales se responde a las necesidades del medio y se forman profesionales con altas calidades.

Que incremente los convenios con otras universidades del país y del mundo y que los aproveche en beneficio de la investigación y la formación de estudiantes y docentes.
(Política de internacionalización)

Que disponga de docentes con una alta formación, preferiblemente con doctorado, y que además tengan conocimiento, disposición y formación en pedagogía y docencia para prevenir dificultades en la convivencia. Se enfatiza en la necesidad de dar orientación en algunos principios pedagógicos comunes para los docentes, con el fin de evitar la rivalidad epistémica, el facilismo y la poca exigencia académica.

Se desea un Programa que tenga un sistema instaurado de actualización permanente de su PEP, para que responda adecuadamente tanto a las necesidades del contexto como a las tendencias de formación de profesionales de la psicología con calidad e integralidad. Este sistema de actualización debe ser coherente con el modelo de autoevaluación y además tenga establecido mecanismo de entrada, procesamiento, modificación y devolución de valor y análisis.

Que además forme oportunamente en las normatividades y reglamentos obligatorios para el adecuado desempeño de la profesión.

Que con su oferta formativa permita seguir demostrando un buen desempeño en las evaluaciones externas (saber-pro).

Que fomente el desarrollo de la competencia en manejo de una segunda lengua.

Que tenga una oferta definida y adecuada de posgrados y de educación continuada (que responda a las necesidades del contexto)

Que no funcione o se dinamice en grupos cerrados o “guetos” de docentes y estudiantes amparados en enfoques que atentan contra la integralidad de la ciencia y el saber psicológico.

Un currículo sustentado en el interés científico de sujetos de ciencia, que den ejemplo, que sistematicen y promuevan sus experiencias investigativas y de proyección social, humildes, generosos, con sentido de pertenencia, que practiquen el respeto por la diferencia, que exijan y eduquen en el ejemplo, la idoneidad y la coherencia; dotados de una visión y perspectiva integrativa no reduccionista, subvalorativa o pragmática.

Un currículo dinamizado desde la investigación como eje transversal en la formación, lo que exige implementar un perfil de docente investigador.

Que entre muchas competencias forme: a) competencias concernientes al emprendimiento y venta de servicios, b) competencias lecto-escritoras, c) competencias ética y desarrollo humano, d) competencias para la conformación de grupos interdisciplinarios, e) competencias para el manejo de grupos, f) competencias para planear, ejecutar e intervenir desde proyectos en diferentes campos de acción, g) manejo de una segunda lengua (inglés), h) habilidades sociales (asertividad), i) competencias investigativas y de producción científica, j) competencias para gestión de recursos o fondos para investigar y hacer proyección social, k) competencias políticas, l) competencias para elaborar proyectos desde diferentes metodologías m) formación artística, n) competencias para el análisis de contextos y problemáticas posibles de intervenciones, o) competencias en análisis lógico y lingüístico de proposiciones.

Un currículo flexible que permita ver créditos en otros programas, universidades del país o del mundo. Un plan de estudios sin tanto prerrequisito, que convoque a la autonomía en la formación.

Un currículo que no enfatice tanto en lo clínico, sino que se equilibre hacia otros campos y áreas de desempeño.

Que favorezca e incentive la publicación de productos científicos resultantes de los procesos de docencia, investigación y proyección social.

8.2.3. Componente administrativo viabilizador

Que el Programa disponga de unos laboratorios debidamente equipados y formalizados.

Que se tenga el suficiente talento humano y de apoyo (docentes de tiempo completo, monitores y de contrato) para lograr desarrollar procesos estratégicos que posicione al programa a nivel regional y nacional.

Que disponga de una mejor y adecuada infraestructura, que entre otras cosas brinde: aulas con condiciones adecuadas (dotación mobiliaria, sonorización, iluminación y ventilación), laboratorios debidamente equipados, sala de docentes y de atención de estudiantes, espacios para los grupos de investigación, de igual manera que tenga una mejor y mayor dotación bibliográfica, de recursos didácticos, técnicos y tecnológicos.

Que tenga un mayor nivel de autonomía en la ejecución y distribución presupuestal.

Se requiere un alto perfil de liderazgo en la dirección del Programa, así como en las demás coordinaciones, con calidad y calidez humana, con capacidad de gestión, asertividad y ante todo con una gran visión de desarrollo.

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

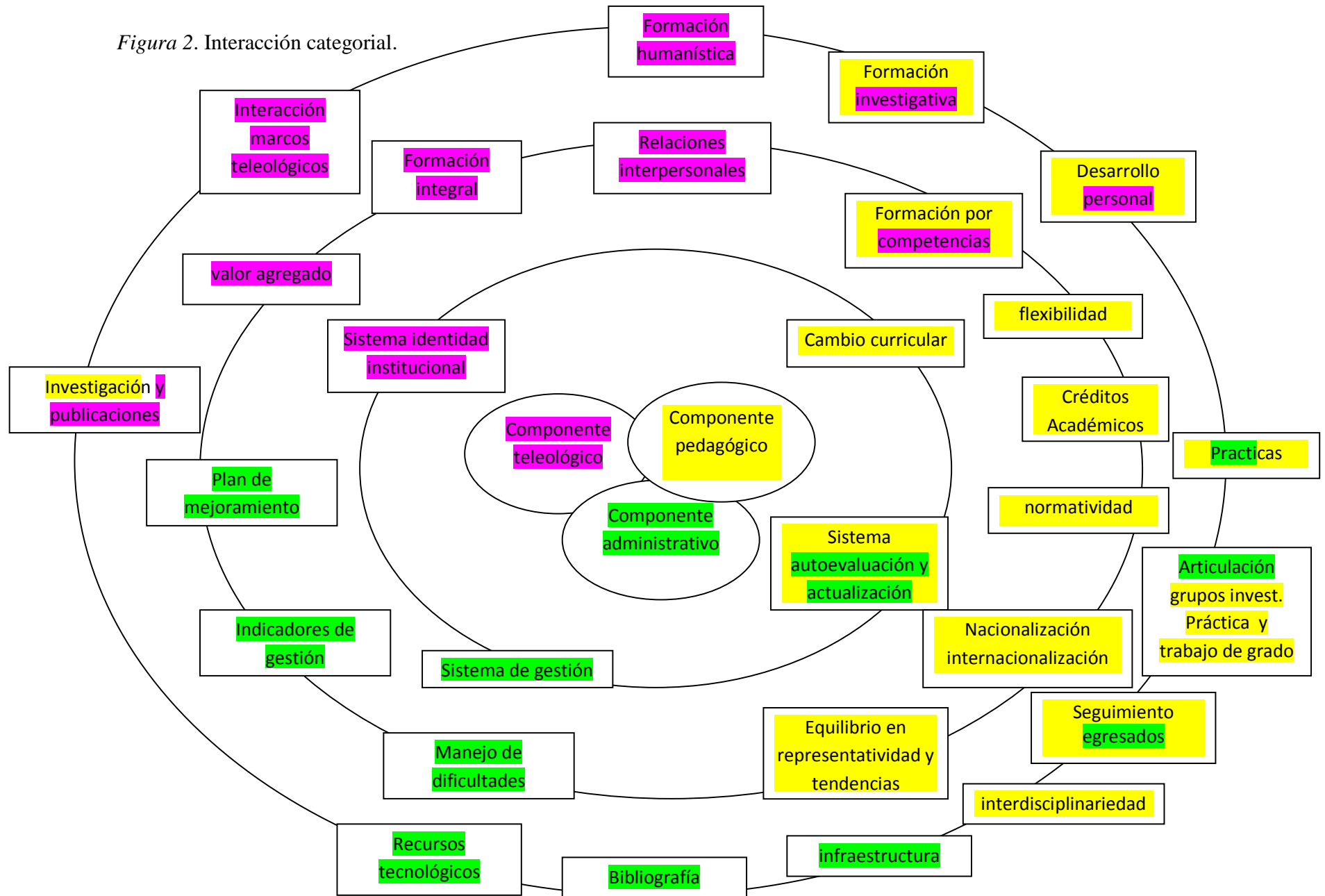
Para el análisis y discusión, se retoman las categorías inductivas que son el insumo para lograr consolidar y aprovechar de mejor manera los hallazgos de la investigación.

Para dar mayor claridad al análisis y discusión se presenta un mapa mental que se ha elaborado para resumir de manera gráfica las categorías inductivas resultantes en cuatro macro- sistemas interactivos alrededor de los cuales se entrelazan mesosistemas o sistemas intermedios y los exosistemas también llamados sistemas complementarios.

El primer círculo concéntrico del sistema lo constituyen los grandes sistemas inductivos los cuales se configuran como ejes de análisis en la investigación, en segundo lugar los sistemas intermedios o mesosistemas determinados por los hallazgos y el tercer sistema, más externo, se define como sistemas complementarios o exosistemas que se dinamizan como procesos en la praxis o acciones de trabajo desde los cuales se dinamiza el currículo.

Es de anotar que estos sistemas son interactuantes e inter-relacionales lo que significa que en sus múltiples interacciones se devela la relación del currículo teórico y práctico del currículo del Programa, posibilitando esbozar las necesidades de cambio y ajuste hacia el objetivo del mejoramiento de los procesos educativos para la formación de profesionales.

Figura 2. Interacción categorial.



9.1. Análisis de endosistemas, mesosistemas y exosistemas

9.1.1. Sistema identidad institucional

Los mesosistemas que aportan para el análisis de este sistema son: valor agregado, relaciones interpersonales y formación integral, de igual manera los exosistemas complementarios: interacción de marcos teleológicos, formación investigativa y humanística.

9.1.1.1. Formación de profesionales integrales

Respecto a la responsabilidad de formar profesionales integrales, los hallazgos de la investigación indican que el Programa de Psicología cumple y hace explícita la misión y visión de la Universidad, sustentada en los tres ejes fundamentales que son, docencia, investigación y proyección social. Se reconoce que los procesos implementados por parte del Programa se configuran en la pretensión de, por una parte fortalecer y beneficiar la formación de los profesionales desde la visión integral y, por otra, responder a las necesidades del contexto. El concepto de integralidad está articulado hacia la formación de calidad en la ciencia de la psicología y en lo correspondiente al desarrollo personal que incluye, lo ético y lo humanístico. Para el marco de análisis es oportuno realizar una contraposición de los resultados obtenidos con algunos ejes planteados por Morín (1999), respecto a la educación, expuestos en su texto -Los siete saberes necesarios para la educación del futuro-, a partir de éste se reconoce que el marco teleológico del Programa responde a la propuesta de formar en la integralidad y complementariedad, sin embargo hay aspectos que deben ser referidos e incluidos en el cambio curricular, particularmente en los objetivos y metas, entre ellos está la necesidad de hacer explícita la potencialidad del

enseñar la condición humana, la identidad terrenal, la comprensión y la ética del género humano (el enseñar para la convivencia y la tolerancia).

La garantía institucional para repensar y transformar la sociedad, debe empezar por la construcción de una ética que vaya desde la vida subjetiva de cada estudiante, lo cual garantizaría un compromiso ético con el mundo, el entorno y la Universidad. Al respecto se puede citar algunos apartados del texto de Benavides y Herrera (2012), quienes en el documento de hallazgos referidos al marco teleológico del programa manifiestan:

“Es importante entonces, introducir el significante de aprecio por el conocimiento, generando una atracción por el saber, pero relativizando los conceptos, ya que no se puede satisfacer todas las demandas que hacen los estudiantes al discurso del saber, por que se entretajan otro tipo de demandas que se le piden a todos los saberes, en este sentido ningún saber y ninguna ciencia puede colmar todas las expectativas que se generan desde la vida inconsciente de todos los participantes, tanto en el aula como en la vida universitaria. Los saberes son relativos, no son neutrales, y se mezclan en las demandas del discurso del poder y del discurso del mercado capitalista, de ahí la necesidad de tener unos mínimos acuerdos entre toda la comunidad académica del Programa referidos a la ideología de vida y educación que enmarca el esfuerzo de la formación. Es en esta realidad en donde se puede favorecer el encuentro constructivo con el saber. Esto apuntaría a un replanteamiento permanente del que hacer pedagógico y las formas múltiples en que este es vivido por cada uno de los profesores y estudiantes al interior del Programa pues no solo se trata de una pedagogía en lo académico, sino en una pedagogía de la vida que implique la aceptación de la imperfección y la incompletitud de todo

conocimiento, pues es importante entender los efectos afectivos y transferenciales que se viven en el aula; se trata de entender que la educación y lo pedagógico hacen parte de la cultura, y son una forma fundamental para regular y modular el deseo que habita en el trasfondo de todos los actos humanos, desde esas múltiples miradas pedagógicas, el acto de enseñar es un arte, una bella forma de decir las cosas, en un buen vivir en el aula, y no en una pasión destructora donde el aula se convierta en un infierno de vanidades, en otro escenario de conflictos que el estado no ha podido resolver a nivel macro; es por tanto necesario volver a hacer del saber un nuevo banquete del amor” (p.32).

En los objetivos, también es necesario establecer de manera más explícita los límites y alcances de la formación en lo disciplinar, profesional e interdisciplinar, así como también el aterrizar de manera precisa el auto-reconocimiento de fortalezas y debilidades relativos a los saberes y acciones del Programa para responder de mejor manera a las necesidades del medio.

9.1.1.2. Relaciones interpersonales

Respecto a las relaciones interpersonales, los hallazgos de la investigación permiten reconocer que a la luz de las observaciones de egresados una de las fortalezas del programa es la variedad de enfoques, particularmente en la formación en intervención en salud mental, comúnmente reconocida como la formación clínica, sin embargo a la luz de las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, esta división epistemológica genera distanciamientos, particularmente entre los docentes, quienes tienen dificultades en la interacción y las relaciones interpersonales, por tanto aun se presentan conflictos de intereses por abanderar sus enfoques particulares y en ocasiones se irrespetan

las diferencias conceptuales, metodológicas y epistemológicas; es entonces una necesidad en que se preste atención a este aspecto de tal manera que la diferencia y la variedad sea convertida en un punto a favor más que punto de divergencia y conflicto. Es importante connotar que el manejo de las relaciones interpersonales no son foco de abordaje explícito de un currículo teórico o práctico, es eje de trabajo en un currículo oculto, Torres (1994), al respecto dice:

Un currículo oculto se define como todos aquellos conocimientos destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional (p.198).

Es importante entonces definir dentro de los propósitos de un nuevo currículo del programa, la concertación de unos mínimos de convivencia establecidos para la comunidad académica, de tal manera que se pueda hacer la diversidad y la variedad epistemológica una fortaleza antes que una amenaza.

9.1.1.3. Valor agregado (carácter estatal de la Universidad)

Por otra parte los resultados permiten considerar que la condición de universidad del estado (pública), no representa un valor agregado efectivo y concreto, si bien los egresados refieren que al momento de aspirar a un empleo, supone una garantía de calidad en la formación, esto queda sin mayor evidencia pues son pocos los empleadores que dan puntaje o importancia a esta connotación. Al respecto se abre una gran posibilidad de indagación respecto a si realmente la connotación de universidad del estado hace parte del valor agregado, y si se evalúa a la hora de aspirar a una oportunidad laboral, esta

investigación evidencia que este aspecto puede ser potencializado y mostrado con mayor fuerza en beneficio de los egresados, aspectos como la formación en investigación, la formación en diversos enfoques de intervención clínica (intervención en salud mental) y en desarrollo personal, son otros de los argumentos a mostrar; es importante en este punto resaltar que establecer un programa de seguimiento de egresados puede responder favorablemente a la necesidad de definir mejor el valor agregado que se otorga en la formación. Por otra parte sería recomendable profundizar al respecto desarrollando procesos de investigación, en los cuales participen los egresados y empleadores.

En consecuencia se percibe que es necesario concretar de mejor manera y con argumentos, resultantes de estudios continuos, el valor agregado, de tal manera que se haga explícito y lo más importante, guíe esfuerzos para que la particularidad de la Universidad sea un distintivo y parte de la identidad del egresado.

9.1.1.4. Marcos teleológicos

Respecto a la interacción del marco teleológico del Programa con el de la Universidad, los hallazgos indican que se presenta diferencia en la concepción de calidad plasmada en los objetivos del Programa respecto a la orientación y concepción de calidad plasmada en los objetivos de la Universidad, esto se debe a que el programa sustenta la concepción desde la connotación de la educación como un derecho y la universidad además la articula a la connotación de la oferta de un servicio, es oportuno notar que sin embargo se reconocen principios comunes como el mejoramiento constante de procesos, fortalecimiento de las acciones investigativas desarrolladas por docentes y estudiantes, la búsqueda de un impacto a través de las prácticas profesionales y el posicionamiento en la consolidación de la ciencia y la generación de conocimiento.

A partir de lo encontrado es posible afirmar que existe interrelación del marco teleológico del Programa de Psicología, con el marco teleológico de la Universidad. Sin embargo es necesario, para efectos de un cambio curricular, analizar la posibilidad de trazar una mayor relación entre los objetivos de calidad de la Universidad y los objetivos del Programa desde la definición de postura respecto al concepto de “calidad” el cual implícitamente determina la concepción de la educación como un derecho fundamental del ser humano o como un servicio enmarcado en la oferta y demanda, esta búsqueda y definición de sintonía favorecerá indudablemente el papel de la formación integral complementada por la connotación de mejoramiento constante de procesos y acciones.

La concepción institucional de calidad se asumen no en dos direcciones históricamente definidas por los cambios generados por las políticas públicas y nacionales; actualmente se enfatiza en el marco normativo de control y vigilancia de los procesos otorgando mayor notoriedad a la educación superior como un servicio en la oferta a un cliente o usuario; el Programa, por su parte refiere en sus documentos que asume la calidad como el ejercicio constante de mejoramiento, facilitado por la autoreferenciación, con pares nacionales e internacionales, orientada por un modelo de autoevaluación avalado y construido por su propia comunidad académica, sentido que se enfoca hacia la concepción de satisfacción, bienestar compartido y cultura académica en constante construcción. El análisis refleja que es necesario una mayor conexión entre las dos connotaciones aplicadas de tal manera que se incluya adecuadamente en el marco teleológico del programa de tal manera que se logre favorecer las acciones desde la política institucional pero, de igual manera, mantenga sus objetivos su identidad respecto a la calidad y la educación superior vista como un derecho.

9.1.1.5. Formación investigativa y humanística

Al respecto es importante mencionar que los resultados indican que uno de los elementos que se resaltan con mayor énfasis de la formación y que diferencian a los egresados del Programa en comparación a otros de universidades regionales, es precisamente la formación en investigación; existen evidencias que indican, según los datos recabados, que los egresados del Programa de Psicología, poseen las habilidades para desarrollar procesos desde la investigación, las cuales benefician su desempeño laboral, ello también es corroborado con los desempeños evidenciados en los reportes de los ECAES del 2009 y 2010, y los datos reportados por los empleadores. Al respecto cabe resaltar lo que Blanco (1998), en relación a las necesidades de formación para los psicólogos del siglo XXI, menciona:

Son tres los hitos históricos que han marcado y marcarán el desarrollo de la psicología en los últimos 20 años: el incremento de recursos humanos dedicados a la docencia, la mejora en cantidad y calidad de los niveles de investigación...y la renovación de planes de estudio (p.155).

En este sentido es prudente reconocer que se el Programa viene acertadamente dedicando esfuerzos en la mejora de la formación en investigación como parte fundamental de la formación integral de sus profesionales, prueba de ello es que una de las áreas curriculares de formación es precisamente la de formación investigativa, a esto se adjunta el trabajo dedicado de los grupos de investigación del Programa los cuales se nutren de los esfuerzos de docentes y estudiantes; un ejemplo es el grupo Psicología y Salud el cual logró escalafonarse en Colciencias en A y B en el 2010 y 2011 respectivamente. Es por tanto necesario afirmar que tanto la formación investigativa es uno de los elementos importantes

a potencializar en la configuración de una identidad o valor agregado del psicólogo de la Universidad de Nariño, aspecto que desde los hallazgos de la investigación se asume como un punto a trabajar.

La doctora Botero (2004), presenta la siguiente reflexión:

¿Hacia dónde, entonces, debe apuntar la formación en Psicología en nuestro país? La diversidad de las respuestas es indicio de la complejidad de la situación.por un lado, la dimensión eminentemente académica y, por otro, los aspectos institucionales en los que ésta se apoya. Respecto a la primera parece haber un consenso general en cuanto a la necesidad de replantear los contenidos, estructura y fines de la formación en dos sentidos fundamentales: la formación de un verdadero espíritu investigativo o... “que el estudiante comprenda la importancia del rigor, la fundamentación, la contrastación, la predicción, en nuestro quehacer profesional” y, en estrecha relación con ello, el acercamiento a las problemáticas propias de nuestro contexto...el Profesor Telmo Peña plantea la necesidad de desarrollar, al lado de una formación estrictamente disciplinaria, una formación que ponga al estudiante en contacto con otras aproximaciones al acontecer humano. Por cierto que la propuesta del Profesor Peña va más allá al señalar el imperativo de una formación integral en Psicología que no descuide las diversas dimensiones de la persona en formación, punto en el que coincide con amar. (p. 7)

A partir de la apreciación anterior es factible asegurar que la formación investigativa es uno de los ejes relevantes para la formación de psicólogos en Colombia, al igual que la formación humanística y en el desarrollo personal. Ello ratifica una vez más que el Programa responde a esta condición.

Por último es importante resaltar la importancia que se otorga, según los resultados obtenidos, a la formación humanística que ofrece la Universidad para todos los estudiantes; ésta se configura en el marco de tres áreas: a) cultura artística y física, b) formación ciudadana, y c) problemáticas del contexto. Las tres áreas anteriores se operacionalizan en oferta de créditos electivos que el estudiante puede tomar de una lista general que se presenta al inicio de cada semestre por parte de todos los programas académicos de la Universidad, los cuales pueden ser cursados de segundo a octavo semestre de formación según conveniencia.

9.1.2. Sistema de cambio curricular

Este endosistema está conformado por los mesosistemas, formación por competencias, flexibilidad, equilibrio en tendencia y representatividad, formación en normatividad, créditos, interdisciplinariedad, nacionalización e internacionalización.

Esta investigación permite identificar que es uno de los sistemas más importantes, resultado de la evaluación curricular; desde las diversas perspectivas de análisis y los diversos resultados se reconoce que al asumir acciones de trabajo para desarrollar este sistema, no solo se responderá a las necesidades de mejoramiento en la formación de profesionales de la psicología, sino que se responderá a muchas metas y objetivos trazados en el plan de mejoramiento del Programa, en beneficio de las acciones de autoevaluación asumidas para la re-acreditación de alta calidad.

En consecuencia un cambio curricular, es una de las necesidades reconocidas a la luz de los resultados obtenidos, si bien la presente investigación devela esta necesidad desde los argumentos que se expondrán a continuación, este proceso debe asumirse como un proceso, democrático, participativo, en el marco de una cultura de la autoevaluación

permanente y responsable; por tanto se necesita concertar acciones conjuntas que dispongan la participación decidida de la comunidad para posteriormente poder actualizar proyecciones en coherencia con los cambios y tendencias en normativas, visiones institucionales y cambios sociales. El currículo se dinamizará desde la constante autoevaluación, del chequeo constante de la realidad social y del análisis del contexto en función del quehacer e impacto de los egresados, lo que permitirá retroalimentar el quehacer del programa a partir de su propuesta curricular.

Esto exige asumir entonces que el cambio curricular ya no debe verse como un proceso estático, sino dinámico que se moviliza desde el quehacer cotidiano y en interacción de los diferentes protagonistas curriculares; docentes, estudiantes, egresados, directivos y empleadores retroalimentan continuamente al currículo y este a su vez garantiza que cada uno de ellos aporte continuamente al proyecto de formación.

Gestionar un plan de estudios significa desarrollar procesos interactivos e intersubjetivos -cooperativos, comunicativos o conflictivos para poner en marcha el plan, para dar dirección, velocidad y sentido al cambio curricular hacia los objetivos conjuntamente proyectados. Ello implica, entre otros procesos, abrir viabilidad al cambio: viabilidad política, económica, organizativa y cognitiva para que el plan opere eficazmente en la realidad y para que permanezca y se sostenga en el tiempo (Matus, 1987). Abrir viabilidad política al plan significa asegurar las decisiones, fuerzas y voluntades políticas necesarias para iniciar y sostener las operaciones que se requieren para implementar un plan; la viabilidad económica remite a la disponibilidad de recursos para financiar los cambios previstos (docentes, aulas, materiales didácticos); abrir viabilidad organizativa implica crear o fortalecer estructuras institucionales de gestión que produzcan, coordinen,

administren, supervisen y adapten las operaciones necesarias; la viabilidad cognitiva refiere a las capacidades culturales, intelectuales y académicas de los actores (fundamentalmente los docentes) para poder desarrollar el plan de estudios en el sentido previsto.

La gestión curricular no es independiente de su evaluación. La evaluación de un currículo, que apoya su gestión, consiste en un proceso de: a) recolección de información sobre la estructura y desarrollo del nuevo plan, b) de comparación de la información recogida con un conjunto de referentes previamente consensuados, c) de reflexión crítica y valoración sobre la base de esa información y comparación, d) de diseño de nuevas acciones u operaciones que permitan consolidar, cambiar o mejorar el nuevo currículo. Esta evaluación debería ser permanente, participativa y democrática, rigurosa y orientada hacia la comprensión y mejora del plan

9.1.2.1. Competencias

La investigación indica que sería adecuado la implementación de un currículo por competencias, es pertinente en esta instancia revisar lo que Tobón (2006), comenta respecto a qué es una competencia y la necesidad de su uso en la educación:

Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base

fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo (p.1).

Este autor de igual manera aclara que la formación por competencias no es un modelo pedagógico sino un medio o práctica que favorece la educación y la formación integral, mediatizando la calidad de la ciencia o saber y las necesidades del contexto, al respecto afirma:

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido....el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. (p.2)

El mismo Tobón (2008), en otro texto relacionado con el diseño de currículos por competencias argumenta las bondades de asumir la enseñanza por competencias, pues a la luz de sus indagaciones se reconoce que hay múltiples ventajas entre las cuales se destaca:

1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un *para qué*, que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias (p.4).

Por su parte Ruiz, Jaraba y Romero (2005), en una disertación aplicada a la formación de profesionales de la psicología en Colombia afirman que:

En este orden de ideas, la universidad, en su proceso de formación académica y en sus áreas de especialización profesional, tiene unos objetivos claros con el profesional que egresa de ella y se sumerge en el contexto local, regional, nacional e internacional, el cual debe responder a los retos del mundo del trabajo. En general, el sector educativo es responsable de incidir en variables asociadas a la generación

del capital humano, donde se hace necesario contar con personas que posean unos modelos mentales orientados a los resultados, a la calidad, al aprendizaje continuo, a la creatividad, el manejo del riesgo y la incertidumbre y que hayan desarrollado competencias básicas, ciudadanas y laborales, prioritariamente de tipo general, que les permitan emplear sus recursos cognitivos para trabajar, aprender conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas específicas y moverse en campos y acciones variadas bajo principios éticos. Esta situación no exime a la formación profesional en Psicología, la cual, como ejercicio profesional, según autores como Ardila (1993) ha sido también partícipe de las tendencias de transformación expuestas: De contar con campos de aplicación claramente definidos e identificables, ha pasado a desenvolverse en una multiplicidad de formas de ejercicio profesional. Además, el tradicional modelo de empleo por vinculación a una empresa está cediendo terreno ante formas más independientes de relación laboral, como el *outsourcing* o la prestación personal de servicios. También, dentro de las instituciones en las que están empleados, los psicólogos han visto expandirse y diversificarse sus campos de acción, debido a la inclusión de nuevas tecnologías y la generación de nuevas exigencias aparecidas desde diversos frentes. Las estrategias de prevención y promoción en Psicología de la Salud, el uso de técnicas e instrumentos neuropsicológicos en el ámbito educativo o los estudios e intervenciones en Psicología del Consumidor, cada vez más comunes en los departamentos de mercadeo, son muestra de la ampliación del horizonte de intervención del psicólogo y un llamado de atención a la universidad con respecto a la necesidad de replantear sus modelos de formación profesional en Psicología (p. 72)

Es por tanto necesario reconocer que la implementación de un currículo que privilegie la formación por competencias posibilitará grandes ventajas para la formación del profesional de la psicología de la Universidad de Nariño pues permitirá como mecanismo entre otras ventajas: incluir otras áreas de formación profesional y disciplinar, posibilitar la implementación de procesos de nacionalización e internacionalización, mejorar la interdisciplinariedad en beneficio de la formación profesional, múltiples beneficios en la proyección laboral, además de los que se podría obtenerse en cuanto a formación de posgrado se refiere.

Los resultados indican que en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, si bien se menciona y se habla de formación por competencias (por evidencias encontradas en el PEP), no se observa correspondencia con lo hallado en el currículo práctico, ni en lo que corresponde a la formación y menos aún en lo que se refiere para la evaluación, (lo anterior se corrobora en lo plasmado en los microcurrículos). Algunos docentes afirman que incluyen en sus propuestas de formación este esquema de formación, sin embargo lo encontrado evidencia que no es así.

9.1.2.2. Créditos Académicos

Los datos de la investigación indican que es necesario implementar un sistema de competencias respaldado por un sistema de créditos académicos, esto último debe ser asumido como una estructura que permitirá, no solamente cumplir con la normatividad nacional (Decreto 2566 de 2003, modificado en cuanto a los aspectos curriculares por el decreto 2170 de 2005) sino facilitar procesos de movilidad nacional e internacional de estudiantes y docentes, además de impactar el sentido de la formación vista desde la autonomía del estudiante, redefiniendo el papel del educador en el proceso de formación. Es

pertinente recordar que el crédito académico se establece dentro de la política educativa del país por parte del Ministerio de Educación, en concordancia con los cambios en las políticas de educación que vive el mundo, específicamente el Espacio Europeo de Educación Superior que tomó gran fuerza y se convirtió en un paradigma de movilidad para el 2010; se implementa como estrategia para encontrar puntos comunes de conocimiento que permitan la movilidad y la compatibilidad, a través de lineamientos como la creación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (European Credit Transfer Systems ECTS). Nótese que en Colombia, es evidente la influencia de los proyectos europeos de educación en el entorno global, bien lo describe Fraile (2006): “Del mismo modo que en Europa, en América Latina, cada vez más, la mayoría de sus universidades están accediendo a la conformación de sistemas nacionales de evaluación y acreditación. Esto representa un importante avance para posibilitar la movilidad e intercambio de estudiantes y profesores” (p.150). Al respecto es de notar que el Programa de Psicología tiene ya un camino trasegado, dado que en el proceso de autoevaluación para la acreditación de alta calidad, desarrolló un proceso de transición y conversión de asignaturas a crédito académicos determinados por el MEN, que llevó en último término a cumplir la normatividad, pero lo dejó en un dilema (o punto ciego), pues si bien se pasó a un lenguaje de créditos en lo teórico, que llega inclusive a reconocerse en los micro-currículos, no se desarrolla en la práctica pues el plan de estudios no lo favorece por caracterizarse por una gran cantidad de prerrequisitos, que se respalda en una estructura lineal que mantiene los nombres de las asignaturas específicas, las cuales no permiten la comparación, validación u homologación de créditos en la formación en otras carreras o programas académicos de la misma u otras universidades. Es por tanto, a criterio de los investigadores, necesario desarrollar un nuevo sistema de créditos a partir del cambio curricular y no implicar

esfuerzos en lo ya existente, pues en su momento fue oportuno, pero ya no para el contexto y momento actual. En conclusión un cambio curricular pensado para el programa requiere, un currículo sustentado primordialmente en la formación y evaluación por competencias, aunque no exclusivamente en ello, y un sistema de créditos, ajustados a los lineamientos del MEN que favorezca la movilidad, la nacionalización e internacionalización, la flexibilidad y la interdisciplinariedad, entre otros aspectos.

9.1.2.3. Flexibilidad

Los análisis indican que en lo que respecta a flexibilidad el currículo del Programa no cumple adecuadamente con esta condición, existen insumos y experiencias particulares que pueden responder a este concepto, pero son muy limitadas y escasas, esta apreciación se evidencia en que si bien existe un espíritu que motiva la flexibilidad, lo que Betancurth (2012), denomina flexibilidad por visión, en realidad no se cumple completamente en el ejercicio del currículo práctico. Existen múltiples ejemplos que dan cuenta de ello; si se observa, las únicas áreas curriculares del plan de estudios que posibilita pensar en un cierto nivel de flexibilidad es el área de formación en intervención en salud mental, y en el área de desarrollo personal; en la primera el estudiante a partir del V semestre tiene la posibilidad de elegir entre tres enfoques clínicos (cognitivo comportamental, psicodinámico y humanismo), primera opción: a) elegir un enfoque con su respectivo seminario de profundización, o b) escoger dos enfoques sin los seminarios de profundización, sin embargo sucede que estas asignaturas están organizados por prerrequisitos y la opción está supeditada a cumplir unas condiciones mínimas previas para acceder a este nivel de profundización. Lo mismo ocurre en el área de desarrollo personal en donde el estudiante matricula el taller de desarrollo personal y es en el inicio del curso en donde se acuerda con

el docente el tema a trabajar, esto debido que el plan de estudios y el sistema de OCARA (oficina de control y registro académico) no permite otro proceso más optativo o flexible. Es necesario resaltar que en el actual currículo del Programa solo hay una asignatura que se denomina optativa que es “Pruebas proyectivas”, sin embargo esta responde a los intereses de los estudiantes que han tomado como enfoque el modelo psicodinámico y se limita en la escogencia para otros enfoques. Por otra parte es necesario resaltar que los estudiantes y egresados perciben como un nivel de flexibilidad los procesos de elección dentro del modelo de práctica; la posibilidad de escoger un sitio y participar en la convocatoria a práctica presentando la hoja de vida del estudiante y una propuesta para ser evaluada, es bien evaluado y asumido como tal; al respecto es importante mencionar que este proceso más que ser un esquema de flexibilidad hace referencia a un sistema participativo y procedimental que en cierta medida puede ser asumido como parte de un sistema de flexibilidad pero no lo es propiamente dicho. Otro elemento que es leído como flexibilidad y de hecho es una evidencia más clara, es la posibilidad que tiene el estudiante de elegir los créditos de formación humanística y la formación en una segunda lengua (inglés, francés, entre los más cursados), en realidad esta si es una muestra de que la flexibilidad es posible en el currículo, y que hay experiencias previas (que pueden articularse a un cambio curricular); pues el cursar estos créditos está determinado por la decisión y preferencia del estudiante.

Es necesario considerar que actualmente la flexibilidad está articulada al ciclo de profundización en lo profesional y no en la formación disciplinar y son de hecho, muchos los prerrequisitos que limitan la posibilidad de desarrollar de mejor manera esta connotación.

Los resultado no evidencian experiencias de homologación o desarrollo de créditos por parte de estudiantes en otros programas académicos de la Universidad o de otras universidades, si se evidencia que otros estudiantes han solicitado cursar créditos en el programa, sin embargo no se ha evaluado o sistematizado el proceso.

Ahora bien, es necesario mirar la flexibilidad no solamente dentro del plan de estudios, es posible ver la flexibilidad en los procesos investigativos y de proyección social, al respecto no se evidencia la sistematización de procesos, sin embargo, más por referencia cotidiana, se ha notado que los estudiantes intentan articular sus procesos de investigación de trabajo de grado a la práctica profesional, pero este no es un criterio unificado y exigido, de igual manera en el desarrollo de proyectos de práctica, no se evidencia experiencias que muestre el desarrollo de prácticas con el acompañamiento de otros programas de psicología dentro o fuera del país.

Otro aspecto que se debe considerar es lo consignado por parte de los pares académicos en la visita de acreditación de alta calidad:

Se dice que el índice de flexibilidad del programa es del 20% expresado como porcentaje de créditos electivos. Sin embargo esta electividad hace referencia principalmente a asignaturas psicológicas y a las materias humanísticas y de formación personal. La reforma curricular planteada durante la visita debe aprovechar el proceso para actualizar el currículo e incorporar los desarrollos en investigación y proyección social (p. 12).

En consecuencia es posible afirmar que el currículo del Programa responde a una flexibilidad por visión sin embargo no responde a una flexibilidad por opción soportada debidamente en la organización de un currículo práctico que facilite esta proyección. Lo

anterior implica que es necesario, para efectos de un nuevo currículo, establecer un sistema de flexibilidad que responda primero a unas consideraciones de orden nacional y segundo, a unos intereses propios, de orden institucional, pero no con menos relevancia, a una concertación de la comunidad académica del programa, con el convencimiento que esta responderá con beneficios a la formación integral del profesional de la psicología.

Al respecto vale la pena, de forma concreta, retomar algunos elementos referidos a la formación flexible o abierta; Diaz (2002), define la flexibilidad “como una práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades” (p.32). Por su parte autores como Wade (1994), asume que la formación flexible es “una aproximación a la educación universitaria que proporciona a los estudiantes la oportunidad para asumir mayor responsabilidad en sus aprendizajes y para ser vinculados a actividades y oportunidades de aprendizaje que responden a sus propias necesidades individuales” (p.16). Grant (1997), considera la formación flexible como “un concepto que se refiere tanto a una filosofía educativa como a un conjunto de técnicas para la enseñanza y el aprendizaje”. En síntesis, y a partir de lo argumentado, es posible afirmar que el Programa debe: a) asumir su propia conceptualización de la flexibilidad y b) establecer un sistema de flexibilidad desde su posicionamiento e identidad en el contexto; lo anterior debido a que es claro que la flexibilidad ofrece la posibilidad de incentivar la reflexión y discusión de modelos, enfoques y prácticas curriculares y pedagógicas que redimensionen y re-signifiquen la formación, así mismo, permite la transformación de los programas profesionalizantes, academicistas, rígidos, recargados de prerrequisitos o conocimientos y limitantes de la autoformación. En este marco, la flexibilidad en sus

diferentes expresiones (académica, curricular, pedagógica y administrativa) debe entenderse como un principio estratégico para llevar adelante los propósitos de la formación integral de profesionales altamente capacitados por niveles o grados y con responsabilidades éticas, intelectuales y sociales. En conclusión la formación flexible sugiere la idea de apertura, equidad y de creación de mayores oportunidades de formación para el estudiantado, pues favorece el intercambio o movilidad de estudiantes, la homologación, convalidación de créditos educativos, y lo más importante la visión y formación interdisciplinaria.

Es oportuno en este punto afirmar que si bien el Programa requiere redimensionar su concepción de flexibilidad y respaldarlo con un sistema organizativo que lo favorezca, la Universidad igualmente debe comprometerse con este propósito, pues es innegable que esta intención requiere de recursos económicos, y eventualmente recursos técnicos y tecnológicos, que la favorezcan.

9.1.2.4. Formación, tendencias y representatividad

En referencia a las tendencias y la representatividad, los hallazgos evidencian que las áreas curriculares básicas del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño (según los documentos de referencia) son coherentes con los lineamientos para la formación en psicología en Colombia, sin embargo, es necesario realizar ajustes específicos tendientes a la optimización de la formación, los cuales tendrán que considerar cuidadosamente tanto los sub-criterios de la representatividad del Programa (disciplinar, profesional y visión interdisciplinaria) como los componentes teleológico y pedagógico del mismo (Cárdenas & Enríquez, 2012). Lo anterior implica que debe considerarse en un ejercicio de reorganización del currículo, tanto los hallazgos en tendencias de formación,

como los relativos al cumplimiento de las normatividades y directrices establecidas para la formación de psicólogos en Colombia.

Por otra parte respecto al plan de estudios del Programa, los hallazgos indican que se encuentra en desequilibrio; la concepción de desequilibrio debe ser asumida con relatividad, pues se reconoce en la información brindada por los egresados que esta connotación ha sido funcional, y asumida como ventaja, pues ha respondido a las necesidades del contexto, especialmente en lo que refiere a la formación en el área clínica desde varios enfoques lo cual ofrece la posibilidad de desempeñarse en diferentes ámbitos laborales, sin embargo conlleva a que por otra parte no se cumpla con brindar suficientes créditos para la formación disciplinar y profesional en otras áreas (ejemplo en Psicología jurídica), exigida por las normatividad vigente. Lo anterior deja planteada además la necesidad de poner en debate si la formación que se brinda en el área curricular intervención en salud mental desde los tres enfoques, cognitivo conductual, humanista y psicodinámico, es la indicada o está profundizando y desarrollando procesos de formación propios de posgrado; por tanto exige que se defina hasta donde de lo profesional se debe asumir por parte del programa de pregrado y como aprovechar este cambio para potencializar posiblemente la oferta de posgrados que actualmente no existe en la Universidad para la Psicología.

Esta apreciación no sólo se obtiene a partir de esta investigación, en su momento ya fue referida y consignada en la evaluación de los pares académicos que en representación del Consejo Nacional de Acreditación visitó al programa en el 2010, y que a la postre permitió la Acreditación de Alta Calidad por 4 años. Al respecto se consignó que:

El currículo fue reformado en el año 2000 y ajustado en el 2004. La formación humanística de la Universidad se encuentra reglamentada y busca promover la formación en valores, formación ciudadana, artística y en cultura física. El programa contiene en el segundo ciclo demasiados “enfoques” y en cambio en el primer ciclo debería ofrecer más contenidos unitarios de la psicología y de las ciencias que la alimentan (cursos básicos; sólo a modo de ejemplo, cursos unitarios de pensamiento y solución de problemas, de lenguaje, de memoria, emoción, motivación). Sería deseable que se examinara más de cerca tanto la secuencia como los contenidos de las materias denominadas “neuropsicología”; deberían llevar un nombre más acorde con lo que debe impartirse al comienzo del programa que son unos semestres estructurados y secuenciados de psicobiología, terminando en el segundo ciclo con una neuropsicología propiamente dicha (p.11)

Para dar un mejor marco de análisis al respecto, es necesario retomar los hallazgos más relevantes resultantes de la presente investigación, los cuales refieren que el plan de estudios: a) no hace explícita la importancia de la formación en el manejo de un segundo idioma, b) destaca la novedad del área de desarrollo personal en sintonía con la tendencia actual (formación en competencias éticas, de sentido ambiental y sentido humano) c) la formación en competencias investigativas es coherentes con las tendencias nacionales e internacionales, d) hay una tendencia generalizada en formar en pro del desarrollo humano y brindar soluciones a las problemáticas humanas, e) no se hace una diferenciación clara tanto en importancia como en porcentaje de la formación disciplinar y profesional, ni tampoco como se asume el papel de los posibles posgrados del Programa respecto a la formación profesional e interdisciplinar, f) se evidencia un bajo porcentaje de créditos

dedicados a la formación en contenidos básicos de la disciplina (formación disciplinaria), g) no se ofrece formación en todos los campos de acción profesional, (se excluye, entre otras, la psicología jurídica) h) no se integra contenidos institucionales (identidad institucional) y de la facultad, i) no se refiere un sistema de créditos según tipos (obligatorios, electivos, profundización, etc.), j) no se favorece la articulación de la formación disciplinaria y más la profesional con programas de posgrado de otras unidades académicas, k) se excede en la oferta de créditos o asignaturas referidos a la historia, epistemología y modelos teóricos y metodológicos así como en problemas fundamentales de la psicología Individual, l) son pocos los cursos y créditos relacionados con procesos psicológicos básicos, bases psicobiológicas del comportamiento, m) hay una gran oferta de cursos en psicología clínica, n) si bien existe la oferta de créditos y cursos para la formación profesional, se debe reorganizarla, tanto en número como en la posibilidad de elección, o) no se ofrece la formación en emprendimiento o empresarismo (emprendimiento o empresarialismo), p) el plan de estudios tiene demasiados prerrequisitos.

La doctora Botero (2004), ex presidenta de ASCOFAPSI, (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología) aporta con su reflexión a propósito de los estilos y estructuras en los planes de estudio para la formación de psicólogos:

...se está hablando es de un divorcio entre el Dominio y el Campo de la Psicología respecto de los intereses de la sociedad en su conjunto, que así no tiene criterios evidentes para definirla. No es de extrañar, entonces, que el público en general reduzca el ejercicio de la Psicología al de la clínica, limitándonos en su imaginario a los estrechos límites de un consultorio y a una posición subsidiaria de la Medicina, como lo percibe Rebeca Puche: “(la identidad de la psicología) está muy ligada al

aspecto clínico de la disciplina”. De allí la ambigüedad detectada por Alfonso Sánchez respecto de nuestra identidad profesional “ordinariamente parcial e inespecífica en relación con otra amplia variedad de profesiones”, lo sería producto de “una marcada dependencia ante las demandas laborales establecidas en el mercado profesional, con poca capacidad propositiva hacia nuevas alternativas de intervención afincadas en los avances teóricos o conceptuales de la disciplina”. Martha Restrepo atribuye, a su vez, la poca participación del ejercicio académico de la Psicología respecto de los problemas autóctonos, a un desinterés generalizado de las instituciones estatales por el análisis disciplinario de aquéllos. La ausencia de un órgano aglutinador y representativo de la Psicología en las instancias gubernamentales sería un factor en contra y un punto cuya resolución no admite más demora (p. 3-4)

En este sentido es necesario asumir que hay un paso ineludible que es tomar postura y decidir en consenso, desde y con identidad, respecto al equilibrio o particular estilo que se le otorgará a la formación del profesional de la psicología, de tal manera que se responda: a) a las normatividades vigentes, b) a las tendencias de formación (puede ser que estas estén o no determinadas en correspondencia al contexto) y c) a la representatividad disciplinar, profesional y la visión interdisciplinaria. Es por tanto preciso asumir que debe considerarse como un ejercicio primordial el cambio del currículo, aprovechando insumos y experiencias previas, pero en la búsqueda de una nueva estructura y una nueva connotación del mismo, de hecho el análisis indica que pensar en un “ajuste” no es suficientemente justo y necesario con las posibilidades de desarrollo del programa. En este punto es importante asumir lo planteado por Aristizabal (2005), quien deja clara la importancia de asumir en el

marco de la institucionalidad, la tarea de re-conceptualizar el sentido y valor del currículo en el contexto. De igual manera es necesario comprender que el nuevo currículo es un proyecto político, pues como afirma Marcusso y Freire (citado por Aristizabal et al. 2005) “convierte la acción y proyección educativa en un proyecto social, esbozado en la pedagogía de la autonomía para la liberación” (p.11).

Es también oportuno reconocer que de lograr sintonizar y articular un currículo predominantemente construido en competencias, estructurado en el sistema de créditos y que favorezca el desarrollo de la flexibilidad, se podrá de mejor manera, concertar y definir unos criterios comunes respecto al modelo o los modelos pedagógicos que lo respalden, esto es, pensar en un modelo que desarrolle las competencias necesarias para el desempeño de calidad de un psicólogo, que evalúe dichas competencias y que responda a las necesidades psicosociales resultante de la situación de conflicto, pobreza, falta de oportunidades e inequidad, que vive el país y en especial la región. En este punto es también oportuno considerar que si bien existe correlación entre las estrategias específicas utilizadas en el aula por parte de los docentes del programa, comparadas con las estrategias más utilizadas a nivel nacional, es necesario incluir y el uso de nuevas tecnologías de la comunicación e información en los espacios de formación y potenciar espacios virtuales de enseñanza, que repercutan en una mayor movilidad, tanto docente como estudiantil, además de favorecer el establecimiento de redes académicas.

9.1.2.5. Aspectos legales (normatividad)

En este apartado se debe contemplar dos aspectos; a) el relacionado con la formación para el ejercicio profesional y b) el cumplimiento de la norma para la formación en psicología. En términos generales el currículo de Programa, responde y cumple con los

criterios legales relacionados, además ofrece un escenario de formación en la que se gesta ciudadanos de derechos y deberes, que encuentran en estos aspectos legales la orientación para el ejercicio profesional conforme a las disposiciones legales. Sin embargo es oportuno tener en cuenta que: a) el currículo necesita contar con un sistema de actualización permanente que le permita garantizar la formación en normatividad e incorporar otras nuevas normas al proceso formativo, b) el cumplimiento de las normas debe ser explícito en el currículo y generalizado a todas las áreas y campos de formación, c) respecto a la formación que se ofrece, se requiere revisar el cumplimiento de algunas condiciones particulares de algunas reglamentaciones establecidas para la formación, dado que actualmente no se cumplen en su totalidad, y de no ser posible un ajuste, medir las posibles implicaciones de esto, d) la formación ofrecida debe incorporar la visión de salud mental presente en las disposiciones legales que orientan políticas públicas y planes nacionales, departamentales y locales.

En la actualidad se encuentra una serie de reformas legales y nuevas normas que exigen procesos de actualización que permitan claridad en la actuación del psicólogo en cada contexto. Lo anterior exige además que se defina criterios comunes para garantizar la inclusión de estos aspectos en los micro-currículos de todas las asignaturas.

Por otra parte se evidencia la necesidad de establecer directrices curriculares que definan claramente la formación del estudiante en normatividad para mejorar su desempeño profesional, además se debe establecer un sistema de seguimiento y actualización en la formación, toda vez que la evaluación curricular evidencia que esta formación queda a criterio de cada docente lo que lleva a concluir que la formación aplica solo en algunos enfoques de intervención

9.1.2.6. Movilidad académica (internacionalización – nacionalización)

Los hallazgos permiten reconocer que un aspecto hacia el cual se debe enfocarse esfuerzos y definir estrategias, es precisamente el tema de la nacionalización e internacionalización visto en la concepción general del concepto de cooperación académica solidaria. Es por tanto necesario definir directrices y políticas de gestión que conjuntamente con la visión de un nuevo currículo, permita el desarrollo de experiencias de movilidad de estudiantes y docentes, en beneficio de procesos de docencia, investigación y proyección social, a nivel nacional e internacional. La Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París, (UNESCO-CMES) en el 2009 enfatizó en la relevancia de la cooperación internacional con carácter solidario como mecanismo para mejorar la calidad de la Educación Superior, mediante el aumento de la transferencia del conocimiento, así como el compartir experiencias significativas en la dimensión pedagógica. Es por tanto una necesidad para el programa de Psicología establecer redes académicas nacionales e internacionales con universidades que estén dispuestas a trabajar conjuntamente en procesos de investigación y permitir intercambios de alumnos y personal docente. La cooperación académica internacional, ha sido definida por Sebastián (2004), como:

[...] conjunto de actividades realizadas entre instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en temas de política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico tecnológico; y la contribución a la cooperación para el desarrollo.

Los procesos de cooperación académica formalizada en convenios de orden nacional e internacional, se convierte en una necesidad y eje principal que responde a la cooperación activa e integrada institucionalmente que puede influir en las políticas públicas e institucionales. Igualmente influye en la formación docente, en el mejoramiento de la oferta educativa de pregrado, postgrado y la educación continuada en sus modalidades presenciales o virtuales. Influye también, en la formación de investigadores y en los mismos procesos de la investigación científica, en las actividades de proyección social, especialmente en el papel que desempeñan las universidades en el desarrollo local, pues se convierten en mediadores del conocimiento desde experiencias en otras latitudes del mundo.

García (2010), refiere que si bien la mayoría de Universidades de Latinoamérica han asumido como eje de desarrollo los procesos de cooperación académica desde la firma de convenios nacionales e internacionales, la una gran mayoría de universidades (en especial las estatales) no ha logrado avanzar de manera concreta por la falta de políticas educativas que respalden con recursos financieros esta oportunidad de mejora de la calidad de la educación superior:

...hace falta una mayor cooperación solidaria para desarrollar una base científica regional con apoyo de los países que están más avanzados en postgrados e investigación. [...]. mayor eficiencia, fluidez, innovación en la gestión y quizás también algo de sana competencia para que las instituciones hagan mayores esfuerzos por organizar instancias de internacionalización que puedan responder con efectividad a las demandas crecientes de esta dimensión que en estos momentos ha pasado a ser estratégica para las universidades (p. 47).

Es necesario resaltar que en el Programa de Psicología se han presentado algunas pocas experiencias previas que pueden ser valoradas en el marco de la connotación de cooperación académica solidaria, entre ellas se reconoce la evidencia de un primer ejercicio de movilidad estudiantil con la BUAP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México y la visita de docentes investigadores de la Universidad de Zacatecas, México, estas experiencias permiten reconocer elementos que se deben tener en cuenta para establecer y formalizar políticas al interior del Programa para hacer de la cooperación académica desde la nacionalización e internacionalización un verdadero puntal de desarrollo hacia la calidad académica. Es puntual asumir entonces que de establecerse de manera sincronizada un currículo diseñado primordialmente en competencias, soportado en un sistema de créditos académicos y con un esquema de flexibilidad oportuno, será factible desarrollar y favorecer una política de cooperación académica de gran beneficio para el Programa académico, que repercutirá en la calidad de la formación y el posicionamiento del mismo a nivel local y nacional.

9.1.2.7. Articulación proyectos de práctica, trabajos de grado y grupos de investigación

La evaluación curricular reporta que existen evidencias importantes en torno al impacto social y académico derivado del desarrollo de trabajos de grado, proyectos de práctica profesional y académica e investigaciones desarrolladas desde los grupos de investigación. Estas evidencias denotan por ejemplo la pertinencia con la cual se han desarrollado trabajos investigativos y de extensión coherentes con problemáticas de contexto (desplazamiento, consumo de sustancias psicoactivas, conducta suicida, violencia, desarrollo del pensamiento en poblaciones escolarizadas entre otras)

Por otra parte se encuentra que estos ejercicios se han desarrollado de manera independiente, sin la conexión necesaria que pudiera fortalecer su impacto. Así por ejemplo se encuentra que varios procesos de práctica han girado en torno a la temática de consumo de sustancias psicoactivas -SPA-, algunos trabajos de grado también han abordado la temática y el grupo de investigación Psicología y Salud ha venido en el desarrollo de investigación y proyección social en torno a la misma temática, sin embargo no se ha encontrado mayor articulación entre ellos, razón por la cual su impacto y capacidad para retroalimentar el currículo se ve limitado.

En síntesis se requiere asumir una política académica que exija o reglamente la articulación de los procesos de investigación desarrollados en la práctica profesional, con los procesos de trabajo de grado y las líneas de investigación de los grupos de investigación para que de esta manera: a) se aproveche los esfuerzos relacionados por los diferentes actores del currículo de tal manera que se beneficien los estudiantes para que logren aprovechar sus esfuerzos disminuir el tiempo entre egreso y titulación, y b) se fortalezca las líneas de investigación, los ámbitos de experticia y los procesos de los grupos.

9.1.2.8. Seguimiento de egresados

Los hallazgos de la presente investigación refieren que es necesario establecer un Programa formal de seguimiento de egresados, entre otras cosas, para dar cumplimiento a la normatividad nacional, a la carencia del mismo en el programa y a la necesidad de retroalimentar el currículo. Al respecto es importante revisar las apreciaciones realizadas por ASCUN- Asociación Colombiana de Universidades, la cual en el 2006 refirió que: “los egresados del sistema de educación superior son parte activa de las comunidades universitarias y del sistema social, su actuación está determinada por sus fundamentos

profesionales y responsabilidad social en el mercado laboral y por el entorno”. Recuérdese que en la definición dada de egresado, en el glosario del MEN es: persona que ha cursado y aprobado satisfactoriamente todas las materias del pensum reglamentado para una carrera o disciplina; y la definición de graduado es: egresado que, previo el cumplimiento de requisitos académicos, exigidos por las instituciones (exámenes, preparatorios, monografía, tesis de grado etc.), ha recibido su grado (ASCUN, 2006). Más adelante en el mismo texto se plantea que:

Las Instituciones de Educación Superior, IES, necesitan realizar un continuo seguimiento al desempeño de sus egresados con el propósito de determinar si los niveles de pertinencia de la formación ofrecida, la ubicación laboral, el autoempleo, las prácticas profesionales y la calidad de las actividades que desarrollan, corresponden con el logro de los fines definidos autónoma e institucionalmente en cada proyecto educativo (p.1).

Por otra parte la importancia del egresado está reflejada en lo mencionado en la Ley General de Educación (MEN, 1994) en su Artículo 60, donde explicita la conformación de la Comunidad Educativa en los siguientes términos: “La Comunidad Educativa está conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos, directivos docentes y administradores escolares”. También el Consejo Nacional de Educación Superior (CONACES), en el Acuerdo No. 06 del 14 de diciembre de 1995 señala las políticas generales que permiten organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación, quienes determinan en el factor No. 6 la evaluación exclusiva de los procesos relacionados con los egresados y su impacto sobre el medio, aquí se explora si la institución o el programa han organizado sistemas que permitan hacer el seguimiento de los

mismos, para establecer, entre otros aspectos, dónde se encuentran y qué hacen, qué tanto su desempeño profesional es una expresión adecuada de los fines y del compromiso social de la institución y qué tanta aproximación hay entre la formación que el programa ofrece y el ejercicio real de los egresados (Aljur, 1996)

Desde el referente teórico revisado para dar forma a este análisis y discusión, es importante que en el tema de egresados, se asuma como referente lo planteado por ASCUN (2006) en cuanto a los elementos comunes característicos del sistema nacional de seguimiento de egresados; estos, de manera sintética son: a) implementar sistemas permanentes y concretos de seguimiento de egresados, b) ir más allá de la construcción de una base de datos y de un portafolio de servicios, c) garantizar un nivel de participación continua en la comunidad académica, d) asumir lo planteado por la UNESCO, quien en la Conferencia Mundial de Educación superior en 1998, señaló la importancia de considerar la educación a lo largo de la vida y la exigencia de una permanente actualización de los egresados, e) las IES deben definir con claridad el rol que desempeñan desde el inicio de la formación de sus alumnos, en asuntos relacionados con su proyección laboral y generación de empresa. f) es urgente de estudios nacionales y marcos conceptuales sobre la dimensión académica, ética y social de los egresados, así como la labor que al respecto deben realizar las IES.

La evaluación desde el contexto exige revisar cuales son los productos generados por el currículo a partir del desempeño de los egresados, en este sentido si bien el PEP contempla las estrategias de seguimiento a egresados a partir de mecanismos como la aplicación periódica de la encuesta y los encuentros de egresados, desde la evaluación curricular se identifica que este proceso no ha sido constante ni sistemático, razón por la

cual se requiere establecer estrategias efectivas de seguimiento a egresados que permitan retroalimentar el currículo desde la evaluación de su impacto. Al respecto Arrieta y Meza en el 2000, refieren el carácter pertinente y operativo del currículo y lo ubican entre otros procesos con las acciones concretas de conocimiento e interacción con el entorno, entre ellos con el seguimiento a egresados y cómo desde allí se pueden conocer las necesidades del contexto y la evaluación del impacto de la formación de profesionales.

El Programa de Psicología reconoce claramente que al respecto cuenta con una falencia que debe asumir y aprovechar, pues el egresado es un actor fundamental en la autoevaluación, la planeación institucional y el mejoramiento curricular que beneficia la investigación y la proyección social. De hecho el desempeño de los egresados en sus diferentes áreas se convierte en vínculo estrecho de comunicación entre el contexto (sociedad) y la Universidad, por ende del Programa, esta comunicación permite acceder a referentes más fiables sobre la calidad de su formación disciplinar y profesional, sus fortalezas y debilidades, convirtiéndose en un insumo importante para mejorar la oferta educativa. Dado que el egresado, en virtud de su condición, puede aportar a la consolidación del currículo, al mejoramiento de los procesos de formación, a la investigación, a la proyección social, al bienestar y filosofía institucional, se recomienda que éstos tengan representatividad en instancias formales dentro del Programa; en el caso del Programa de Psicología, por causa del estatuto si bien no se avala su participación en el comité curricular y de investigaciones, si puede tener presencia en el denominado Consejo Estudiantil (en proceso de formalización), en el cual participan los representantes, líderes de los semestres, en beneficio de la pretensión de configurar una participación activa de los estudiantes y egresados en los procesos estratégicos del Programa.

9.1.2.9. Modelo de prácticas

La investigación refiere que el modelo de prácticas es una de las experiencias más significativas en cuanto a la formación integral, pues se caracteriza por ser participativa y flexible, además de que es una evidencia de la proyección social que refiere el Programa en beneficio del contexto. El actual modelo de prácticas ha venido teniendo una serie de transformaciones y ajustes a lo largo de los últimos semestres, lo cual ha llevado que actualmente se configure bajo una perspectiva ágil y pertinente. El modelo de prácticas se configura desde el trabajo desde proyectos, liderados por equipos conformados por docentes y estudiantes, que intentan gestar cambios y transformaciones de necesidades y los contextos aprovechando la experticia en temas y problemáticas ya abordadas; de igual manera estos procesos tienen una nueva connotación de continuidad y de abordaje interdisciplinario que les permite ser suficientemente flexibles y oportunos, el valor agregado en comparación a los modelos anteriores se sustenta en la redefinición de los roles de los docentes y los estudiantes y el claro aprovechamiento del potencial humano y la experticia que el programa ha venido gestando desde experiencias previas en diferentes áreas y marcos teóricos desde los cuales se plantea los proyectos para beneficio de las diferentes instituciones con las que se tiene convenio.

Los resultados de la evaluación curricular reconoce el valor que se le asigna a la práctica profesional por parte de la comunidad académica del Programa, en especial por parte de los egresados, sin embargo devela muchas necesidades entre las cuales se puede resaltar: a) formalizar el nuevo modelo de prácticas con una reglamentación clara y puntual, b) la necesidad de hacer explícitos los roles a desarrollarse, c) la necesidad de definir indicadores propios de gestión y cumplimiento, d) aprovechamiento de experiencias

significativas, a través de la sistematización y publicación de los impactos gestados en las diferentes instituciones con las cuales se tiene o ha tenido convenios, e) la necesidad de formalizar un comité de prácticas, que entre otras acciones, respalde el desarrollo e implementación de nuevas políticas y visiones de desarrollo de la práctica en beneficio del desarrollo integral y f) incluir en los ámbitos de práctica el campo jurídico y forense.

Los autores mexicanos Diaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), refieren algunos elementos importantes a considerar sobre las diferencias y gestiones a realizar entre la formación teórica y práctica, discusión que un modelo de prácticas profesionales debe considerar:

(...) se presenta la preocupación por la falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en la escuela y las competencias que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad .. [...]. por eso es un gran error pensar que lo que tenemos que hacer es enseñar a los futuros profesionales un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando enfrentan un escenario real (p. 12).

Los mismos autores enfatizan en que la mayoría de los programas de formación de Psicología, aparecen algunos problemas notables que impactan la formación:

a) la insuficiente vinculación entre la formación teórica y práctica asociada a currículos que enfatizan en la teoría y minimizan la formación para el ejercicio profesional, b) la escasa presencia de visiones multiparadigmáticas y interdisciplinarias, c) la falta de fundamentos sociales para el estudio del comportamiento humano, d) la carencia de estancias prolongadas y supervisadas en escenarios reales, e) la no capacitación del estudiante en la resolución de problemas

de orden profesional o de conflictos y dilemas éticos que enfrentan en la práctica y f) la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación o la derivación tecnológica (p. 14)

Por su parte el Programa de Psicología ha venido gestionando procesos que responden en algunos aspectos, a las falencias que expresadas por Diaz, et al (2006), sin embargo se requiere tomar como metas a corto plazo, formalizar los procesos y reglamentos y ante todo sistematizarlos de tal forma que sean registros e insumos de trabajo para los procesos de re-acreditación.

De igual manera se logra reconocer a partir de los hallazgos de la investigación, que el modelo de práctica es una gran oportunidad para lograr: a) una gran visibilidad a nivel regional por ser un mecanismo directo de proyección social y extensión a la comunidad, lo que conlleva a reconocer un ejercicio directo de transformación social desde la psicología en respuesta a las necesidades del contexto, b) la posibilidad de hacer de esta un distintivo o valor agregado que beneficie y diferencie a los egresados y graduados de otros de otras universidades de la región, c) una experiencia pionera en la formación por competencias que se respalde en los esquemas de cooperación académica, d) un mecanismo para acortar la brecha de lo teórico y lo práctico a partir de procesos académicos sinérgicos y claros para beneficio de la formación y de los contextos abordados.

9.1.3. Sistema de Autoevaluación y Actualización

Este sistema emerge como categoría inductiva de la presente investigación, al identificar en distintos criterios evaluados características asociadas a la cultura de autoevaluación permanente, entre ellos: estrategias concretas de evaluación y autoevaluación permanente explícitas en el PEP y con aplicación permanente. Dentro de

estas estrategias se encuentran, la evaluación docente a nivel institucional, las jornadas semanales de trabajo docente, la co evaluación de asignaturas y las jornadas de evaluación por semestre realizadas con el Comité Curricular y de investigaciones, se identifica igualmente que estas estrategias retroalimentan el currículo en la medida que fundamentan cambios, ajustes y argumentaciones frente a cada proceso que se realiza. Se evidencia en este aspecto la correspondencia con principios legislativos presentes en la Ley 30 en el título V: “El sistema de educación superior (...) se fundamenta en la evaluación y mejoramiento continuo en el marco de la autonomía y del sistema de calidad” (p. 28).

Así entonces, se reconoce que el interés por la calidad, la evaluación y el mejoramiento continuo se establecen como una de las principales justificaciones del ordenamiento jurídico en educación superior.

Si bien los conceptos de autoevaluación y mejoramiento se han asociado principalmente a procesos de Acreditación del Alta Calidad, en el programa de Psicología se perciben como componentes propios de una cultura de calidad, presente en la cotidianidad académica. Sin embargo en procesos de Acreditación de Alta Calidad se refleja cómo la cultura de autoevaluación y evaluación permanente, permiten evidenciar indicadores claros de calidad y en consecuencia responder favorablemente a requerimientos legales, que confluyen en reconocimientos, tal como sucedió en el caso del Programa de Psicología cuando obtuvo la Acreditación de Alta Calidad en el año 2010. Lo anterior favoreció la inclusión de calidad como un elemento fundamental en el desarrollo curricular del programa.

La calidad en la educación superior ha tenido distintos abordajes, para efectos del presente análisis se tomará la propuesta planteada por Corzo y Marcano (2007), cuando

asocian la calidad a la pertinencia, al respecto las autoras retoman la definición de la UNESCO (1998), que concibe la pertinencia como la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.

En el documento de políticas para el cambio y desarrollo de la educación superior, la pertinencia se considera como:

“Primordialmente en función de su cometido y puesto en la sociedad, de su cometido y puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos y de sus nexos con el mundo del trabajo y del sentido con el estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación”. (p.7)

Al respecto es claro que la calidad está en constante relación con la pertinencia social y académica de un programa y por tanto se hace necesario establecer estrategias para viabilizar esta comprensión.

Por otra parte, la evaluación curricular permite identificar qué existe un proceso permanente de autoevaluación del programa, sin embargo al evidenciar cómo estos procesos se ven reflejados en el currículo se encuentra que no existe un mecanismo claro para la evaluación y gestión permanente del currículo. La evaluación reporta que se necesita actualizar el currículo en coherencia con los cambios normativos, institucionales y sociales. El currículo así se dinamiza desde la constante autoevaluación, del chequeo constante de la realidad social y del análisis del contexto en función del quehacer e impacto de los egresados, lo que permite retroalimentar el quehacer del programa a partir de su propuesta curricular. Por otra parte se evidencia que este proceso debe ser permanente.

La gestión curricular no es independiente de su evaluación. La evaluación de un currículo, que apoya su gestión, consiste en un proceso de: a) recolección de información sobre la estructura y desarrollo de un nuevo currículo, b) de comparación de la información recogida con un conjunto de referentes previamente consensuados, c) de reflexión crítica y valoración sobre la base de esa información y comparación, d) de diseño de nuevas acciones u operaciones que permitan consolidar, cambiar o mejorar el nuevo currículo. Esta evaluación debería ser permanente, participativa y democrática, rigurosa y orientada hacia la comprensión y mejora del plan (Marchiola, 2007).

Por tanto, la evaluación curricular devela la importancia de implementar un sistema de evaluación, actualización y gestión permanente del currículo.

Al respecto, la investigación permitió identificar, cómo la actualización de currículo permite que converjan aportes derivados del contexto social, académico y legal que orientan la formación de psicólogos, los mismos que retroalimentan el currículo y favorecen su pertinencia. En la figura 2, se sintetizan los principales elementos a tener en cuenta en la actualización permanente del currículo.

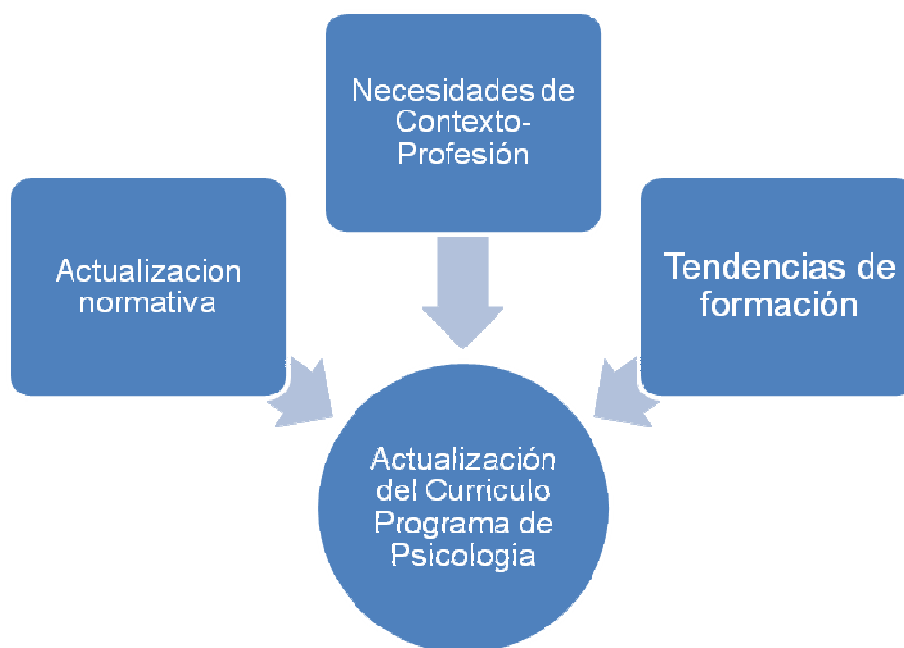


Figura 3. Elementos en la Actualización del Currículo

Por otra parte la presente investigación resalta la necesidad de desarrollar la evaluación permanente de los distintos componentes curriculares, en este sentido es oportuno identificar cómo el currículo actual a partir de sus distintas estrategias de evaluación genera insumos para la revisión de procesos con los docentes. No obstante, se identifica la necesidad de prestar atención al componente de desarrollo personal de los docentes en su articulación con la práctica pedagógica. El PEP, requiere actualizarse en consonancia con la integralidad propuesta desde los hallazgos de la presente investigación. Lo que indica la necesidad de implementar estrategias concretas de desarrollo personal para los docentes, las mismas que enriquezcan su labor docente. Si bien hay algunas experiencias focalizadas con los docentes de tiempo completo, es oportuno que estos procesos sean asumidos como política central administrativa para el mejoramiento continuo del desarrollo profesoral.

Por otra parte la investigación devela la necesidad de aprovechar de mejor manera los insumos que arroja la evaluación institucional de docentes, no se evidencia planes de mejoramiento, acompañamiento o seguimiento de las dificultades reconocidas por este sistema; por otra parte se requiere de políticas institucionales para hacer que este sistema repercuta en el mejoramiento del desempeño y no se quede en la evaluación parcial y en ocasiones superficial del desempeño.

9.1.4. Sistema de gestión Institucional y del Programa

A este sistema aportan: plan de mejoramiento, indicadores de gestión, manejo de dificultades. Lo anterior se asocia con las definiciones sobre gestión del currículo, particularmente las que apuntan a asociar este concepto con la gestión educativa, la misma que vincula la construcción de saberes teóricos y práctica en relación con la práctica educativa con los aspectos administrativos y con los actores vinculados al currículo (Castro 2005). En este sentido desde la evaluación curricular se identificaron necesidades en recursos económicos, bibliográficos y de espacios físicos, a la vez que se encontró la manera como la gestión administrativa ha realizado el manejo de las dificultades asociados a estas necesidades no satisfechas. En este sentido la gestión curricular se vincula directamente con la toma de decisiones, la gestión de recursos y la búsqueda de soluciones y alternativas ante las dificultades que emergen de la implementación del currículo. Al respecto Antuñez (1998), refiere estos procesos se entienden como un espacio continuo de reflexión y praxis que persiga encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y a la vez promover innovación y cambio.

9.1.4.1. Publicaciones y visibilidad de la investigación

Uno de los elementos que se resaltó como fortaleza en la evaluación curricular es el relacionado con la investigación. Se evidencia la investigación la estructura curricular, transversal en los diferentes ciclos de formación planteados en el PEP. De la misma manera se evidencia que el desarrollo de las asignaturas vincula procesos investigativos, de la misma manera la práctica profesional se acompaña de ejercicios investigativos que establecen conexión con las necesidades de contexto identificadas en cada sitio de práctica y en poblaciones específicas.

Al respecto la gestión y actualización curricular vincula el desarrollo de procesos que permitan que estas experiencias importantes, se anuden a la retroalimentación del currículo. De esta manera se identifica que los productos de las investigaciones realizadas pueden apoyar el desarrollo del currículo en la medida en que se sistematicen sus resultados y se permita que éstos aporten en el currículo, alimentando el desarrollo de las asignaturas, las prácticas académicas.

Este proceso se asume como dialógico y dinámico en la medida que permita que a partir del desarrollo de la investigación se establezcan alianzas con redes académicas de conocimiento, se socialicen sus productos en eventos académicos y en consecuencia se trabaje en pro de la producción científica, como elemento que aporta en la calidad de todos los procesos académicos que se encuentran en el currículo.

En esta medida la evaluación curricular especifica que es necesario afianzar los mecanismos por los cuales se establece el aporte de la investigación al currículo.

10. CONCLUSIONES

El marco teleológico del currículo del Programa de Psicología guarda relación y es coherente con el marco teleológico de la Universidad de Nariño, la misión y visión están correlacionadas, sin embargo es necesario plantear puntos de encuentro entre algunos objetivos del Programa con los objetivos de calidad de la universidad, este aspecto refiere que el Programa debe reflexionar sobre el concepto de calidad para lograr de manera sincrónica responder a su condición de universidad del estado y a los procesos obligatorios establecidos por el MEN.

El Programa de Psicología asume que tiene una gran oportunidad de configurar de mejor manera el sentido de su valor agregado, desde diferentes insumos, entre ellos: la formación en investigación, la formación en desarrollo personal, la formación en humanística, la formación opcional en tres enfoques clínicos y el modelo de prácticas; estos insumos deben articularse de tal manera que explicita el valor agregado en diferenciación con las demás ofertas de formación de psicólogos en la región.

El programa de Psicología reconoce y gesta su labor desde el marco institucional en la búsqueda de la formación integral de sus profesionales, esto implica que otorga importancia a la formación de calidad, entendida como un proceso continuo de mejoramiento en el marco de la ciencia, el conocimiento en conjunción con niveles y aspectos axiológicos relacionados con el ser humano, en lo ético, bioético y deontológico.

El currículo del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño está construido y diseñado de acuerdo con las orientaciones normativas para la formación de psicólogos en Colombia, sin embargo es necesario que se ajuste en función de algunas normatividades recientes para cumplir completamente con las directrices nacionales; por otra parte se

evidencia que no existe un sistema de formación en aspectos legales (normatividad) para el desempeño profesional de los psicólogos, esta se deja a libre albedrío de los docentes quienes en su gran mayoría incluyen en sus microcurrículos normatividades relacionadas.

Se evidencia que el currículo privilegia la formación en el ámbito de la psicología clínica, (área curricular intervención en salud mental), ofreciendo la posibilidad de escoger de entre tres enfoques, sin embargo se observa que en contraposición no se ofrece formación en otros ámbitos profesionales, como por ejemplo la psicología jurídica y forense, y por otro, se observa que no hay una suficiente oferta de cursos o créditos en la formación disciplinar básica; lo anterior lleva a reconocer que se requiere revisar, balancear y definir un currículo que forme en lo disciplinar, profesional y visión interdisciplinar de manera “equilibrada”; este término es relativo en la connotación de primero, cumplir con la normatividad legal vigente para la formación de psicólogos, y segundo, de acuerdo a lo que el contexto requiere, o sea en función de las problemáticas psicosociales de la región.. De igual manera es necesario tomar postura frente a la pertinencia de asumir gran cantidad de créditos o asignaturas para la formación profesional, dado que ésta se deja en responsabilidad de niveles de posgrado.

La evaluación curricular denota que existe la necesidad de realizar un cambio curricular que esté caracterizado: a) primordialmente por la formación y evaluación de competencias, b) por un sistema de flexibilidad académica que permita cursar y validar créditos de otros programas u otras Universidades, c) por políticas puntuales de cooperación académica solidaria y de movilidad de docentes y estudiantes.

El currículo del Programa no posee un sistema de retroalimentación y actualización permanente, el cual debe estar nutrido desde la participación de toda la comunidad académica, en especial de egresados y empleadores.

Dentro de las dinámicas interrelacionales del currículo teórico y práctico, no se evidencia otorgamiento de relevancia a los procesos dinamizados en el currículo oculto, por tanto es aconsejable establecer espacios institucionalizados para dar cabida a la construcción y mejoramiento de las relaciones interpersonales fundamentalmente entre docentes y estudiantes.

No se evidencia claridad en las acciones de seguimiento de egresados, se menciona algunas estrategias, pero éstas no son suficientes en la consolidación de un plan estratégico que de verdadera cuenta de las oportunidades que los egresados ofrecen en beneficio del currículo.

El modelo de práctica es una excelente oportunidad de desarrollo curricular, como modelo y experiencia pedagógica innovadora para implementar la formación por competencias y de igual manera lograr una proyección social con responsabilidad y en respuesta a las necesidades del contexto. Sin embargo este debe ser formalizado y sistematizado lo más pronto posible.

La evaluación curricular evidencia que existe el Programa de Psicología presenta debilidades en infraestructura, dotación de laboratorios, recursos técnicos y tecnológicos, talento humano (docentes y administrativos); esta situación puede eventualmente repercutir negativamente en: a) la calidad de los procesos relacionados con la docencia, la investigación y la proyección social y b) los procesos de re acreditación de alta calidad.

Se evidencia una construcción histórica y participativa de una cultura de la calidad y la autoevaluación en el Programa de Psicología. Esto se sustenta en los procesos relevantes que se han venido desarrollando y que han llevado a la consecución del Registro Calificado en el 2005 y la Acreditación de Alta Calidad en el 2010; además de los importantes niveles de investigación que han llevado a tener tres grupos de investigación, uno de ellos (Psicología y Salud) en niveles altos de escalafonamiento de Colciencias.

11. RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO

Se resalta las siguientes consideraciones y elementos a tener en cuenta para el cambio curricular:

Fortalecer el sentido de identidad institucional, que le otorga el carácter estatal de la Universidad (concertar criterios y estrategias)

Fortalecer la connotación de formación integral con mayor notoriedad desde la interdisciplinariedad que ampara y otorga relevancia a lo ético, regional, político y social.

Establecer indicadores para medir el impacto desde el valor agregado de la Universidad

Se requiere incluir en la formación integral, la noción socio-política, el compromiso social, la identidad terrenal, la comprensión y la construcción de identidad y del género humano.

Definir criterios de articulación, unificación, equilibrio y distribución de la formación disciplinar, profesional e interdisciplinar de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales y las reglamentaciones vigentes para la formación de psicólogos.

Establecer un sistema de créditos, formación y evaluación de competencias que favorezca la flexibilidad, la visión interdisciplinar, la movilidad, la nacionalización y la internacionalización, entre otros aspectos.

Concertar procesos con la administración para lograr que la flexibilidad este respaldada por los procesos del sistema de registro y control académico de la Universidad.

Incluir formación en la formación de los psicólogos las normatividades relacionadas con su ejercicio profesional, de tal manera que esta sea obligatoria y esté consignada en los micro-currículos, al respecto se puede pensar en otras alternativas de formación en normatividad, como por ejemplo créditos electivos y de profundización.

Se debe considerar el establecer un currículo de formación y evaluación por de competencias, que entre otras cosas considere la formación en: a) El manejo de un segundo idioma (inglés), b) el análisis y diagnósticos de contextos y problemáticas psicosociales, c) el emprendimiento y/o empresarismo, d) el aprovechamiento y uso de las TIC's, e) la formación en disciplina y práctica del deporte, f) competencias ciudadanas, g) competencias para la vida (especialmente las laborales), g) la construcción e implementación de políticas públicas, h) trabajo con individuos o colectividades, i) crear y aplicar diferentes estrategias durante la evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento de las necesidades, j) asesoría para el diseño, ejecución y dirección de programas, en los campos y áreas en donde el conocimiento y el aporte disciplinario y profesional de la

Psicología sea requerido, k) formular proyectos de intervención social en comunidades vulnerables, l) capacidad de diagnóstico, intervención y seguimiento frente a trastornos de personalidad resultantes de los problemas de conflicto armado, m) el análisis, diagnóstico e intervención de problemas de riesgo psicosocial, y n) lectura e interpretación de normatividad relacionada con el sistema general de seguridad social, entre otras. Lo anterior se deja claro cuando en el texto se menciona que se requiere considerar establecer un currículo desde el modelo de competencias que integre (contenidos-saber) proyecto de vida, (ser) con las problemáticas disciplinares y profesionales de la psicología y a su vez, permita desarrollar ejercicio académico (hacer en contexto) a la par con el desarrollo personal y social. (Torres, 2011).

Motivar o desarrollar estudios que valoren y dimensionen el impacto de los egresados en los diferentes ámbitos laborales.

Delimitar los criterios y estrategias que consoliden un sistema de seguimiento y vinculación de egresados.

El cambio curricular (especialmente del plan de estudios).

El incrementar el número de docentes y su nivel de cualificación (formación a nivel de posgrado, especialmente en nivel de maestría y doctorado).

Ofertar formación en posgrado en articulación con la formación de pregrado. De igual manera ampliar la oferta de formación continuada.

Se requiere mayor interacción con otras universidades e instituciones a través de un programa puntual y preciso que determine las políticas de cooperación académica solidaria que favorezca los procesos de nacionalización e internacionalización

Un sistema de actualización y retroalimentación permanente del currículo, que privilegie la vinculación de egresados y empleadores para beneficio y mejora de la formación del profesional de la psicología.

El modelo de evaluación resultante de la fusión de los dos modelos, CIPP y el Modelo Iluminativo, es una propuesta novedosa que puede seguirse trabajando y fortaleciendo para ser replicada en contextos similares de la educación superior.

Es necesario que el Programa de Psicología genere sistemáticas reflexiones argumentadas y participativas sobre conceptos como: formación, calidad y competencias, de esta manera podrá decantar posturas críticas y propositivas para lograr configurar una reforma curricular que responda a las expectativas y aspiraciones de la comunidad académica.

12. BIBLIOGRAFÍA

Aguades R. Eva (2005). *Diagnóstico Basado en el Currículo Intercultural de Aulas Multiculturales en Educación obligatoria*. Disertación Doctoral. Universidad de Granada. España. Recuperada el 6 de julio del 2011 en el sitio web: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/582/2/15401170.pdf.txt>

Alfaro E., Barrera B., & Mendoza V. (2012). *Evaluación de la calidad del servicio proporcionado por Banco Promerica*. Trabajo de grado. Facultad de ciencias

empresariales carrera técnico en mercadeo y ventas. Universidad Tecnológica de El Salvador. San Salvador, Centroamérica. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 en <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/tesis/55410.pdf>

Aljur N. (1996). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad*. Santafé de Bogotá D.C. Colombia.

Alvarez H. María Teresa & Guerrero V. Gerardo León (s.f.). *Reseña Histórica Universidad de Nariño*, Recuperado el 15 de septiembre de 2011 del sitio web: http://www.udenar.edu.co/?page_id=5

Aristizábal M. Calvache L. Castro B., Fernández A. Lozada O., Mejía M., Zúñiga J. (2005). *Aproximación Crítica al Concepto de Currículo*. Recuperado el 13 de marzo del 2011 del sitio web: <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>

ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades- (2006); *Política para el fomento de la calidad en la educación y el compromiso social a través de los egresados*, Red SEIS, Seguimiento de egresados de Instituciones de Educación Superior. Barranquilla, Colombia; Recuperado el 21 de septiembre de 2012 en: <http://www.egresados.urosario.edu.co/siersite/BancoMedios/Archivos/lineamientos.pdf>

Ballas, C. (2008). *Análisis de datos cualitativos. Técnicas y procedimientos de acuerdo con la teoría fundamentada*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Benavides y Herrera, (2012), *Evaluación del marco teleológico del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, Documento no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.

Betancourth, S. (2012). *La flexibilidad curricular*. Documento para la evaluación curricular. Programa de Psicología. Documento no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.

Betancourth, S. (2000). *Estado del arte de los programas de psicología en el departamento de Nariño*. Manuscrito no publicado. San Juan de Pasto. Colombia.

Bonilla, E. & Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Botero M. (2004). *La formación en psicología al nivel de pregrado en Colombia: un diálogo de perspectivas*". Recuperado el 3 de julio de 2012 en: http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Retos_perspectivas.pdf

Blanco A. (1998). *Requisitos y necesidades para formación de psicólogos del siglo XXI, Conferencia de decanos de psicología*, Revista de Psicología General y Aplicada, No 51 Vol 1. España.

Briceño M., Chacín M., & Rama G. (1995). *El Curriculum y la formación de los investigadores*. Universidad Simón Bolívar. Colombia.

Briones G., Correa S., Puerta A. & Restrepo B. (2002). *Investigación Evaluativa*, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, Módulos de Investigación Social. ICFES. Colombia.

Briones, G., (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.

Bunge, M.A. (1983). *Treatise on Basic Philosophy. Volume 4. Ontology*. Dordrecht: Reidel. USA.

Cadena, S. y Ojeda, E. (2003). *Manejo del poder en el docente del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*. Trabajo de grado, especialización en Docencia Universitaria. Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.

Carballo R. (1990). *Evolución del Concepto de Evaluación. Desarrollo de los modelos de evaluación de programas*. Madrid, España. Editorial Bordón

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España. Ed. Martínez Roca

Carrera B. (2005). *Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL*. Recuperado el 2 de junio de 2011 en: <http://www2.scielo.org/ve/pdf/ri/v33n67/art05.pdf>.

Cook T. D., & Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. España. Ediciones Morata.

Colas, M. y Rebolledo, M. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla, España. Editorial Kronos.

Corzo (2007) Evaluación Institucional, calidad, pertinencia de las Insituciones de Educacion superior. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 en el sitio web:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/737/73713202.pdf>

CONACES- Consejo Nacional de Educación Superior. (1995). *Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación*. Santafé de Bogotá. Colombia.

CNA- Consejo Nacional de Acreditación, (2010). *Acreditación de Programas de Pregrado, Informe de Evaluación Externa con fines de Acreditación, Programa de Psicología, Universidad de Nariño*. Bogotá. Colombia.

Chacín & Briceño, (2003). *Elementos teóricos para el diseño de currículos*. Recuperado

el 12 de agosto de 2011 el sitio web:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300004&script=sci_arttext

Chaves, M., & Ojeda, E., (1999). *Currículo Oculto del Programa de Psicología*. Trabajo de grado, Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia.

Cunningham, R. (2000). *Chaos, Complexity and the study of Education Communities*.

Recuperado el 3 de junio del 2011 Disponible en

<http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/tpm/papers/cunningham.html>

Departamento de Psicología. (2009). *Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad. Programa de Psicología. Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto. Colombia.

Departamento de Psicología. (2005). *PEP. Proyecto Educativo del Programa de Psicología*. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.

Departamento de Psicología (2000). *Reforma Curricular*. Documento No publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia..

Departamento de Psicología, (2009); *Anexos, Documentos de soporte, Documentos 3, Factor 1*; Documento no publicado. Universidad de Nariño San Juan de Pasto. Colombia.

Díaz F., Hernández G., Rigo A., Saad E. & Delgado G. (2006), *Retos Actuales en la formación, y práctica profesional marco y del Psicólogo*, Revista de la Educación Superior, Vol 1, Numero 137. Distrito Federal, México; Recuperado el 19 de septiembre de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60413702.pdf>

Díaz F. A. (2002). *Didáctica y currículo, Un enfoque constructivista*. Colección Humanidades. España. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Díaz F. (2000). *Metodología del diseño curricular*. México. Trillas

Díaz M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior – ICFES; 1ª edición, Bogotá, Colombia.

Escalona, L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. Vol. 22 No. 44 enero/abril 2008, México D.F. México.

Fraile A. (2006). *El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, No 8 V1. Recuperado el 3 de agosto en: <http://redie.uabc.mx/-vol8no1/-contenido-fraile.html>

- Fonseca N, Pereira L, & Navarro Y. (2008). *“La evaluación curricular en la Universidad del Zulia. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Sociales”*. Recuperado el 20 de febrero de 2011 en el sitio web: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/fonseca_y_otros_2.pdf
- García G. (2010) *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. IESALC-UNESCO-CENDES. Caracas, Venezuela. Editorial bid&co.
- García, G. C. (2002). *Tensiones y Transiciones, educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Universidad Central de Venezuela, Centro de estudios del desarrollo. Caracas. Ed. Nueva Sociedad
- Gollete, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona, España. Laertes.
- González E, Álvarez M. & Duque M. (2008). *Hacia la construcción de un modelo de evaluación curricular alternativo y pertinente; caso Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia*. Recuperado el 2 de junio de 2011 en: <http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/8E30A2A6-8B38-44E5-8440-BFBA90DE90F3/12147/JournalNo22332537oartepa%C3%B1olpdf.pdf>
- Grant, F. (1997). *Flexible Learning*. Recuperado el 3 de agosto en: http://www.gu.edu.au/gwis/gihe/flex/flex_home.html. Glaser B & Straus A. (1967). *El Método de Comparación Constante de Análisis Cualitativo*. Recuperado el 23 de

mayo de 2011 en: <http://www.maestriapsicosocial.com.ar/wp-content/uploads/2011/06/metodo-de-comparaci%C3%B3n-constante.pdf>

Goyes I. Uscátegui M. & Del Castillo S. (1999). *Relaciones entre los currículos teórico y práctico en Programas de la Universidad de Nariño*. Vicerectoría de Investigaciones y Relaciones Internacionales - VIPRI. Universidad de Nariño. Primera Edición. San Juan de Pasto. Colombia.

Grundy, S. (1991). *Three modes of action research. The Action Research Reader* (3ª ed.), Victoria: Deakin University.

Gutierrez G. (2008). “*Evaluación curricular en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México: propuesta metodológica*”. Recuperado el 15 de julio de 2011 en el sitio web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/676/67611167014.pdf>

Herrera M., Gonzales M., & Córdoba K. (2012). *Elementos de un currículo esperado para el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, Trabajo de Grado. Documento no publicado. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Hintze John., Christ Theodore., Methé Scott. (1981). *Curriculum-based Assessment*. Recuperado el 8 de septiembre de 2011 en el sitio web: [http://www.ed.utah.edu/users/daniel.olympia/Prelim%20Readings/Articles/Assessment,%20Diagnosis,%20and%20Evaluation/Hintze%20\(2006\).pdf](http://www.ed.utah.edu/users/daniel.olympia/Prelim%20Readings/Articles/Assessment,%20Diagnosis,%20and%20Evaluation/Hintze%20(2006).pdf)

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona, España. PPU.

Jhonson N. (1996). *El Concepto de Currículo*. Recuperado el 20 de agosto de 2011 en el sitio web http://www.plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/file.../curriculo_integrado.doc

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, España. Laertes.

Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamente el ejercicio profesional de la Psicología y se promulga el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Colegio Colombiano de Psicólogos.

McKernan J. (2001). *Investigación – acción y curriculum*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Maslow & Rogers (s.f.). *El Concepto de Currículo*. Recuperado el 20 de agosto de 2011 en el sitio web http://www.plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/file.../curriculo_integrado.doc

Mesía R. (s.f.). *¿Estamos haciendo evaluación curricular?*. Recuperado el 5 de agosto de 2011 en la dirección web: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a06.pdf

MEN (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Salud (1993). *Resolución 8430*, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación ONU, Ciencia y la Cultura. París. Francia.
7 place de Fontenoy

Ojeda, J (2004) *Evaluación Diagnóstica del Programa de Ingeniería Civil*. Trabajo de Grado Especialización en Docencia Universitaria. San Juan de Pasto. Colombia.

Otero L., Camúes D., & Villalobos F., (2011) *Percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño*, Trabajo de grado de pregrado. Documento no publicado. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Peña B. A. (2011): *Métodos científicos de observación en educación*. San Benito. España. Editorial Visión Libros.

Popham W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. España. Editorial Anaya

Programa de Psicología (2004). *Documento para Registro Calificado*. Pasto: Universidad de Nariño. Manuscrito no publicado. San Juan de Pasto, Colombia

Ruiz E. L. (1998): *Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México D.F. México. Cuadernos del CESU

Ruiz M., Jaraba B. & Romero L. (2005). *Competencias laborales y la formación universitaria*, Revista Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte. N° 16. Barranquilla, Colombia. Recuperado el 21 de agosto de 2012 en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1996/1281>

Sacristán G. (1998). *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Editorial Morata.

Sebastián, J. (2004) *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Argentina. Editorial Biblos.

Stenhouse L. (1985). *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid. España. Ediciones Morata

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Stufflebeam, Daniel L. y Shinkield, Anthony J. (1995). *“Introducción a la evaluación”*. En: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones. Paidós.

Stufflebeam D. & Schinkfield A. (1987). *Modelos de Evaluación Curricular, maestríasuladech*. Recuperado el 22 de agosto de 2011 en la web: <http://maestriasuladech.wetpaint.com/page/TABLA+COMPARATIVA+ENTRE+MODELOS+DE+EVALUACION>

Suarez M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, Nº 1, 40-56 (2002). Recuperado el 14 de agosto del 2011 en el sitio web: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/numero1/art3.pdf>

Taba Hilda. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires Argentina. Editorial Troquel.

Tejedor F. J. (2000) El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 319-339. Recuperado el 12 de julio del 2012 en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230099.pdf>

Tobón S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*, Guadalajara, México. Recuperado el 3 de julio de 2012 en <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf>

Tobón S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 10 de agosto de 2012 en http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Torres, S.J. (1994). *El Currículo Oculto*, 4ª Edición. Madrid, España. Ediciones, Morata.

Tyler R. (s.f.). *Tabla Comparativa de Modelos de Evaluación*. Recuperado el 2 de agosto del 2011 en el sitio web: <http://evaluacionmaestrias.wetpaint.com/page/Tabla+Comparativa+de+Modelos+de+Evaluaci%C3%B3n>

Villalobos Galvis F. H. (2002). *Análisis histórico de los planes de estudio en el Programa de Psicología desde 1993 hasta 2000*. Trabajo de Grado. Especialización en Docencia Universitaria. Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.

Wade, W. (1994). *Flexible Learning in Higher Education*. London: ed. Kogan. Páginas 12-16.

UNESCO (2009). Comunicado Final de la CMES 2009. Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009. Recuperado el 20 de agosto de 2012 en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=826%3Acobertura-completa-de-la-conferencia-mundial-de-educacion-superior&catid=95%3Avease-tambien&Itemid=451 (=es.

Universidad de Nariño. (2012). *Proyecto Académico Institucional-PAI*. Documento en construcción y debate no publicado. Reforma Profunda. San Juan de Pasto. Colombia.

Universidad de Nariño; (2008); *Construcción Participativa; Plan de Desarrollo de la Universidad de Nariño 2008-2020*; San Juan de Pasto. Colombia.

Universidad de Nariño; (1993); *Estatuto General de la Universidad de Nariño; Acuerdo No 194 de 1993*; San Juan de Pasto. Colombia

Universidad de Nariño. (1993). *Acuerdo No 194. Estatuto General*. San Juan de Pasto. Colombia.

13. ANEXOS

Tabla 7.

Ejemplo de la Matriz de triangulación del componente teleológico

componente	proposiciones agrupadas análisis documental	proposiciones agrupadas cuestionario	proposiciones agrupada tipo grupo focal	descripción para la categoría inductiva	categorías inductivas
Misión	<p>Se forman profesionales integrales y con calidad que son capaces de responder con proyectos y acciones sustentadas en la ciencia, a las necesidades y exigencias del contexto</p> <p>la formación se sustenta en la integralidad, articulando la dimensión humana, (la ética, la bioética, ente otras) con la formación académica de calidad (sustentada en investigación, docencia)</p> <p>actualmente se tiene acreditación de alta calidad, indicio de que se forma con calidad</p> <p>se forma seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, haciendo un énfasis particular en la necesidad de formar en los fundamentos éticos y el espíritu crítico.</p> <p>Propende por la calidad en los ejes de docencia, investigación y proyección social; lo cual se logra con una buena fundamentación teórica y práctica, en las tendencias disciplinares, profesionales e interdisciplinares, sintonizadas con el contexto.</p> <p>la misión y visión contemplan el compromiso de actualizar permanentemente el currículo, dotándolo de características que favorezcan la interdisciplinariedad, la movilidad y la flexibilidad</p> <p>Se resalta la en los marcos teleológicos la connotación de la Universidad como ente autónomo e institución estatal.</p>	<p>se cumple la misión por parte del programa, muestra de ello es que se tiene acreditación de alta calidad por parte del MEN</p> <p>el programa responde a las necesidades de la región, ya que se tienen en cuenta las dinámicas de la realidad social y problemáticas, lo cual genera pertinencia social</p> <p>se ofrece una formación integral, que se sustenta en el desarrollo académico y personal, en coherencia con el marco teleológico de la universidad</p> <p>el cumplimiento de la misión se evidencia a través de la labor de los docentes, la formación de calidad de los estudiantes y el desempeño e impacto de los egresados</p> <p>se menciona algunas dificultades en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, (se evidencia que los enfoques benefician la formación pero generan distanciamientos y divisiones en la interacción) Por otra parte el compromiso de algunos docentes y estudiantes es débil con los procesos estratégicos del programa.</p> <p>el programa responde a la misión ofreciendo formación en investigación, además ofrece espacios para la argumentación y discusión desde diferentes posturas epistemológicas o procedimentales entorno a un problema.</p> <p>se debe implementar formación en nuevas áreas y campos (ejemplo formación en competencias políticas) para hacer más explícita la función docente de la misión .</p> <p>los cambios al interior del programa se deben</p>	<p>se evidencia una propuesta educativa de calidad, que forma al profesional en la noción de integralidad, con sentido e identidad de universidad pública (estatal) y que responde a las necesidades del contexto en coherencia con el marco teleológico de la universidad.</p> <p>se reconoce evidencia de que se forman profesionales integrales y con calidad que son capaces de responder con proyectos y acciones sustentadas en la ciencia, a las necesidades y exigencias del contexto</p> <p>la noción de integralidad contempla la articulación de la dimensión humana, (la ética, la bioética, ente otras) con la formación académica de calidad (sustentada en investigación, docencia)</p> <p>una evidencia de la formación de calidad es la acreditación de alta calidad otorgada por el MEN.</p> <p>se forma ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, haciendo un énfasis particular en la formación en los fundamentos éticos y el espíritu crítico.</p> <p>se reporta dificultades en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, que lleva eventualmente a impactar negativamente la intención de una formación integral(los enfoques</p>	<p>se evidencia que existe interrelación del marco teleológico del programa de psicología, con el marco teleológico de la universidad</p> <p>se propende por la calidad en los ejes de docencia, investigación y proyección social; lo cual se logra con una buena fundamentación teórica y práctica, en las tendencias disciplinares, profesionales e interdisciplinares, sintonizadas con el contexto.</p> <p>se reconoce evidencia de que se forman profesionales integrales y con calidad que son capaces de responder con proyectos y acciones sustentadas en la ciencia, a las necesidades y exigencias del contexto</p> <p>la noción de integralidad contempla la articulación de la dimensión humana, (la ética, la bioética, ente otras) con la formación académica de calidad (sustentada en investigación, docencia)</p> <p>una evidencia de la formación de calidad es la acreditación de alta calidad otorgada por el MEN.</p> <p>se forma ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento, haciendo un énfasis particular en la formación en los fundamentos éticos y el espíritu crítico.</p> <p>se reporta dificultades en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, que lleva eventualmente a impactar negativamente la intención de una formación integral(los enfoques</p>	<p>PROFESIONALES INTEGRALES</p> <p>FORMACIÓN DE CALIDAD</p> <p>ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD</p> <p>INTERRELACIÓN MARCO TELEOLÓGICO PROGRAMA Y MARCO TELEOLÓGICO DEL PROGRAMA</p> <p>EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO</p> <p>RELACIONES INTERPERSONALES</p> <p>IDENTIDAD – UNIVERSIDAD DEL ESTADO</p>

se evidencia que existe interrelación del marco teleológico del programa de psicología, con el marco teleológico de la universidad

la visión interdisciplinaria (orientada a la complementariedad y al diálogo de saberes) se explicita en la misión y en los objetivos, no se evidencia claramente en las metas del Programa. Esta no correspondencia debe ser considerada en la reforma curricular dada la importancia creciente que a nivel regional, nacional e internacional tiene el desarrollo de competencias y procesos interdisciplinarios para todas las profesiones.

se requiere incluir en la formación integral, la noción socio-política, el compromiso social, la identidad terrenal, la comprensión y la ética del género humano.

no se evidencia criterios aplicados respecto a la calidad y su connotación en la educación vista como derecho fundamental y como servicio, esto se ve reflejado en las diferencias entre objetivos del Programa y los objetivos de calidad de la Universidad.

los objetivos del programa guardan relación con las pretensiones de una educación para el futuro, expuestas entre otros por Morin (1999), la OEI, la ONU, entre otros (especialmente en los que refieren tema de la formación en investigación y desarrollo humano) se requiere sintonizarse más con la formación para la convivencia, la educación pro-ambiental, para la resolución de conflictos.

realizar con la perspectiva del mejoramiento continuo en la cultura de la calidad, no solo para cumplir con la norma

benefician la formación pero generan distanciamientos y divisiones en la interacción)

El compromiso de algunos docentes y estudiantes es débil con los procesos estratégicos del programa

no se evidencia criterios definidos respecto al concepto de calidad y su connotación en la educación, vista como derecho fundamental y como servicio, esto se ve reflejado en las diferencias entre objetivos del Programa y los objetivos de calidad de la Universidad.

la misión y visión avalan el compromiso de actualizar permanentemente el currículo, dotándolo de características que favorezcan la interdisciplinariedad, la movilidad y la flexibilidad, entre otras.

Los objetivos del programa guardan relación con las pretensiones de una educación para el futuro, expuestas entre otros por Morin (1999), la OEI, la ONU, entre otros (especialmente en los que refieren tema de la formación en investigación y desarrollo humano) se requiere sintonizarse más con la formación para la convivencia, la educación pro-ambiental, para la resolución de conflictos.

Si bien se evidencia en la visión lo interdisciplinario (orientada a la complementariedad y al diálogo de saberes) no se sustenta con claridad en el currículo práctico del Programa. Esta no correspondencia debe ser considerada en dada la importancia creciente que a nivel regional, nacional e internacional tiene el desarrollo de competencias y procesos desde la visión interdisciplinaria para todas las profesiones.

se resalta la investigación eje fundamental para la formación integral y evidencia del cumplimiento de la misión y la visión

Tabla 8.

Ejemplo de Matriz de triangulación del componente pedagógico

CATEGORIA DEDUCTIVA	SUBCAT	Proposiciones del cuestionario	proposiciones del grupo focal	proposición agrupada para la categoría inductiva	categoría inductiva
tendencias de formación	regional nacional internacional	<p>a nivel regional y nacional la tendencia es forma en la dimensión o área disciplinar y en lo profesional, se tiene en menor grado incluida la visión interdisciplinar.</p> <p>hay una valoración positiva de la formación que se recibe, se consideran importantes las áreas y asignaturas en las cuales se están formando, sin embargo se reconoce que es necesario incluir otras que son relevantes en la formación disciplinar, en la formación profesional e interdisciplinar.</p> <p>se recomienda ofrecer formación en:</p> <p>DISCIPLINAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bases neurológicas y biológicas del comportamiento -Neurociencias: Neuroanatomía y neurofisiología -Problemas de aprendizaje -Psicodiagnóstico -Motivación y emoción -Pensamiento y lenguaje -Salud mental comunitaria <p>PROFESIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Psicología jurídica. -Psicología deportiva -Psicología forense -Psicología política -Psicología ambiental -Psicología: organizacional -Psicología y gestión del riesgo -Psicología positiva -Psicología publicitaria -Psicología, criminalística Y psicoanálisis - Psicología del consumidor -Psicología Transito, movilidad y transporte -Psicoterapia basada en la evidencia 	<p>se evidencia un currículo que no está actualizado y debidamente organizado, se enfatiza en la formación clínica, se oferta pocos cursos en lo disciplinar y se deja área laborales fuera de la oferta formativa</p> <p>es necesaria la actualización y reorganización del currículo para:</p> <p>a)ofrecer formación en áreas profesionales que actualmente no se brinda (como Ps. Jurídica, docencia, salud, deportiva, ambiental entre otras). b)disminuir el énfasis en formación clínica c) ofertar más créditos o asignaturas en formación disciplinar</p> <p>se debe buscar estrategias para la articular la formación de pregrado con la de posgrado</p> <p>no se evidencia un currículo por competencias, se requiere considerar formar en: a) competencias para la convivencia y la diferencia (de la condición humana) b) competencias ciudadana, c) formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención social d) pensamiento lógico, e) pensamiento crítico, f) manejo de segunda lengua, g) emprendimiento y empresarismo, h) lenguajes y herramientas informáticas</p> <p>se debe establecer un sistema de créditos y competencias que favorezca la flexibilidad, la visión interdisciplinar, la movilidad, la nacionalización y la internacionalización</p>	<p>se evidencia que se responde a las tendencias de formación a nivel regional, nacional y en menor grado a lo internacional.</p> <p>la tendencia del actual currículo es formar en dos componentes o dimensiones : disciplinar, y profesional, se ofrecen algunos cursos que dan cuenta de una formación interdisciplinar.</p> <p>si bien hay una valoración positiva del currículo se evidencia que no está actualizado y debidamente organizado</p> <p>respecto a las tendencias, se oferta pocos cursos para la formación disciplinar, muchos cursos para el desempeño profesional en intervención clínica y se excluye otras áreas de la formación profesional</p> <p>la tendencia es desarrollar un currículo por competencias, que incluye tanto la formación, como la evaluación, soportado en metodologías definidas y concertadas.</p> <p>desde las tendencias se articula la formación de pregrado con las de posgrado, especialmente para fortalecer los procesos de investigación.</p> <p>SE REQUIERE:</p> <p>definir criterios de articulación, unificación, equilibrio y distribución del formación disciplinar, profesional e interdisciplinar de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales.</p> <p>establecer un sistema de créditos y competencias que favorezca la flexibilidad, la visión interdisciplinar, la movilidad, la nacionalización y la internacionalización</p>	<p>CAMBIO CURRICULAR</p> <p>CURRÍCULO POR COMPETENCIAS</p> <p>SISTEMA DE CRÉDITOS</p>

INTERDISCIPLINAR

- Epidemiología
- psicología y lingüística, y de la comunicación
- Bioética y ética
- Psicología región
- implementación de políticas públicas
- salud pública
- normatividad para el ejercicio profesional
- Psicología de los grupos
- incluir en los créditos la Cátedra colombiana de -psicología
- ampliar oferta de créditos electivo ej. en análisis de la conducta

es necesario definir criterios de articulación, unificación, equilibrio y distribución del formación disciplinar, profesional e interdisciplinar de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales.

enfatar más en la formación disciplinar y menos en lo profesional

es necesario un currículum desde el modelo de competencias

CATEGORÍA EMERGENTE

CAMBIO CURRÍCULO

ofrecer formación en:

DISCIPLINAR:

- bases neurológicas y biológicas del comportamiento
- Neurociencias: Neuroanatomía y neurofisiología
- Problemas de aprendizaje
- Psicodiagnóstico
- Motivación y emoción
- Pensamiento y lenguaje
- Salud mental comunitaria

PROFESIONAL

- Psicología jurídica.
- Psicología deportiva
- Psicología forense
- Psicología política
- Psicología ambiental
- Psicología: organizacional
- Psicología y gestión del riesgo
- Psicología positiva
- Psicología publicitaria
- Psicología, criminalística Y psicoanálisis
- Psicología del consumidor
- Psicología Transito, movilidad y transporte
- Psicoterapia basada en la evidencia

INTERDISCIPLINAR

- Epidemiología
- psicología y lingüística, y de la comunicación
- Bioética y ética
- Psicología región
- implementación de políticas públicas
- salud pública
- normatividad para el ejercicio profesional
- Psicología de los grupos
- incluir en los créditos la Cátedra colombiana de -psicología
- ampliar oferta de créditos electivo ej. en análisis de la conducta

normatividad	nacional ascopsi- colpsic regional	En el programa no se ofrece formación en los aspectos legales (normatividad) para el ejercicio profesional	se evidencia un currículum que no ofrece una adecuada formación en coherencia con la normatividad actual y que no tiene formalmente	En el programa no se ofrece formalmente la formación en los aspectos legales (normatividad) para el ejercicio profesional. La formación se deja a libre decisión de los docentes. (no se evidencia en los microcurrículos)	FORMACIÓN EN NORMATIVIDAD
		La formación se deja a libre decisión de los docentes.	establecida la formación en aspectos		

se requiere incluir formación en:
 PROPIAS DEL SABER (ASCOFAPSI-COLPSIC)
 Ley 1090 de 2006
 Código deontológico y bioético del psicólogo en Colombia

NACIONALES:

- constitución política de Colombia, 1991
- Ley 30 de 1992 (por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior)
- Ley 115 de 1984 (ley general de educación)
- Ley 1098 del 2006 Ley de infancia y adolescente
- Resolución 3461 del 2005 (por la cual conforma la Unidad Nacional de Fiscalía para la Justicia y la Paz.)
- Resolución 8430 de 1993 (Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud)
- La Declaración de Helsinki -Seúl 2008 (ética en investigación clínica)
- Resolución 1995 de 1999 – Manejo de Historias Clínicas
- Ley 1257 de 2008 y 1009 de 2006 (ley de género, equidad y observatorio de asuntos de género)
- Ley 1010 de 2006 (acoso laboral)
- Decreto 3039 de 2007 (por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Pública - salud mental) y su actualización que se realizara en el presente año.
- Política Nacional para la reducción del consumo de SPA
- Política Nacional haz paz (reducción de violencia y fomento de convivencia)
- Ley 1448 de 2011. leyes de víctimas y restitución de tierras.
- Acuerdos de la CRES, 2011 y 2012 (N° 029, 031) sobre servicios de salud mental incluidos en el Plan Obligatorio de Salud POS
- Sentencia C-355 de 2006 (reglamenta el aborto en Colombia)
- ley 361 de 1997 (integración social de las personas con limitación)
- Guía para la atención en salud de víctimas de

legales para el desempeño profesional.

actualizar y articular en el currículo los aspectos legales (normatividad); dicha actualización debe beneficiar la formación disciplinar, profesional e interdisciplinar.

la articulación de la formación en aspectos legales debe ser un eje de fortalecimiento de procesos de práctica profesional

el actual currículo cumple con las disposiciones legales para la formación de psicólogos, especialmente de la ley 1090, sin embargo se requiere ajustar el cumplimiento de algunos apartados desde recientes normatividades: ley 1098 infancia y adolescencia, lo referente a salud mental, ley de víctimas y atención de desplazados, entre otras (formación profesional)

la articulación de la formación en aspectos legales debe ser un eje de fortalecimiento de procesos de práctica profesional.

SE REQUIERE

se requiere incluir formación en:

PROPIAS DEL SABER (ASCOFAPSI-COLPSIC)
 Ley 1090 de 2006
 Código deontológico y bioético del psicólogo en Colombia

NACIONALES:

- constitución política de Colombia, 1991
- Ley 30 de 1992 (por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior)
- Ley 115 de 1984 (ley general de educación)
- Ley 1098 del 2006 Ley de infancia y adolescente
- Resolución 3461 del 2005 (por la cual conforma la Unidad Nacional de Fiscalía para la Justicia y la Paz.)
- Resolución 8430 de 1993 (Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud)
- La Declaración de Helsinki -Seúl 2008 (ética en investigación clínica)
- Resolución 1995 de 1999 – Manejo de Historias Clínicas
- Ley 1257 de 2008 y 1009 de 2006 (ley de género, equidad y observatorio de asuntos de género)
- Ley 1010 de 2006 (acoso laboral)
- Decreto 3039 de 2007 (por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Pública - salud mental) y su actualización que se realizara en el presente año.

Tabla 9.

Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente administrativo viabilizador del programa

Subcomponente	proposiciones agrupadas análisis documental	categorías inductivas
<p>Talento humano Recursos Bibliográficos Recursos Económicos Recursos Informativos y de comunicación Infraestructura</p>	<p>La universidad en su misión y visión asume la responsabilidad de garantizar las condiciones para el adecuado desarrollo y funcionamiento de los programas académicos (esto incluye la disposición financiera, de talento humano e infraestructura)</p> <p>El programa presenta dificultades en : - infraestructura (espacios físicos) -dotación de laboratorios, -número de docentes de planta, -bibliografía y recursos tecnológicos.</p> <p>se valora favorablemente los medios y mecanismos de comunicación del Programa, sin embargo al respecto no existen políticas o criterios de uso y aprovechamiento en favor de la flexibilidad.</p> <p>se evidencia recursos económicos limitados, así como poca autonomía en su disposición; este aspecto entre otros, no favorecer la flexibilidad, la movilidad y el mejoramiento de las dificultades.</p> <p>La disposición y la gestión de los recursos económico no es un proceso participativo de de toda la comunidad académica.</p> <p>Los actuales recursos financieros, de infraestructura y talento humano limitan las propuestas de flexibilidad.</p> <p>se valora positivamente las políticas y reglamentaciones que favorecen la motivación e incentivos para la formación y cualificación docente.</p> <p>los evaluadores de alta calidad ven que existen los recursos, talento humano e infraestructura suficiente, pero la percepción de la comunidad académica del programa es contraria.</p>	<p>DIFICULTADES</p> <p>INSTITUCIONALIDAD</p> <p>SISTEMA DE GESTIÓN, ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS</p>

Tabla 10.

Ejemplo de matriz de categorías inductivas retrotraído al componente pedagógico

Subcomponentes	proposiciones agrupadas	análisis documental	categorías inductivas
Plan de estudios	de áreas de formación	de	
		El currículo del programa de psicología forma en lo disciplinar, lo profesional y en lo interdisciplinar.	FORTALECER LA FORMACIÓN DISCIPLINAR
		Se enfatiza en formar en pro del desarrollo humano y para brindar soluciones a las problemáticas humanas y del contexto. (se menciona que los estudiantes son formados desde una perspectiva integral y en el marco de la ética profesional)	DISMINUIR EL ÉNFASIS EN LA FORMACIÓN CLÍNICA
		Se destaca la formación en investigación.	FORTALECER FORMACIÓN PROFESIONAL EN OTRAS ÁREAS
		a nivel regional y nacional la tendencia de formación apuntan a es forma en la dimensión o área disciplinar y en lo profesional, se tiene en menor grado incluida la visión interdisciplinar. En las tendencias internacionales, especialmente en Europa se evidencia un mayor abordaje de lo interdisciplinar	SISTEMA DE ACTUALIZACIÓN DEL PEP Y EL CURRÍCULO
		se destaca la novedad del área de desarrollo personal en sintonía con la tendencia actual (formación en competencias éticas, de sentido ambiental y sentido humano), es necesario reorganizarla para darle mayor presencia y fortaleza	SISTEMA DE CRÉDITOS
		No se ofrece cursos o créditos en los campos o áreas de:	FLEXIBILIDAD
		- psicología del arte,	
		- formación para la docencia, -psicología jurídica y forense, -neurociencias,	FORMACIÓN EN NORMATIVIDAD
		-psicobiología,	
		-ciencias cognitivas,	
		-psicología del consumidor,	
		-psicología deportiva	
		- psicología política,	
		psicología ocupacional	
		-psic. ambiental y	
		-psic. de la salud.	
		El programa de psicología presenta n énfasis de formación en la intervención en salud mental (clínico, con varios enfoques)	
		El énfasis de formación en lo disciplinar es bajo, tanto en la distribución de asignaturas a nivel interno como con respecto a lo otorgado en lo local, lo nacional y lo internacional.	
		Se requiere ofrecer mayores posibilidades de créditos electivos y optativos.	
		No se cuenta con un mecanismo permanente de actualización del currículo. No se observa retroalimentación del currículo (áreas de formación) por parte de los egresados.	
		en referencia a la formación interdisciplinar no se oferta cursos o créditos en formación ética, bioética, deontología, la formación en áreas generales y otras afines a la psicología.	
		El plan de estudios requiere actualizarse en función de las normas: para el ejercicio profesional desde criterios de racionalidad	

del gasto, autocontrol del uso de tecnologías, guías , protocolos de atención en salud, prácticas profesionales en contextos hospitalarios y formación del talento en salud,
Respecto a la normatividad el actual plan de estudios guarda coherencia con principios constitucionales de respeto, libertad, autonomía.

La ley 1090 del psicólogo es la única ley que se trabaja de forma explícita en los distintas asignaturas, no obstante dada su promulgación con fecha posterior a la construcción del PEP, no se encuentra completamente explícita.

Incluir Psicología de la Salud como un campo abierto a todos los enfoques.
En el PEP el campo de la salud es necesario hacerlo más explícito y mejor definido.

El Programa de Psicología de la UDENAR, ofrece mayor formación en las áreas de
- historia de la psicología, epistemología,
modelos teóricos y metodológicos
- formación investigativa
- problemas fundamentales de la psicología individual
- medición y evaluación

CATEGORIAS EMERGENTES:

FORTALECIMIENTO DE LA FLEXIBILIDAD

IMPLEMENTACIÓN DE MECANISMOS DE RETROALIMENTACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DEL CURRÍCULO

Competencias

El actual plan de estudios no está diseñado por competencias,

Se evidencia la formación en competencias:
- formulación, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación.
- trabajo en equipo
- algunas para el desarrollo humano

Se requiere la formación por competencias en:
- el manejo de un segundo idioma
- análisis y diagnósticos de contextos y problemáticas psicosociales
- emprendimiento
- lenguajes y herramientas informáticas
- formación en deporte
- ciudadanía y constitución
- competencias para la vida laboral
- construcción e implementación de políticas públicas.
- desarrollar la ciencia con competencias investigativas;
- trabajo con individuos o colectividades;
- crear y aplicar diferentes estrategias durante la evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento de las necesidades
- trabajar con animales y humanos.
- asesoría para el diseño, ejecución y dirección de programas, en los campos y áreas en donde el conocimiento y el aporte disciplinario y profesional de la Psicología sea requerido
- formular proyectos de intervención social en comunidades vulnerables

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS,
-CURRÍCULO POR
COMPETENCIAS -

- Capacidad de diagnóstico, intervención y seguimiento frente a trastornos de personalidad resultantes de los problemas de conflicto armado.
- análisis, diagnóstico e intervención de problemas de riesgo psicosocial.
- Lectura e interpretación de normatividad relacionada con el sistema general de seguridad social.

Establecer un modelo de competencias que integre (contenidos-saber) proyecto de vida, (ser) con las problemáticas disciplinares y profesionales de la psicología y a su vez, permita desarrollar ejercicio académico (hacer en contexto) a la par con el desarrollo personal y social. (Torres, 2011).

PROPOSICIONES DIFERENCIALES

sería importante hacer un estudio de correlación respecto a resultados de evaluación externa, áreas o cursos de formación (plan de estudios) y procesos y desempeño de egresados en el medio

Metodología (procesos de enseñanza aprendizaje)	Modelo pedagógico de Estrategias enseñanzas	No se evidencia un modelo pedagógico definido, se vislumbran algunos principios, estrategias y elementos. se requiere generar un sistema de actualización del PEP, que posibilite una constante retroalimentación de este, a través del contexto con el propósito de que se mejoren los procesos pedagógicos para dar respuesta a una mejor formación	MODELO EVALUACIÓN COMPETENCIAS	FORMACIÓN	Y POR
		Es preciso adoptar un modelo pedagógico que forme en competencias; pensar en un modelo que desarrolle las competencias para el desempeño de calidad que responda a las necesidades psicosociales, la situación de conflicto, pobreza, falta de oportunidades e inequidad, en especial de la región.			
		Se hace necesario capacitación y actualización de docentes en nuevas metodologías de enseñanza y TICs.			
		Las metodologías de formación son coherentes con las estrategias establecidas o más utilizadas a nivel nacional			
		PROPOSICIONES DIFERENCIALES			
		Las orientaciones y estrategias pedagógicas y evaluativas distan de la formación desde competencias.			



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES (ejemplo)

EVALUACIÓN CURRICULAR- 2012

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA – UNIVERSIDAD DE NARIÑO

El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño tiene como objetivo realizar la evaluación curricular para llevar a cabo una transformación y cambio. Por lo anterior solicitamos comedidamente diligenciar el presente cuestionario.

EDAD: _____ SEMESTRE _____ GENERO Masculino _____
Femenino _____

La misión del Programa expresa: El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, asume el compromiso institucional de construir una mejor sociedad, a través de la formación integral de profesionales con excelentes calidades académicas, personales y sociales, que generen conocimiento y dinamicen procesos psicológicos en la región y fuera de ella. La formación integral de Psicólogos comprende las dimensiones ética, académica, social, política y personal, desde las cuales se articulan los procesos de docencia, investigación, proyección social y administración. El diálogo universidad sociedad se asume desde una visión cimentada en una estructura curricular que posibilita el conocimiento de diversos enfoques, áreas y campos disciplinares y profesionales, apoyado por la formación investigativa desde diversos paradigmas y por prácticas académicas y profesionales que facilitan la formación de Psicólogos socialmente comprometidos e idóneos para responder a las necesidades del contexto. El Programa de Psicología orienta sus procesos en contextos académicos y profesionales, disciplinarios e interdisciplinarios, promoviendo un abordaje integral de las problemáticas conceptuales, metodológicas y sociales. En coherencia con la naturaleza de la profesión psicológica, el currículo fomenta procesos permanentes de autoconocimiento y crecimiento personal, por medio de los cuales se logre el desarrollo psicológico del estudiante y su proyección hacia la convivencia social. El desarrollo curricular se dinamiza implementando acciones continuas de autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento permanente, en pro de la calidad en la formación de Psicólogos.

1. ¿El Programa cumple esta misión? SI _____ NO _____ ¿Por qué?:

2. ¿Qué otros aspectos deberían contemplarse en la misión del Programa de Psicología?

La visión del programa expresa: El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en coherencia con el Plan Marco Institucional, se proyecta como una propuesta curricular de alta calidad para la formación integral de Psicólogos, certificada por pares académicos del contexto nacional e internacional y con el compromiso por el constante mejoramiento de acuerdo a las transformaciones en los entornos regional, nacional e internacional y a los cambios científicos y tecnológicos. La orientación pedagógica para la formación de Psicólogos, así como la estructura curricular fundamentada en las tendencias vigentes en la disciplina y la profesión psicológica a nivel mundial, nacional y regional, estarán acordes con las necesidades y problemáticas del país y la región, formando profesionales que generen impacto sobre el desarrollo integral del contexto en que se desempeñen. El currículo, en estrecha relación con los procesos investigativos del Departamento de Psicología, permitirá además dinamizar el desarrollo del conocimiento psicológico disciplinar y profesional. Además fomentará y fortalecerá los espacios y las habilidades de comunicación, que permitan y faciliten la posibilidad de diálogo, debate, crítica y análisis de saberes y de la realidad social.

3. ¿Qué aspectos se han alcanzado?

4. ¿Qué aspectos se están alcanzando de la visión?

5. ¿Qué otros aspectos deberían contemplarse en la visión?
