

**DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, EN
EL PERÍODO 1993 - 2000**

FREDY HERNÁN VILLALOBOS GALVIS

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2002**

**DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, EN
EL PERÍODO 1993 - 2000**

FREDY HERNÁN VILLALOBOS GALVIS

ISABEL GOYES MORENO

Directora

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
FACULTAD DE EDUCACION
SAN JUAN DE PASTO
2002**

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, 4 de Octubre de 2002

AGRADECIMIENTOS

A Isabel Goyes, más que asesora, amiga y compañera de quien aprendí además de lo formal, la concepción de que lo bueno es humano y por lo tanto alcanzable.

A Martha López y Mireya Uscátegui, por sus aportes al contenido de la investigación, así como por su confianza en lo que soy.

A Jimena Erazo, co-investigadora del más grande proyecto de mi vida, y a quien debo la operatividad y consolidación de este proyecto.

A la Facultad de Ciencias Humanas en persona de su Decano Mg. Edmundo Calvache y de su Secretaria Académica Nelcy Caicedo, por facilitar el acceso al material documental, insumo básico de esta investigación.

Al Departamento de Psicología, a sus Directivas, Profesores y Secretaria, por facilitar la información requerida para este proyecto.

A todas aquellas otras personas que ofrecieron algún aporte, y que por un error de memoria, más que por ingratitud no están aquí referenciados.

A Dios por la posibilidad de una existencia con sentido.

A Berta y Eudoro por el don de la vida y el regalo de la formación y el amor.

A Jimena, por su amor, confianza y apoyo incondicional, así como por ser mi mayor motivación en el logro de nuevas metas.

CONTENIDO

	Pág.
1. EL PROBLEMA	3
1.1 TEMA	3
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.4 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.5 OBJETIVOS	5
1.5.1 General	5
1.5.2 Específicos	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 CURRÍCULO	7
2.1.1 Currículo: Una historia de definiciones	7

2.1.2 Los códigos Curriculares	9
2.1.3 Conceptos de Currículo	16
2.1.4 Clasificaciones del Currículo	26
2.1.5 Concepciones del Currículo	29
2.1.6 Enfoques Curriculares	32
2.2 MODELOS CURRICULARES	33
2.2.1 Enfoque Técnico	33
2.2.2 Enfoque Práctico	40
2.2.3 Enfoque Investigativo o de Proceso	43
2.2.4 Enfoque Crítico - Social	46
2.3 DISEÑOS CURRICULARES	47
2.3.1 Diseño Curricular en la Teoría Técnica	49
2.3.2 Diseño Curricular en la Teoría Práctica	58
2.3.3 Diseño Curricular en el Modelo Investigativo	61

2.3.4 Diseño Curricular en la Teoría Crítica	63
2.4 ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR	66
2.4.1 Organización por Materias	68
2.4.2 Organización por Áreas del Conocimiento	69
2.4.3 Organización Modular	70
2.4.4 Organización por Núcleos	71
2.4.5 Organización por Ciclos	72
2.4.6 Organización por Opciones Profesionales Alternas	72
2.5 DISEÑOS CURRICULARES EN PSICOLOGÍA: EL CASO DE IZTACALA	73
2.5.1 Características del Diseño Curricular	73
2.5.2 Factores del Contexto Institucional	74
2.5.3 Objetivos Profesionales	75
2.5.4 Especialización de las Actividades del Psicólogo	76
2.5.5 Sistema Modular de Enseñanza	77

2.5.6 Unidades de Enseñanza y Sistemas de Evaluación	79
2.5.7 El Proceso de Diseño Curricular	79
2.5.8 Problemas en la Implementación del Modelo	82
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
3.1 TIPO DE ESTUDIO	84
3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN	84
3.2.1 Documentales	84
3.2.2 Personales	85
3.3 PREGUNTAS ANALÍTICAS	85
3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	86
4. RESULTADOS	88
4.1 PLAN DE ESTUDIO DE 1993	88
4.1.1 Proceso de Creación	88
4.1.2 Composición y Fundamentación	93

4.1.3 Organización	96
4.2 PLAN DE ESTUDIOS DE 1992	100
4.2.1 Proceso de creación	100
4.2.2 Composición y Fundamentación	106
4.2.3 Organización	109
4.3 PLAN DE ESTUDIOS DE 1999	115
4.3.1 Proceso de Creación	115
4.3.2 Composición y Fundamentación	118
4.3.3 Organización	122
4.4 PLAN DE ESTUDIOS 2000	127
4.4.1 Proceso de Creación	127
4.4.2 Composición y Fundamentación	132
4.4.3 Organización	140
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	146

5.1 PROCESO DE CREACIÓN	146
5.2 COMPOSICIÓN Y FUNDAMENTACIÓN	149
5.3 ORGANIZACIÓN	151
5.4 ASIGNATURAS	154
6. CONCLUSIONES	158
BIBLIOGRAFÍA	165

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Matriz de Interacción de elementos comunes frente a los componentes básicos del Currículo	59
Cuadro 2. Distribución de asignaturas por eje y nivel (1993)	98
Cuadro 3. Intensidad horaria por semestre y eje (1993)	98
Cuadro 4. Distribución de asignaturas por eje y nivel (1996)	111
Cuadro 5. Intensidad horaria por semestre y eje (1996)	111
Cuadro 6. Distribución de asignaturas por línea y nivel (1999)	124
Cuadro 7. Intensidad horaria por semestre y línea (1999)	125
Cuadro 8. Distribución de asignaturas por área y nivel (2000)	143
Cuadro 9. Intensidad horaria por semestre y área (2000)	143
Cuadro 10. Elementos del proceso de creación de los Planes de Estudio de 1993 a 2000	147

Cuadro 11. Composición y fundamentación de los documentos con que se formulan los Planes de Estudios de 1993 a 2000	149
Cuadro 12. Organización de los Planes de Estudios de 1993 a 2000	152
Cuadro 13. Asignaturas que se comparten en todos los Planes de Estudio de 1993 a 2000	155
Cuadro 14. Asignaturas que se han mantenido en más de un Plan de Estudios	156
Cuadro 15. Asignaturas que se han encontrado en solo un Plan de Estudios	157

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Elementos componentes del modelo contextual	31
Figura 2. Plan de estudios del Programa de Psicología – 1993	95
Figura 3. Plan de estudios del Programa de Psicología – 1995	105
Figura 4. Plan de estudios del Programa de Psicología – 1999	120
Figura 5. Plan de estudios del Programa de Psicología – 2000	134

RESUMEN

Con el fin de establecer cual ha sido el desarrollo histórico de los planes de estudio del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño durante el período 1993 – 2000, se realizó un estudio de tipo cualitativo, histórico, descriptivo e inferencial, tomando como insumo fundamental los planes de estudio de los años 1993, 1996, 1999 y 2000. Se consideraron los procesos de creación, la composición y fundamentación, la organización y las asignaturas de cada uno de ellos. Se detectaron las características y limitaciones de un modelo técnico basado en asignaturas, se observó el desarrollo histórico en cuanto a los códigos curriculares y se destacó la nueva concepción de currículo como proyecto educativo cambiante, contextualizado y en constante construcción histórico – social. Se plantea la importancia del análisis de los planes de estudio como una forma de inferir elementos curriculares que permiten la consolidación de currículos más pertinentes y coherentes con la visión institucional.

ABSTRAC

In order to establish the historical development of the syllabi of the Psychology Department of the University of Nariño during the period of 1993 – 2000, this study has been organized in a qualitative, historical, descriptive and inferential way. To do this the different syllabi concerning the years 1993, 1996, 1999 and 2000 have formed a fundamental source of information. The processes of creation, composition and theoretical support, organization, and the structure of each course were considered.

Through the study, the characteristics and limitations of a technical model based on each subject were detected. On the other hand, the historical development of the curricular principles was studied. Finally, the new concepts of curriculum were enhanced.

These concepts were viewed as an educational project that is changing, it is becoming more contextualized and it is going through a social – historical development.

As a conclusion, the importance of the analysis of the syllabi was viewed as an essential process, in order to infer curricular components. This creation of a more pertinent and coherent curriculum based on the vision of our University.

1. EL PROBLEMA

1.1 TEMA

Desarrollo Histórico de los Planes de Estudio del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, durante el período 1994-2000.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los grandes cambios que ha sufrido la estructura social a nivel mundial, le han heredado a la educación la gran responsabilidad de reflexionar y auto evaluar su papel en el proceso de transformación que se ha gestado de manera vertiginosa.

La Universidad de Nariño ha sido consciente de esta responsabilidad y en razón de esto ha decidido realizar un proceso de autorreflexión, reforma curricular y acreditación, como medios para hacer más probable y válida la respuesta a las grandes inquietudes que sobre la educación, está formulando la sociedad de hoy.

Sin embargo, en el afán por planear y acceder a un mejor futuro, los diferentes actores del proceso se han preocupado por proyectar e imaginar cómo serán (o deberán ser) las cosas en el mañana, atendiendo también a la evaluación del presente institucional. Muestra de esto es el mismo instrumento que se ha formulado desde el comité de acreditación de la Universidad o en los documentos que para este efecto ha emitido el

Consejo Nacional de Acreditación (1998a, 1998b, 1998c), en donde el énfasis se centra fundamentalmente en el estado actual de los programas de pregrado.

Si bien es cierto este énfasis ha permitido reconocer las fortalezas y debilidades que actualmente poseen los programas de la Universidad, también ha incidido en que se deje de lado un aspecto de crucial importancia en la vida de cualquier institución: su historia.

De esta forma, son mínimos los documentos que retoman el desarrollo histórico vivido por cada uno de los programas, por lo cual los procesos de autoevaluación se han adelantado desconociendo cuáles han sido las tendencias, conflictos, avances y cambios que a lo largo de su vida han sufrido aquellos.

Esta situación ha facilitado que se tomen decisiones que implican volver a caer en errores otrora cometidos, así como desvirtuar decisiones que fueron un avance en su momento y que generaron grandes cambios y profundas implicaciones en el devenir de los programas.

Desafortunadamente el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño no ha estado exento de esta dificultad, razón por la cual se requiere de acciones que permitan reconocer cuáles han sido las tendencias, desarrollos, cambios, avances y dificultades que a lo largo de su historia se han dado, con miras a que la toma de decisiones impliquen un conocimiento responsable y consecuente frente a las implicaciones históricas que puedan tener.

Generar procesos de reconocimiento y valoración de la historia del Programa Psicología le permitirá a este responder a los grandes retos que la sociedad y la universidad le están proponiendo con miras a la consecución de un mejor país.

1.3 FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cuál ha sido el desarrollo histórico de los Planes de Estudio del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, durante el período 1993 – 2000?.

1.4 SISTEMATIZACION DEL PROBLEMA

1. ¿Cuáles son las características específicas de cada uno de los Planes de Estudio, en cuanto a su creación, composición y fundamentación?
2. ¿Cuáles son las características principales de los contenidos, estructura y organización de las asignaturas de cada uno de los diferentes Planes?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 General

Establecer cuál ha sido el desarrollo histórico de los planes de estudios del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, durante el período 1993 – 2000.

1.5.2 Específicos

1. Determinar y comparar las características específicas de cada uno de los planes de estudio, en cuanto a su creación, composición y fundamentación
2. Identificar las características principales de los contenidos, estructura y organización de las asignaturas de cada uno de los diferentes planes

2. MARCO TEORICO

2.1 CURRÍCULO

El concepto de curriculum o currículum ha organizado en gran medida las acciones propias de la educación a lo largo de su historia moderna. Es normal que con todo el auge que se ha presentado en las instituciones a partir de procesos como el de Acreditación previa y voluntaria, o el concepto de calidad educativa, promulgados desde la Constitución Nacional de 1991 y desde la Ley 30 de Educación Superior, se hable constantemente del término currículum. Por eso es necesario entenderlo como un proceso de constante construcción y reconstrucción histórico-social, determinado por múltiples factores. A continuación se presentan diversas formas de considerarlo.

2.1.1 Currículo: Una historia de definiciones. Gran parte del éxito adaptativo y evolutivo del Ser Humano se da en el momento en que una generación puede transmitir los conocimientos adquiridos, a la siguiente generación, facilitando que ésta se beneficie de lo aprendido por aquella.

Con el desarrollo del lenguaje la humanidad consiguió la posibilidad de la representación mental, de la formulación cognitiva y representacional de la realidad en la cual se encuentra inmersa. De esta forma, las tradiciones y los relatos orales se establecieron como el principal medio para conseguir que los seres humanos jóvenes adquirieran el saber de los mayores y así evitaran “perder” tiempo en lograr saber lo que éstos ya conocían.

Los conocimientos de la prehistoria se centraban fundamentalmente en aspectos relacionados con la adaptación a un ambiente y la sobre vivencia en él; así pues se aprendía qué frutos recoger; cuáles desechar, dónde pastaban las manadas de animales para la caza, cuáles eran las épocas del año en las que aparecían, entre otras.

Con la consolidación de las hordas primitivas en tribus más o menos establecidas, se creó la necesidad de que sus miembros aprendieran una serie de elementos que les permitieran y garantizaran su inclusión y permanencia en la tribu. Tales elementos trascendieron lo simplemente adaptativo o de sobrevivencia y se organizaron en torno a aspectos más complejos tales como las leyes y normas, cosmovisiones, costumbres, formas de trabajo y organización, solución de problemas, etc. (López, 1999). En fin, era todo un conjunto de conocimientos que cualquier miembro de esa sociedad necesitaba aprender y manejar para ser considerado como tal.

Esta es, tal vez, la más antigua definición de currículo.

Al evaluar la etiología del término, se encuentra que está asociado con el de *currícula* el cual significaba círculo alrededor del cual se corre. Esta primera definición implicaría entonces entenderlo como un conjunto de etapas por las cuales hay que pasar para llegar a una meta. Si se llevan estas connotaciones al campo de la educación es normal encontrar que el currículo se ha hecho sinónimo de Plan de Estudios el cual puede ser entendido como la enumeración de las asignaturas, con sus objetivos, que comprende una carrera, un ciclo o un nivel educativo, de acuerdo con los fines institucionales. Refleja sintéticamente las disciplinas o áreas que se van a abordar durante un determinado período (Palladino, 1998). Visto de

esta forma se puede decir que el proceso educativo queda reducido entonces a aquellos elementos de tipo teórico-práctico que el estudiante tiene que ver para poder conseguir un título. De acuerdo con esto, de la forma como se estructure tal conjunto o secuencia de áreas, depende la calidad formativa del educando.

Ahora bien, dicha estructura no ha sido estable a lo largo de la historia, Lundgren (1992) ha determinado 5 grandes etapas en la consolidación de los procesos educativos, cada una de las cuales ha permitido el auge de un determinado código curricular:

- a) La etapa de formación, comprendida entre la cultura griega y el siglo XIX,
- b) La etapa de educación de las masas, entre el siglo XIX e inicios del siglo XX,
- c) El período pragmático, comprendido entre el inicio del siglo XX y la segunda guerra mundial.
- d) El período de expansión, comprendido entre el final de la segunda guerra mundial y el inicio de la década del 70,
- e) El período de la revocación, que comprende las décadas del 70, 80 y 90.

2.1.2 Los Códigos Curriculares. De la misma manera, Lundgren (citado por López, 1998) afirma que en la construcción de currículo se establece un conjunto de principios según los cuales se llevan a cabo la selección, organización y los métodos para su transmisión. Tales principios se

denominan Códigos Curriculares y dependen de las condiciones económicas, políticas, sociales, etc., de la época. En su análisis histórico del currículo, Lundgren (1992) plantea 5 grandes códigos: el clásico, el realista, el moral, el racional y el invisible. A continuación se plantean las características de cada uno de ellos.

2.1.2.1 El código curricular clásico. La primera noción que se tiene de currículo formal, es decir como un texto dirigido a orientar la educación y a organizar la adquisición del conocimiento, es la visión clásica, propia del modelo de la antigua Grecia, en la cual se buscaba que la educación brindara la garantía de un equilibrio entre las tres grandes dimensiones sobre las cuales se estructuró la cosmovisión griega: la intelectual, la estética y la física. La educación era el garante de la armonía de los seres humanos. Esto se conseguía por medio del estudio a nivel de dos grandes áreas: a) Trivium: compuesto por la gramática, la retórica y la lógica; b) Cuadrivium, en el cual se abordaban la aritmética, la geometría, la astronomía y la física.

El *trivium* surge por las grandes demandas de la clase dirigente de Atenas, pues se consideraba que la retórica era el instrumento del poder. Pero además, parece que los tres elementos que lo componían tenían un valor pedagógico implícito, pues estaban dirigidos a agudizar el intelecto (Lundgren, 1992). Por su parte, el *cuadrivium* tenía un fin un poco más práctico, pues respondía a necesidades un poco más operativas y propias de la cotidianidad de la sociedad.

Tal vez el principal aporte de éste código está en que genera el esquema según el cual es necesario establecer bases cognitivas firmes sobre las

cuales estructurar conceptos que resultaren importantes para la sociedad vigente. Por ejemplo para los Griegos el trivium era el sustento para las matemáticas, en la época del oscurantismo para el aprendizaje del Latín, etc.

La misma concepción griega acerca de la educación permitió establecer los elementos que la componían. La gran influencia de Pitágoras en el desarrollo de la cultura griega fomentó la idea y la búsqueda de la *armonía*, la cual podría definirse como el ordenamiento de las formas según las proporciones; en otras palabras: orden. Así pues, el estudio de la música, por ejemplo, se orientaba fundamentalmente hacia la búsqueda de el orden que existía entre los diferentes tonos y tonalidades musicales.

De igual forma, se consideraba que la fundamentación intelectual de los seres humanos debía estar basada en la presencia de un cuerpo adecuado, en otras palabras, no se podía pedir un adecuado desarrollo físico, razón por la cual se enfatizó en gran medida la educación física y el culto al cuerpo.

A partir de lo anterior se puede encontrar que el elemento que subyace a la concepción griega de la educación es la noción de equilibrio, como elemento garante de la perfección perseguida en el ser humano. Por esta razón se estableció que la educación debía abordar tres grandes áreas: el área intelectual (trivium y cuadrivium) el área estética y el área física; las cuales garantizaban la formación de un apersona culta y equilibrada.

Esta noción de equilibrio fue considerada como el ideal de oro de la era clásica y fue retomado por el modelo del Imperio Romano y el Cristianismo

y permaneció a través de el Renacimiento aún hasta los primeros años del siglo XX en algunos países.

2.1.2.2 El código curricular realista. Posteriormente, con el surgimiento del Renacimiento y la gran crisis de los esquemas clásicos y medievales, el currículo se estructura a partir de una definición realista, es decir, que la formación de los estudiantes se estructuraba en un modelo de tipo empirista y científico.

Tal vez la principal crisis que se da en la época renacentista es el cambio acerca de la noción del papel de los sentidos, pues mientras en la época clásica griega eran considerados fuente de tergiversaciones y falsedad, en esta época se convierten en el principal, y casi que único, medio para adquirir conocimiento. Así pues, no se buscaba una visión profunda interior sino una visión profunda de la naturaleza que permitiera cambiar las condiciones de vida.

Lo anterior conllevó a un profundo cambio en la concepción de qué y cómo enseñar, pues de los aspectos ideales de la Edad Clásica, se pasó al estudio fundamental de las Ciencias Naturales; y de la enseñanza reflexiva y filosófica se dio el paso a la observación, la experimentación y la inferencia. Esto estuvo aún más reforzado por los mismos cambios sociales y económicos dados a partir de la industrialización, gracias a la cual los modelos utilitaristas empiezan a presionar para que la educación se oriente hacia elementos de practicidad y utilidad demostradas. Así, además de las Ciencias Naturales se promueve el aprendizaje de las lenguas modernas.

2.1.2.3 El código curricular moral. La crisis de la estructura social clásica, surgidas a raíz de fenómenos como la Revolución Francesa, la industrialización y la racionalización de la agricultura, se vio reflejada en los grandes problemas sociales, económicos y políticos vistos en los siglos XVII y XIX, a partir de los cuales tuvo origen la clase trabajadora que provocara los grandes cambios de mediados del siglo XIX.

En dicha época, se estructuró lo que se conoció luego como el código moral, en el cual se empezaba a vislumbrar el gran papel que tendría la educación en la consolidación de los procesos de independencia y surgimiento imperialista de las naciones. Así pues, se requería que las personas adquirieran el sentido de nación y religión, como una forma de erradicar los sentimientos de caos surgidos a partir del derrumbe de los sistemas monárquicos y feudales. Gracias a este nuevo tipo de visión, la educación adquirió la característica de proceso de masas, es decir, se dio inicio a los procesos masivos de educación y adoctrinamiento en función de los intereses de estado. Así pues, Johansson (citado por Lundgren, 1991) consideraba que “el requisito básico era poder leer y escribir textos que glorificasen la nación y entender la responsabilidad del ciudadano en relación al Estado” (p.53).

2.1.2.4 El código curricular racional. Este tipo de visión tiene su mayor auge a comienzos del siglo XX, época en la cual se dio un mayor interés por integrar el desarrollo económico y el educativo para lograr planear una mejor sociedad (mejor en el sentido de “práctico”). Con el desarrollo de la Sociedad Industrial y el inicio de movimientos económicos liberales se ve la necesidad de que la educación reconsidere al currículo a la luz de las cambiantes condiciones sociales, lo reorganice en términos de los grandes

avances técnicos de la época y que, por lo tanto, revise los programas de formación que en la época se estaban ofreciendo.

Con esto se da inicio a lo que se llamó el código racional, el cual buscaba fortalecer y prolongar la existencia de la ideología liberal, a través de la formación de ciudadanos comprometidos, no solamente con el concepto de nación, como en el siglo anterior, sino que además estuvieran de acuerdo y promulgaran los intereses y valores económicos y políticos de la clase burguesa occidental.

Se evidenció una vez más el papel funcional que representa la educación al servicio de los intereses del estado, pues en este caso se requería de un recurso humano que estuviera en la capacidad técnica de enfrentar los retos que implicaban fenómenos como la industrialización, las leyes del mercado y la competencia, etc. Así pues se estructuran currículos de tipo pragmático, preocupados por responder a las necesidades técnicas, industriales y económicas de la época. Aspecto que se ve aún más fortalecido cuando el Estado asume una función de control y de determinación del currículo.

Este código se estructura en cuatro elementos principales. En primer lugar, la presencia de una base pragmática, según la cual el currículo debía construirse sobre la certeza de que los individuos y la sociedad tenían Libertad de elección, y gracias a ello los contenidos del currículo no estaban definidos desde las disciplinas científicas, sino desde aquello que era necesario para garantizar una vida en sociedad.

En segundo lugar, su interés por el Individuo, el cual determinó que se debía partir inicialmente de las necesidades del individuo, por lo que la atención se centra en éste y su proceso de aprendizaje.

Un tercer aspecto es el desarrollo de la Educación como aplicación de la Psicología. Así “un buen currículo se basaría en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición. (...) Una sociedad diferenciada exigía una base racional para la diversificación del poder del trabajo. La educación se convirtió cada vez más en un instrumento para conseguir este objetivo” (Lundgren, 1992, p.65). De esta forma la educación pasó de ser una simple reproductora de ideologías (código moral) a propiciar la cualificación de las personas, lo cual a la postre permitiría que la sociedad tuviera cómo clasificarlas y seleccionarlas. La Psicología se estableció como el instrumento con el cual poder realizar estas funciones.

Por último, se encuentra la noción de vínculo racional entre la política educativa y la ciencia. A pesar que desde Bacon ya se había propuesto que la ciencia se estructurara como la base racional para la consolidación de la sociedad, el código racional formula además una concepción de ésta, en la cual el conocimiento científico acerca del fenómeno humano se convirtiera en la base imprescindible para cualquier cambio.

2.1.2.5 El código curricular invisible. Como se pudo observar en los anteriores códigos, la construcción del concepto de currículo se desarrolla a partir de que la sociedad y el estado entienden la importancia funcional y operativa de la educación. Con el proceso de masificación de la educación, esta función se vuelve aún más estratégica y por ello se hace más patente

la manera cómo aquellos intervienen en la definición, construcción e implementación de los currículos.

Ahora bien, el considerar que la educación es crucial para el desarrollo del estado y la sociedad, le da a aquella una importancia tal que la convierte en objeto de estudio, hasta el punto que se puede llegar a considerar la existencia de una investigación educativa, la cual permitiría definir en qué consiste la educación, para luego controlarla y modificarla.

De esta manera, el control que quiere asumir el Estado empezó a variar, pues ya no se hacía tanto por medio de los contenidos mismos de los currículos, sino por la concepción y politización de la educación, es decir, ya el control no se ejercía con base en los conocimientos que se ofrecieran en la escolarización, sino que al plantear concepciones más filosóficas sobre la educación, se generarían nuevas teorías educativas y curriculares con las cuales se formarían a los maestros y éstos a su vez transmitirían tales valores a los individuos de la sociedad. En palabras de Lundgren (1992: “la teorización curricular se convierte en objeto de control en los intereses del Estado: un medio de controlar cómo ha de entenderse el currículo” (p. 68). Este período es entendido como el de la petrificación del currículo y dado su carácter menos evidente que los anteriores códigos, también se le conoce como el código invisible.

2.1.3 Conceptos de Currículo. Pensar en lo que es (y lo que no es!) un currículo es una tarea por demás compleja, pues además de ser un concepto de gran importancia en la segunda mitad del siglo XX, cada concepción deja entrever las intencionalidades y las prioridades que cada autor establece con respecto al fenómeno.

Dado que el objetivo de este documento no es la búsqueda de una única y definitiva definición de currículo, el presente texto se limita a hacer una breve exposición y clasificación de los diferentes tipos de definiciones consultadas. Para ello, y como una estrategia más de orden que de conceptualización, se consideraron cuatro grandes definiciones de currículo: a) como plan de estudios, b) como oportunidades de aprendizaje, c) como medio para el aprendizaje, d) como experiencias aprendidas y e) como proyecto educativo.

2.1.3.1 Currículo como plan de estudios. Tal vez una de las definiciones más populares es aquella que equipara el currículo con el Plan de Estudio. Palladino (1998) afirma que éste es la enumeración de las asignaturas con sus objetivos, que comprenden una carrera, un ciclo o un nivel educativo, de acuerdo con los fines institucionales. De la misma manera, dicho plan refleja de manera sintética, las disciplinas o áreas que se van a abordar durante un determinado período.

Al parecer esta definición inicial tuvo sus orígenes en la Universidad de Glasgow, en donde se le asocia con la educación y se estructura en dos vocablos: *disciplina*, para describir el orden estructural de los cursos académicos, y *ratio studiorum*, para referirse a un esquema de estudios (Goyes y Uscátegui, 2000).

En la década de 1930 se vuelve a encontrar la definición en la cual el currículo era entendido como todas las actividades y experiencias que con la orientación del docente realiza el alumno en función de unos objetivos educativos que están más allá del simple aprendizaje de los conceptos (López, 1998).

En la década de los 60's Johnson considera al currículo como una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr, es decir, un conjunto de elementos que permiten prescribir o anticipar los resultados de la instrucción.

Borrero (citado por Goyes y Uscátegui, 1996) afirma que “el currículo de la educación superior es el conjunto de contenidos enseñables y de ejercicios pedagógicos y didácticos que decidirán de la formación del hombre en y para lo superior” (p. 43).

No obstante, estos tipos de definiciones implican una posición particular acerca de lo que es la educación y la escolarización. Pareciera que este concepto se encontrara ligado a la creencia de que la Escuela (en su definición más amplia) sólo forma en aquellos temas sobre los cuales se hable en clase, pero desconoce que en la misma hay todo un conjunto de valores, normas, filosofías y concepciones que moldean y determinan lo que realmente se “enseña”.

De igual forma, considera al proceso de aprendizaje como un fenómeno completamente predecible y controlable, que depende fundamentalmente del qué enseñar y del cómo enseñar, pero que desconoce por completo la inmensa complejidad de factores que intervienen en la educación.

Desafortunadamente, a pesar de las nuevas conceptualizaciones y forma de ver y de desarrollar un currículo, en la educación Universitaria aún se lo ha seguido considerando como “un cuerpo avanzado de conocimientos que deben ser transmitidos en las aulas universitarias” (Forero y Pardo, citados por Goyes y Uscátegui, 2000).

2.1.3.2 Currículo como oportunidades de aprendizaje. Una forma diferente de considerar al currículo es aquella en la que se le identifica con el conjunto de condiciones ambientales que la Escuela brinda al alumno para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje. Enfatiza más la cantidad y la calidad de esas oportunidades, más que el proceso mismo que vive el estudiante.

Dentro de esta concepción encontramos lo planteado por Saylo y Alexander (citados por Palladino, 1998), quienes creían que el currículo son “todas las oportunidades de aprendizaje, previstas por la escuela” y se basa en los siguientes supuestos:

1. La calidad en el Programa educativo, tiene prioridad en los fines de la educación. “Debe ser un esfuerzo grande y deliberado para alcanzar tal perfección”
2. El curriculum en sí mismo debe ser dinámico y siempre cambiante, a medida que en la sociedad aparecen nuevos desarrollo y necesidades.
3. El proceso del planeamiento (sic) del curriculum debe ser continuo.
4. Ningún plan general de curriculum servirá a todas las escuelas.
5. Muchos individuos participan en el planeamiento (sic) del curriculum.
6. Los procedimientos del planteamiento (sic) del curriculum varían de sistema a sistema, de escuela a escuela y de aula a aula; sin embargo,

son consistentes, lógicos y se identifican con cada situación. (Palladino, 1998, p.12)

Neagly y Evans (citados por Goyes y Uscátegui, 2000), consideran el currículo como el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades.

De la misma manera, Shores (citado por López, 1998) cree que “el currículo es una secuencia de experiencias potenciales, con los propósitos de disciplinar al individuo en trabajos de grupo, en el pensamiento y en la acción.

Por su parte, Caswell (citado por López, 1998) cree que es todo lo que acontece en la vida del alumno, en la vida de sus padres y de sus profesores. “Es ambiente en acción”.

Grundy (citado por Goyes y Uscátegui, 2000) afirma que es una construcción cultural, no es un concepto abstracto sino un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

En todas las anteriores definiciones se prioriza la planificación, provisión, organización, estructuración, etc., de experiencias que se le brindan al estudiante en su proceso educativo. Demuestran en el fondo la certeza de que un ambiente rico en oportunidades es prenda de garantía de los logros del aprendizaje en el estudiante, pero desconocen que puede haber otros factores de tipo personas (emocional, cognitivo, valorativo, etc.), tanto de docente como de estudiantes, que pueden afectar o disminuir la

probabilidad de alcanzar tales logros. La responsabilidad del proceso educativo, por tanto, no se debe delegar exclusivamente a las oportunidades de aprendizaje.

2.1.3.3 Currículo como medio para el aprendizaje. Este tipo de definiciones se basan en creer que el currículo es una forma de enseñar, es decir, es el proceso por medio del cual se logra que el estudiante aprenda lo que la institución espera. En comparación con las anteriores definiciones, pareciera que aquí ya se da relevancia a las condiciones mismas del proceso de aprendizaje.

Taba (1974) define como currículo un plan para el aprendizaje, “es el camino de preparación de los jóvenes para participar como miembros productivos de nuestra cultura”. Así, deben tenerse en cuenta los siguientes criterios:

¿Cuáles objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y qué tipo de variantes de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje?

El conocimiento sobre el proceso del aprendizaje fija también criterios y límites a la forma del currículo.

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento y las características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales deriva el contenido del currículo? (Taba, 1987, p.25).

Inlow (citado por Goyes y Uscátegui, 2000), cree que el currículo es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje determinados.

Para Sperry (citado por López, 1998) son todas aquellas actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios, empleados por el profesor o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación.

Por su parte, Arnaz (1981) afirma que es el plan de norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

En nuestro país, este tipo de concepción se halla explícita en el artículo 76 de la ley 115 de 1994, el cual afirma que “currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local; incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

Estas definiciones, al priorizar el cómo de la enseñanza, se han convertido en los principales pilares de las diferentes teorías y modelos de diseño curricular, pues centran su esencia en la forma cómo debe estructurarse el currículo para permitir que el estudiante se desarrolle en su propio proceso de formación.

2.1.3.4 Currículo como experiencias aprendidas. Hasta ahora, las diferentes formas de entender el currículo se han centrado en lo que se espera que el estudiante aprenda, en las experiencias a las que se debe someter, o los medios por los que puede aprender. Las definiciones que se dan a continuación afirman que currículo es lo que efectivamente el estudiante aprende, el resultado real del proceso de aprendizaje.

Así, el Centro Latinoamericano de Especialistas en Educación (citados por Palladino, 1998) afirma que currículo es el caudal de experiencias que el alumno elabora e incorpora bajo la orientación, supervisión y responsabilidad de la escuela, de acuerdo con los objetivos de la educación. Incluye todos los factores que intervienen en la elaboración de dichas experiencias, las cuales no se cristalizan hasta que no se constituyen en experiencias del alumno.

Este concepto se relaciona con lo planteado por Kearney y Cook (citados por Goyes y Uscátegui, 2000; López, 1998), quienes creen que currículo son todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela.

Por su parte, Donald (citado por Goyes y Uscátegui, 2000) es mucho más concreto y operacional y lo define como el resultado de las experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, Anderson (citado por López, 1998) va un poco más allá y considera que el currículo es el conjunto de fuerzas interactuantes en el ambiente total ofrecido a los alumnos por la escuela y las experiencias que los alumnos ganan en ese ambiente. Es decir, no sólo cree que son las

oportunidades que se le brindan al alumno sino que además cree que son los logros y resultados que todo el proceso de aprendizaje genera.

2.1.3.5 Currículo como proyecto educativo. Por último, se encuentra una serie de definiciones que privan al concepto de currículo de la visión lineal y simplista de las concepciones anteriores y rescatan aspectos importantes del mismo, a saber:

- 1. La noción de proyecto,** es decir, proceso en constante elaboración susceptible de ser construido y reconstruido a partir de la cotidianidad y la experiencia. Proceso nunca terminado.
- 2. La noción de sistema abierto,** gracias a la cual se acepta que el proceso educativo es el conjunto de interacciones internas y externas que garantizan y determinan su autodefinición. Aquí también encaja la idea de diálogo constante con la cotidianidad y la impredecibilidad que ella implica.
- 3. La noción de complejidad,** ya que acepta que el proceso educativo no es algo exclusivo de la Escuela, sino que está influenciado por las situaciones ideológicas, políticas, culturales, sociales, etc., que le rodean.

La primera definición de este tipo sería la formulada por Stenhouse (Citado por López, 1998) “es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 26).

El mismo Palladino (1998) afirma que el currículo es un proyecto que cumple tres funciones: a) organiza las actividades educacionales escolares, b) precisa sus intenciones y c) proporciona guías de acción para los docentes.

Igualmente, Medina Gallego (Citado por Goyes y Uscátegui, 2000) cree que el currículo educativo debe ser abierto, evitar ser establecido por anticipado y surgir durante el proceso de identificar y definir problemas.

Tal como lo citan Goyes y Uscátegui (2000), De Alba cree que el currículo es una síntesis de elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, creencias) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores políticos propuestos, conformados por aspectos estructurales, formales y prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el proceso educativo.

Por su parte Vasco, (Citado por Goyes y Uscátegui, 2000) cree que currículo es todo proceso global que forma a los alumnos en una institución educativa.

Tal vez una definición que ha reflejado más este tipo de conceptualización es la que proporcionan Goyes, Uscátegui, Díaz del Castillo y Guerrero (1996) al definirlo como “Proyecto Educativo Emancipador que se determina con la activa y democrática participación de todos los agentes en él involucrados; cuyo desarrollo debe entenderse como un proceso en continua construcción, abierto a la crítica y contextualizado en su respectivo entorno; que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en su reflexión y confrontación pública” (p. 117).

En conclusión, a pesar de que cada tipo de definiciones establece sus propias particularidades, pareciera que una definición adecuada de currículo debe abarcar cuatro elementos fundamentales: a) Un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas; b) una estructuración anticipada de acciones que se quieren organizar; c) la explicitación de guías del proceso enseñanza-aprendizaje y d) la comprensión y valoración del contexto en el cual se desarrolla dicho proceso.

2.1.4 Clasificaciones del Currículo. En la actualidad, el concepto de currículo ha permitido la generación de un sinnúmero de nuevas formas de entender y estudiar el proceso educativo, ya que permite analizar dicho fenómeno desde una amplia variedad de formas.

Un ejemplo muy importante es el formulado por Vasco (citado por Chávez y Ojeda, 1999), según el cual existen los siguientes tipos de currículo:

1. Currículo Prescrito: el cual corresponde a los parámetros dados por el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con las legislaciones vigentes en materia educativa.
2. Currículo Ideal: es el currículo proyectado, es decir, el perfil que en una institución se quiere alcanzar en sus educandos.
3. Currículo enseñado o practicado: es el que se desarrolla explícitamente en la institución educativa.

4. Currículo oculto: conjunto de vivencias que se dan a partir de las relaciones establecidas entre los individuos que hacen parte del medio educativo.
5. Currículo aprendido: es lo que realmente queda en el alumno como formación.
6. Currículo evaluado: se refiere al análisis de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra forma de definir los tipos de currículo la manifiesta López (1999), al plantear que en una institución educativa se hace evidente la existencia de cinco currículos simultáneos, así:

1. Currículo oficial o escrito, cuyo propósito es dar a los docentes una base para la planeación de las actividades y la evaluación de los educandos. Así como, a los administradores, una base para supervisar el proceso.
2. Currículo operacional, el cual comprende lo que realmente es enseñado y tiene en cuenta el contenido incluido y los resultados del aprendizaje.
3. Currículo oculto, el cual está compuesto por las normas y valores institucionales, no reconocidos abiertamente por profesores y comunidad educativa.
4. Currículo nulo, que se compone de todos aquellos temas de estudios que no son enseñados.

5. Extracurrículo, que implica todas aquellas experiencias planteadas por fuera de las asignaturas escolares.

Similar a la anterior, Hernández (citado por Goyes y Uscátegui, 1999) plantea los siguientes tipos de currículo:

1. Currículo oficial, el cual está institucionalizado.
2. Currículo oculto, es el que subyace y se desarrolla en la mayoría de las instituciones educativas, a pesar de que no se reconoce de manera explícita.
3. Currículo esencial, cuya característica crucial es contener aquello que la comunidad educativa considera como fundamental.
4. Currículo básico, constituido por los aspectos legalmente exigidos por un país en un momento histórico.

Una cuarta forma de clasificar al currículo es la expuesta por Goyes, Uscátegui y Díaz del Castillo (1999) quienes distinguen dos (o tres?) tipos de currículo:

1. Currículo Teórico, entendido como el conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones que derivadas de una noción de ciencia, educación y disciplina, le dan sentido al currículo.
2. Currículo Práctico, el cual es la concreción real del currículo, su operacionalización que establece un diálogo entre agentes sociales,

elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan.

3. Currículo Oculto, es una parte del currículo práctico, que implica la presencia encubierta de muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, costumbres, saberes, ideologías, la interpretación del profesor, las limitaciones institucionales, etc., que no se encuentran explícitos.

2.1.5 Concepciones del Currículo. Palladino (1998) afirma que en la historia de definiciones de currículo, se pueden distinguir tres grandes concepciones de currículo: Las Tecnocráticas, las Empíricas y las Contextuales.

2.1.5.1 Tecnocráticas. Consideran que el currículo es un documento que explicita los principios educativos y orienta la práctica y, aunque esta última no se considera parte integrante del currículo, sería una consecuencia derivada del mismo. En ellas se busca elaborar un currículo con rigor científico, según los principios de eficiencia productiva, y se inspira en teorías del aprendizaje que generalmente tienen una orientación asociacionista.

El fenómeno educativo, es considerado un fenómeno natural, por ello pueden explicarse las leyes científicas empírico-analíticas, para lograr su explicación.

Los lineamientos curriculares elaborados a partir de éstas concepciones suelen ser cerrados, ya que no dan lugar a que el docente pueda realizar modificaciones de adaptación al contexto específico en el que se encuentre.

Estas definiciones se basan fundamentalmente en teorías conductistas, las cuales suponen que una vez planteados los objetivos, se desarrollarán y evaluarán actividades y se podrá objetivar concretamente el nivel de logros.

2.1.5.2 Empíricas. Parten de una concepción según la cual la realidad social e individual están en permanente interacción y cambio, por ello identifican al currículo como la experiencia misma del educando en la institución escolar. Al eliminar la función prescriptiva del currículo, el docente tiene la potestad de ejecutar las acciones a su libre albedrío. El temor a que los objetivos explicitados por anticipación constituyan, en sí mismos, una manipulación de la situación enseñanza-aprendizaje, hace que se renuncie a establecerlos. Las opciones curriculares que comparten este modelo son totalmente abiertas, ya que según ellas, es imposible determinar con anterioridad objetivos, pues éstos surgen de la misma interacción.

Como se puede observar, se descarga toda la responsabilidad a la interacción entre el alumno, el docente y la actividad misma, con lo cual se corre el riesgo de desatender aspectos educativos esenciales para el alumno.

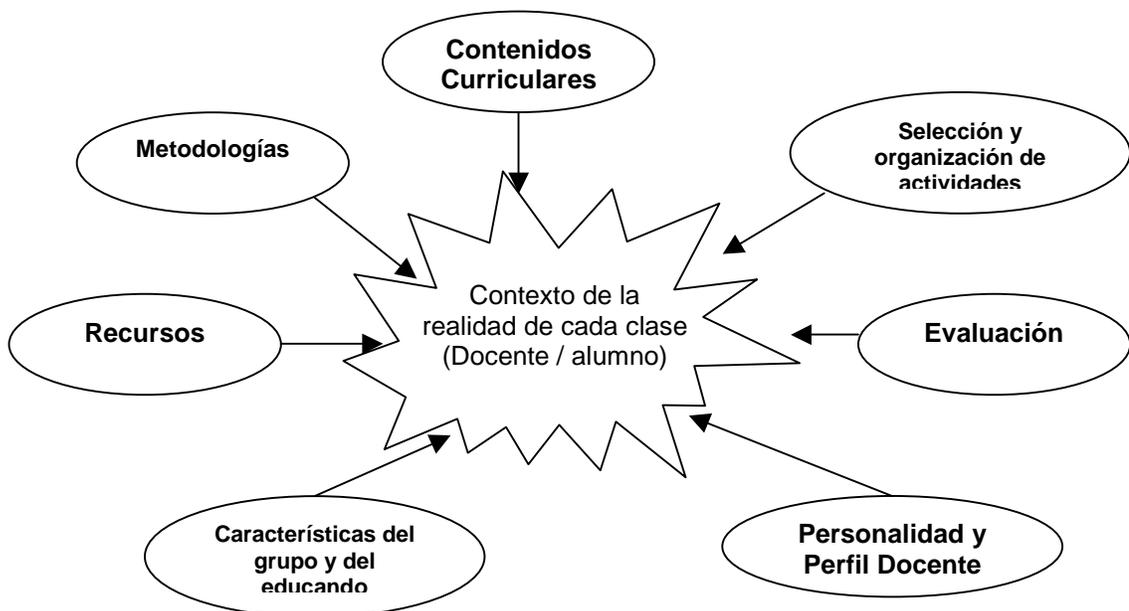
2.1.5.3 Contextuales. El currículo constituye un plan o un diseño que concreta las intenciones educacionales y proporciona guías que facilitan su realización práctica. Es un instrumento útil y eficaz para la actuación

profesional del docente. Se crean sistemas que contribuyen en forma válida a la concreción de las finalidades educativas en la práctica.

A pesar del carácter prescriptivo y normativo que se le confiere al currículo, el docente interpreta cuáles son las condiciones en las que desarrollará su labor, en un tiempo y lugar concretos. En virtud de ello, facilita que el docente, aplicando los principios pedagógicos y didácticos, realice los ajustes de acuerdo con la realidad social e individual del alumno. Así pues, considerando las orientaciones del diseño, el docente desarrolla su creatividad y permite que el educando pueda recrear en las situaciones de aprendizaje.

En este tipo de modelos, la variedad de paradigmas, las realidades sociales y la subjetividad son elementos que se entrecruzan de modo muy flexible y en permanente interrelación. Ver figura No. 1

Figura 1. Elementos componentes del modelo contextual.



2.1.6 Enfoques Curriculares. La gran variedad de teorías en el currículo, que se presentan en este texto, dejan ver la amplia multiplicidad de enfoques científicos, filosóficos e ideológicos de la educación; también muestran las diferentes concepciones psicológicas que existen acerca de el desarrollo y el aprendizaje; se refleja igualmente las distintas funciones sociales que se le asignan a la enseñanza, etc.

Dado que cada enfoque del currículo presta atención a diferentes aspectos del mismo, la definición de los enfoques permite identificar aquellos puntos de vista que predominan en el proceso de toma de decisiones. De esta forma, Palladino (1998) define los siguientes:

1. Como proceso político: Prioriza la importancia de las modificaciones de orden político que deben instrumentarse en un proceso de cambio.
2. Como proceso de cambio social: Prioriza el cambio social y lo relaciona con la adopción y difusión de innovaciones educativas.
3. Como proceso tecnológico: Busca estructurar un ambiente de enseñanza-aprendizaje con los medios apropiados. Le asigna importancia a la interconexión entre los elementos y las fases del currículo.
4. Como realización personal: Se enfatiza la adquisición de conocimientos, habilidades o valores humanos o espirituales en general.
5. Como desarrollo de recursos humanos: Prioriza el desarrollo del personal de acuerdo con los planes nacionales o regionales de desarrollo.

6. Como proceso de desarrollo organizativo: Prioriza el desarrollo, organización y funcionalidad del sistema educativo. Implica un plan racional, un planteamiento organizativo y una delimitación de funciones y roles de los distintos estamentos del sistema educativo.
7. Como proceso científico: Prioriza la necesidad de la investigación como elemento fundamental y necesario para el desarrollo de cambios e innovaciones del sistema educativo por medio de la aplicación del método científico a la realidad educativa.

A estos enfoques, Arango (citada por Goyes y Uscátegui, 1999) le adiciona:

1. Como instrumento político: Considera que el currículo no es neutro y que esto determina las políticas y las decisiones que se tomen en él.
2. Como instrumento legal administrativo: El cual “hace énfasis en la creación de mecanismos legales y jurídicos que sirvan de base para la implementación de cambios curriculares” (p. 141).

2.2 MODELOS CURRICULARES

2.2.1 Enfoque Técnico. Para Kemmis (1988), los principales exponentes de esta teoría son Bobbit, W. Kilpatrick, M. Johnson y R. Tyler.

Este modelo se basa fundamentalmente en la estructuración de una serie de procesos al interior de la escuela, los cuales se inspiraban en los sistemas de gestión desarrollados por Taylor para las fábricas (Goyes y Uscátegui, 2000). Es por eso que se afirma que este enfoque corresponde a

una estructuración vertical y unidireccional, pues los procesos escolares eran planteados desde agentes externos que simplemente aplicaban los mencionados sistemas de gestión.

Algunos autores consideran a este enfoque como la respuesta que llegó a ofrecer el pensamiento pedagógico ante las grandes exigencias de la sociedad industrial. Desde la perspectiva técnica, el currículo se constituye en instrumento de satisfacción de necesidades y logro de objetivos previstos por la sociedad y específicamente por quienes tienen el manejo del sistema educativo; así, el currículo carece de una teoría propia y se convierte en un instrumento de dominación y perpetuación de un sistema ideológico. Dentro de este esquema, docentes y estudiantes son ejecutores de lo construido por los expertos y desarrollan modelos curriculares generalizables, asumiendo la uniformidad de los diferentes contextos, desconociendo procesos históricos, políticos, culturales, socio económicos de las regiones donde se aplican.

Según Tyler “El planteamiento del currículo es un proceso constante y a medida que se elaboren materiales y procedimientos se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar errores e indicar las posibles mejoras” (Goyes y Uscátegui, 2000). Dicho autor, advierte que no pretende elaborar un manual para la confección del currículo, aunque sugiere métodos racionales para resolver los siguientes cuatro interrogantes básicos, los cuales determinarán las características mismas del currículo.

El primer interrogante formulado es **“Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar la Escuela?”** Esta pregunta deja entrever la importancia que para este enfoque representan las metas, los estados ideales, es decir,

se preocupa por definir de antemano hacia dónde deben orientarse los diferentes procesos escolares. Se supone que la respuesta a esta inquietud permite conocer el **para qué** de lo que se desarrolla en la escuela.

No obstante, pensar en el para qué de la escuela es una pregunta teleológica que puede generar grandes dificultades en su planteamiento y construcción, por lo cual se hacía necesario formular pasos intermedios que permitieran definir y llegar a ella. Tales pasos eran los objetivos, los cuales se estructuraban como la mejor manera para alcanzar los fines básicos de la escuela, razón por la cual se enfatizó en cuál debería ser la mejor forma de plantearlos y definirlos. La gran importancia de lo anteriormente expuesto puede resumirse en la siguiente frase expresada por Goyes y Uscátegui (2000) “para Tyler donde hay objetivos, hay currículo”(p.55).

Ahora bien, el proceso para responder a esta inquietud tiene un agravante: ¿Quién o quiénes y con qué fundamento, pueden llegar a definir el para qué de la escuela? No hay otra forma que identificar y acudir a las diferentes fuentes que existen en la escuela.

Como lo reseña Páez, Parra y Sánchez (1991), Tyler, define 5 grandes fuentes para poder llegar a definir los objetivos:

En primer lugar se encuentra el estudio de los propios educandos, quienes deberían ser observados en su comportamiento, con el fin de comparar éste con el deber ser planteado por la escuela. Con este diagnóstico se podía llegar a determinar qué cambios en su forma de conducta debe procurar y obtener la escuela, para alcanzar sus expectativas. De esta forma, la educación buscará satisfacer aquellas necesidades insatisfechas

socialmente. Para esto, Tyler propone el uso de diferentes técnicas de investigación social, las cuales permitan: a) analizar datos, b) descubrir lo implícito, c) comparar con estándares, y d) extraer sugerencias sobre las necesidades.

Una segunda fuente de información es el estudio de la vida fuera de la escuela, con dos argumentos: primero, que siendo la realidad tan compleja y cambiante hay que centrar los esfuerzos educativos en los aspectos trascendentales; y segundo, la propuesta de una flexibilidad del adiestramiento, en la medida en que el estudiante encuentre similitud entre las situaciones de la vida y aquellas en las que se ha efectuado el aprendizaje.

En tercer lugar se encuentran los objetivos de los especialistas, los cuales a pesar de ser la principal fuente de información, por lo general fallan por su excesivo tecnicismo y especialización. Tyler sugiere que el problema de esto radica en la inadecuada formulación de las preguntas.

Una cuarta fuente de objetivos es la Filosofía Educativa, la que para Tyler se convierte en un filtro de los hallazgos de las anteriores fuentes. Se espera que logre contestar con certeza cuál es la naturaleza de la vida y de una sociedad óptimas o indagar si el hombre educando debe adecuarse a la sociedad o por el contrario debe buscar su transformación y mejoramiento.

Por último, aparece la Psicología del aprendizaje que ayuda a identificar cuáles son los comportamientos que se pueden llegar a modificar, el tiempo en que ellos cambiarán y las condiciones que se requieren para que los objetivos se aprendan.

Una vez consideradas todas estas cinco fuentes de objetivos, se elabora una lista única de ellos, lo cual facilitará la planeación y realización de las actividades que permitan su cumplimiento.

De igual forma, para Tyler todo objetivo deberá ser expresado en términos operacionales que faciliten la identificación de la conducta a moldear y el área en la cual el individuo podrá llegar a exhibirla.

El segundo interrogante planteado es: **“¿Qué experiencias educativas, probables de lograr estos objetivos, pueden ser proporcionadas?”** Según Tyler “en esencia, el aprendizaje se realiza mediante experiencias personales del estudiante, es decir, por sus reacciones ante el medio”. Por esta razón la función del docente debe ser la de conseguir que tales interacciones estudiante-medio sean las más adecuadas para el logro de los objetivos de la escuela, así como la de estar pendiente en los efectos indeseables que tales actividades generen.

Tyler también planteó 5 principios básicos para el desarrollo de estas actividades:

1. Las actividades deben permitir que el estudiante trabaje con el contenido implícito en el objetivo.
2. Las actividades deben permitir que el estudiante se sienta satisfecho con la conducta aprendida.
3. Las reacciones derivadas deben figurar dentro de las posibilidades conductuales de los alumnos.

4. Muchas actividades resultan útiles en el logro de varios objetivos.
5. Una misma actividad de aprendizaje produce por lo general diferentes resultados.

Un tercer interrogante permitirá el cuestionamiento en cuanto a **¿Cómo pueden estas experiencias organizarse en forma efectiva?** Toda organización efectiva debe tener las condiciones de *continuidad* y *concatenación* vertical de los contenidos de enseñanza, pues Tyler recomienda que las experiencias, construidas una a partir de la otra, les permite a los alumnos entender las relaciones entre lo que ellos aprenden en los diversos campos. Al hacerlo se debe prestar atención a la *secuencia*, es decir, resaltar la importancia de que cada nueva experiencia se afirme sobre la anterior; así como a la *interrogación* o relación horizontal de todas las actividades del currículo. En virtud de ello, Tyler afirma que no solamente se requiere de una adecuada formulación de objetivos y de actividades de aprendizaje, sino que éstas deben organizarse en unidades, cursos y programas.

El cuarto y último interrogante a resolver es **“¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?”** Para esto se hace necesario determinar si los propósitos educacionales están siendo conseguidos en la realidad escolar, para lo cual se desarrollan instrumentos de evaluación (pruebas, exámenes, cuestionarios, registros, etc.) que permitan verificar la efectividad del currículo.

Según Goyes y Uscátegui (2000), de acuerdo con este modelo, el currículo debe evaluarse al menos en dos momentos: Al comenzar el Programa y

después de su desarrollo (Pretest - Postest), con el fin de poder observar la dimensión de los cambios que se estén produciendo; inclusive se propone establecer políticas de seguimiento que ayuden a fijar parámetros sobre el grado de permanencia de los conocimientos.

La evaluación del currículo se plantea con la estrategia fundamental para lograr su constante perfeccionamiento, por lo que se le encuentra implícita en las fases planteadas por Tyler para su desarrollo: a) planeación, b) realización, c) evaluación, d) replanteamiento, e) reelaboración y f) reevaluación.

Según Goyes y Uscátegui (2000), a pesar de ser el primer intento por estructurar teóricamente una visión de currículo, este modelo ha sido catalogado como un enfoque que estructura y determina concepciones limitadas, entre otros, de los siguientes aspectos:

1. Del conocimiento: Pues lo considera absoluto, acabado, universal y controlable.
2. De la Ciencia: Al concebirla como acumulativa e instrumental, limitante de la crítica y la creatividad.
3. De la Educación: Ya que le asigna un papel reproductor de las ideologías y le niega la posibilidad de ser un agente de cambio social.
4. Del Currículo: En tanto lo reduce a un mero diseño instruccional cuyo principio y fin son los objetivos conductuales.

5. De la construcción del currículo: Al restringir esta importante función exclusivamente a los expertos, dejando de lado el aporte de los demás agentes educativos.

6. De la validez contextual: Pues quiso asumir que el currículo tenía características de generalización y validez universal, dejando de lado las particularidades integrales de cada escuela.

2.2.2 Enfoque Práctico. A diferencia del enfoque técnico este reconoce la existencia de realidades sociales diversas y cambiantes que son las que constituyen finalmente el ámbito de la acción educativa. Schwab (1974) plantea que el problema del currículo fue el basarse exclusivamente en la teoría, olvidándose de la realidad específica de los problemas de la escuela. Igualmente cree que la educación es una ciencia práctica, ya que debe permitir la deliberación y el razonamiento.

En constancia con lo anterior, Schwab (1974) identifica tres tipos de situaciones, cada una de las cuales da origen a una modalidad educativa diferente, así: a) situaciones únicas y específicas, b) situaciones diferentes pero que mantienen algunos elementos comunes y c) situaciones que se repiten similarmente en varios contextos sociales.

2.2.2.1 Modalidad Práctica. A partir de que cada situación es única, considera que se debe investigar empíricamente todas y cada una de las acciones y reacciones que sucedan en el aula, a partir de lo cual se podrán plantear diferentes decisiones y acciones para cada problema surgido en la escuela. Para esto, recurre a un método deliberativo, el cual permite hallar soluciones y guías de acción específicas a cada caso.

En constancia con lo anterior, los contenidos curriculares no pueden ser universales o constantes, sino que se consideran los asuntos concretos y particulares, susceptibles a las circunstancias de su entorno y expuestos a cambios inesperados (Goyes y Uscátegui, 2000).

2.2.2.2 Modalidad Casi-Práctica. Se concibe esta modalidad en aquellos casos en los que grupos con composición, características y condiciones diferentes se ven enfrentados a una misma problemática y guarda una cierta homogeneidad en lo que atañe al fenómeno por ellos vivido. Aquí, a pesar de que se pueden considerar planteamientos y aplicar soluciones de uno de los grupos, tal acción demanda gran prudencia y un importante conocimiento de la integralidad de la situación de cada grupo.

De lo anterior, se desprende el que cuando una escuela se enfrenta a una problemática específica, además de considerar el análisis interno (propio de la modalidad práctica), tiene en cuenta las experiencias surgidas en otras escuelas, ante problemas similares.

2.2.2.3 Modalidad Ecléctica Esta modalidad permite enfrentar los problemas de la realidad educativa, basándose críticamente en los aportes que ofrezcan las teorías. En otras palabras, reconoce que las teorías tienen fortalezas y debilidades, pero que pueden ofrecer ciertos aportes a la comprensión de la realidad curricular específica de cada escuela.

De acuerdo con lo planteado por Goyes y Uscátegui (2000), se pueden considerar las siguientes críticas al presente modelo:

A pesar de que mantiene una teoría positivista frente al fenómeno educativo, el enfoque práctico reconoce la importancia de “comprender” la realidad curricular de cada escuela. Resalta la importancia de lo específico y particular en cada una de ellas.

Asume que la educación debe reconocer que encierra en sí misma valores y visiones particulares acerca de su hacer y de la sociedad, lo cual se transmite al docente al asignarle una mayor responsabilidad en el proceso de construcción y desarrollo curricular.

Al reconocer la importancia de lo diferentes y particular, este modelo rescata la posibilidad de que el aula y sus fenómenos se conviertan en campo y objeto de estudio para el mismo docente, con lo cual éste puede asumir un papel más activo como científico y como teórico en la realidad curricular de la escuela.

Este modelo vuelve a poner “sobre la mesa” el problema de la complejidad del aula, al reconocer que los fenómenos en ella vividos responden a una multicausalidad, atravesada por intereses e intencionalidades, que le dan a cada escuela una connotación absolutamente particular. Este aspecto crea un nuevo espacio para que el abordaje de lo educativo adquiriera un carácter necesariamente interdisciplinario.

Según Kemmis (1988), en este modelo el currículum parte de la práctica para llegar a la teoría a través de la interpretación y la reflexión permanentes, construyendo así su propia teoría y permitiendo que las personas implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje (docentes, estudiantes y

directivos) lo construyan y diseñen en forma activa y puedan tomar decisiones frente al mismo.

De la misma forma, aquí el currículo se constituye en un proyecto político, educativo y cultural, en cuyo proceso de construcción, organización y evaluación, participan los diferentes miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad local, dentro de un ambiente democrático y cooperativo.

No obstante, el principal reto de este modelo es que implica un gran cambio en la mentalidad del docente y en las condiciones de la escuela, pues presiona por una nueva infraestructura, así como por una cultura educativa y curricular diferentes; además que implica la adopción de una nueva forma de ver los fenómenos curriculares, basada en la deliberación práctica de los mismos y en la flexibilidad curricular, condición sin la cual ésta es imposible. Esta condición, a juicio de Goyes y Uscátegui (2000), es lo que ha impedido que este modelo haya tenido eco y aplicabilidad en el medio colombiano, ya que se carece de las condiciones que aseguren el inicio de este debate.

2.2.3 Enfoque Investigativo o de Proceso. No es arriesgado plantear que este modelo parte de concebir al currículo, la realidad educativa y la investigación como procesos que jamás quedarán establecidos de manera definitiva, sino que por el contrario, se encuentran en el proceso de constante construcción por parte de quienes participan en ellos. Su carácter dinámico, incluso e históricamente configurado hacen de aquellos unos fenómenos muy similares. De esta manera, Lawrence Stenhouse concibe el currículo como un proceso de tipo investigativo en el cual se genera un espacio en que confluyen las teorías, las propuestas, los profesores y la

práctica. En otras palabras se puede plantear que la idea que este modelo maneja de currículo implica considerar a la realidad educativa como punto de inicio y de culminación del mismo. Por tal razón, Stenhouse propone que el currículo debe entenderse como un “proyecto en ejecución, que se verifica en la acción del aula”. Según este autor es imposible pensar en el currículo fuera de la escuela, sino que por el contrario, es un proceso que en el debate y la confrontación de sus elementos dialécticos, permite una construcción de ésta.

Para Stenhouse (1984), la realidad de la escuela se construye en la posibilidad de que sus miembros estén en la posibilidad de generar procesos de discusión y crítica: “lo deseable de la innovación educativa es (...) que mejoremos nuestra capacidad para someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias, de nuestra práctica”. Este es uno de los elementos fundamentales de este enfoque, a saber, la concepción dinámica, cambiante y mejorable del conocimiento y, por lo tanto, del currículo.

Un segundo elemento de importancia es la concepción de creación conjunta, de participación. A pesar de que Stenhouse se “queda corto” en determinar los actores de tal participación, es de los primeros que resalta la necesidad de que el currículo se construya desde el aporte conjunto de los miembros de la comunidad educativa. “Currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984)). Pero para esto se requiere de una nueva conceptualización de las personas, a quienes concibe sujetos activos, conocedores y moralmente responsables de sus

decisiones, y no sólo de su actuar, sino de actuar sensatamente (Palladino, 1998).

En su modelo de Proceso, este autor plantea que el currículo no se debe preocupar por definir certezas, ni mucho menos unos resultados esperados (como en el modelo técnico), sino que debe apuntar a generar la idea de que el conocimiento y la comprensión de la realidad en general (y de la escuela en particular), se desarrollan a través de procedimientos. En otras palabras, el currículo, más que atender a la búsqueda de verdades, debe preocuparse por establecerse como un espacio que garantice la crítica, el análisis y la discusión continuos, de tal forma que la escuela pueda ir construyendo, implementando y verificando sus propias teorías y versiones acerca de su realidad.

Según Goyes y Uscátegui (2000), este modelo entiende al currículo desde tres grandes puntos de vista:

1. Como un proyecto educativo: Es decir, como un producto que exprese las intenciones y los medios por los cuales la escuela busca conseguir una congruencia entre su querer y su hacer.
2. Como un proceso en construcción permanente: Este planteamiento obliga a reconocer que el currículo implica una continua revisión por parte de sus actores, lo que le garantizaría la oportunidad de revisar su pertinencia y coherencia con la realidad de la escuela.
3. Como un campo de investigación: Esta propuesta provoca importantes implicaciones en el quehacer del docente, pues le hace partícipe y

responsable de su cotidianidad y permite que no sólo ejerza una profesión, sino que además le abre la oportunidad de participar en el desarrollo y construcción de una disciplina científica.

De los elementos fundamentales que hay que reconocerle a este modelo está en primer lugar el gran impacto que tiene frente a la concepción que el docente tiene de sí mismo. Cuando se propone que el docente sea investigador de su propia realidad, implícitamente se le está abriendo la posibilidad de que se sienta útil en el medio escolar. En los anteriores modelos el papel del docente se limitaba a ser un simple implementador de estrategias y modelos, cuyo criterio, creatividad y experiencia quedaban subyugadas a las formulaciones hechas por los diseñadores curriculares. De esta forma el docente se enfrenta ahora a tres grandes retos: a) el compromiso con el cuestionamiento continuo y sistemático, b) la adquisición de destrezas para estudiar su propia enseñanza y c) el interés por cuestionar y probar la teoría en la práctica.

Una segunda consecuencia importante a raíz de este modelo es la concepción de enseñanza, ya que en su esfuerzo por no proponer objetivos o metas finales, se centra en el desarrollo de toda una cultura de la discusión crítica y objetiva de los aspectos que el profesor decide plantear. Así pues se tiene como objetivo pedagógico el “desarrollar una comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos”. Esta actitud permite implementar nuevas didácticas, las cuales se centran en el desarrollo de habilidades y de competencias, más que en la búsqueda de verdades.

2.2.4 Enfoque crítico social. El razonamiento dialéctico busca superar los dualismos conceptuales que implican estudiar los problemas sociales no como fruto de un agregado de individuos sino como producto de las complejas interrelaciones dinámicas y contradictorias existentes entre la vida del individuo y la vida social. De esta forma, el currículo adquiere una intencionalidad explícita, conocida como el *“Interés Emancipador”*, el cual pretende generar procesos que permitan liberar a las personas de las ideas falsas que se institucionalizan y mantienen en la sociedad. Así pues, el gran reto que tiene este modelo es el de determinar si los planteamientos teóricos abarcan aspectos regulares invariables propios de la acción social o si expresan relaciones de dependencia ideológica (Habermas, 1971).

Otro aspecto importante que enfatiza el presente modelo es la necesidad de la *“crítica ideológica”*, la cual implica investigar nuestras circunstancias histórico sociales no sólo para identificar nuestro entorno, sino nuestro modo de entender el mundo, es decir, no sólo acepta que existe una realidad objetiva que aporta en la regulación de los actos humanos, sino que concibe y acepta que gran parte de la realidad humana se construye en la interacción de las personas con su medio y en las ideas que guíen tal interacción.

Como se puede ver entonces, las realidades no son únicas y además pueden llegar a ser modificadas. Estos dos aspectos le permiten a Kemmis (1988) plantear que la Teoría Crítica parte de la premisa de que las estructuras sociales son injustas (realidad) y que la educación debe permitir transformar esas relaciones generando un cambio social (modificación).

Por lo anterior, el currículo se constituye en el instrumento propicio para la transformación social, por lo cual es necesario concebirlo y fortalecerlo desde procesos de autoconstrucción y de evaluación participativa, en los cuales la comunidad educativa (la sociedad) pueda realizar sus propios procesos de crítica que faciliten la construcción de nuevos órdenes sociales, partiendo desde una concepción específica de la escuela y, para luego, continuar hasta llegar a generar un cambio en la sociedad.

2.3 DISEÑOS CURRICULARES

Para Palladino (1998) el diseño curricular tiene como función hacer explícito el proyecto, por adelantado, es decir, revelar las intenciones y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto.

Para el mismo autor, el diseño curricular debe propiciar informaciones acerca de:

- a) Qué enseñar, indicando por una parte los objetivos educacionales y por otra los contenidos relevantes de la cultura que deben transmitirse.
- b) Cuándo enseñar, es decir, el ordenamiento, la secuencia de los contenidos seleccionados.
- c) Cómo enseñar o las formas metodológicas para que los alumnos logren los objetivos propuestos en la relación con los contenidos seleccionados.

d) Cómo evaluar, logrando establecer si la acción educativa responde adecuadamente a las intenciones educativas explícitas y para establecer las correcciones oportunas.

Las características de cada diseño curricular dependerán de los fundamentos científicos y filosóficos que lo sustentan, es posible establecer en los diseños una teoría que los alimenta, a continuación se describen los diseños curriculares de acuerdo a cada teoría básica.

2.3.1 Diseño Curricular en la Teoría Técnica. Como se mencionó anteriormente esta teoría se basa en una visión de la sociedad industrial y en concepciones tecnocráticas sobre el bien de la humanidad. De igual manera, se concibe al estudiante desde la Psicología Conductista, mientras que al conocimiento se le especifica por medio de las especialidades y sus materias, y por la autoridad de los especialistas, quienes organizan y proponen la secuencia de los contenidos de acuerdo a las estructuras de las disciplinas y a principios psicológicos y pedagógicos. Por último, la evaluación se concentra en la medición de logros a la luz de los objetivos propuestos.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el propósito fundamental de este tipo de diseño curricular es el de preparar para el trabajo, es decir, que se selecciona, organiza y transmite conocimientos y habilidades para formar profesionales con determinadas características, todas ellas definidas por las leyes del mercado imperante.

Ejemplos de este modelo pueden ser vistos en la propuesta que realiza la Subsecretaría de Educación Superior de México en 1988, acerca del

proceso de la planeación curricular, al afirmar que el diseño curricular busca propiciar “el estudio de la realidad en diferentes niveles, la investigación de hechos y fenómenos, el análisis crítico de supuestos, y la adopción de posiciones fundamentales que permitan elaborar nuevos currículos o introducir modificaciones o innovaciones necesarias en los ya existentes, para hacer operantes los propósitos que se persiguen en la educación superior”.

En esta propuesta metodológica la planeación curricular, es entendida como un proceso racional y permanente para elaborar, evaluar y reestructurar un proyecto educativo o curriculum, e incluye las siguientes tres fases:

2.3.1.1 Fase 1: Fundamentación. La fundamentación involucra aspectos relacionados con la institución (visión, misión, propósitos) y las leyes (decretos y resoluciones) que autorizan el diseño curricular. Se utilizan además conceptos, teorías y principios derivados de las ciencias y disciplinas relacionadas con el campo de la Educación; también se invoca la Epistemología como un fundamento que explica la forma como se entiende el conocimiento; de la Sociología se derivan teorías sobre la persona como un ser de procesos sociales y culturales en constante evolución; y de la Psicología Educativa se retoman aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en virtud de las diferencias individuales.

Esta fase comprende la realización de una serie de estudios sobre la realidad social y educativa, lo que a la postre se constituye en el marco de referencia que sustenta las siguientes fases de proceso. Así pues, se destacan los problemas y necesidades más relevantes de la comunidad

educativa y de la sociedad en la que se encuentra inmersa y se plantean las expectativas de cambio. Para ello se proponen las siguientes actividades:

En primer lugar es necesario realizar un diagnóstico de necesidades para caracterizar la situación integral en la que se da la carrera, por lo que es muy importante atender las inquietudes y carencias de la comunidad. Algunos autores plantean el diagnóstico como una de las etapas del proceso que permite caracterizar una situación en un momento determinado (Díaz, Barriga y Otros, 1990).

Esta fase de diagnóstico identifica aspectos internos de la Institución relacionados con información disponible sobre la filosofía, los recursos, los propósitos, carencias, incongruencias y contradicciones. Con el diagnóstico se da el marco de referencia para sustentar, orientar y enfocar todas las actividades del diseño curricular, pues su propósito es el de conocer la realidad en donde, con la cual y para la cual se va actuar. Los resultados de este análisis dan una pauta sobre la necesidad de implementar una determinada carrera y hacia dónde enfocarla o para saber, en caso de que ya exista, dónde actuar para modificarla. De esta forma se sugieren los siguientes aspectos para la elaboración del diagnóstico:

- Consulta Grupal a informantes calificados o individuos que por sus conocimientos y experiencia pueden dar una opinión válida, de alto nivel de precisión, sobre la realidad, en términos de sus necesidades y de propuestas de solución a las misma.

- Consulta Individual se trata de consultas a personas y entidades dotadas de información válida y utilizable en el diagnóstico.
- Consulta de Documentos tales como fuentes históricas, estadísticas, estudios, investigaciones, archivos, etc.

En segundo lugar, es necesario plantear un Pronóstico, es decir, predecir el valor que puede tomar una variable cuando tiene un comportamiento no determinístico sino probabilístico, como es el caso del proceso educativo que está influenciado por una serie de factores de índole económico, social, político, demográfico y cultural, que se interrelacionan e influyen entre sí, generando una dinámica compleja que especifica las características definitorias de dicho proceso educativo.

Por último, se encuentra la Prospectiva, la cual se debe concebir como un estudio riguroso y sistemático que permita configurar escenarios futuros y alternativos sobre una determinada carrera o profesión generando opciones de acción en el presente, que no solamente tiendan a solucionar los problemas detectados, sino a alcanzar un estado deseable en el futuro.

2.3.1.2 Fase 2: Formulación. En el modelo de la propuesta que realiza la Subsecretaría de Educación Superior de México (1988) se contemplan tres actividades fundamentales dentro de esta fase, a saber:

El proceso inicia con la elaboración del soporte teórico o conjunto de elementos que conforman el marco normativo del currículo, cuya función es orientar sobre el porqué y el para qué de una propuesta curricular. Allí

también deberá incluirse un marco psicopedagógico que proporcione las estrategias a seguir, es decir, el cómo y el qué.

En este marco normativo es importante entrar a contemplar: el rubro de lo jurídico (leyes, reglamentos, delitos que son obligatorios); el rubro de las políticas (programas nacionales de educación superior o planes estatales) y el rubro ideológico (tipo de ser humano que se desea formar). Por su parte, en el marco psicopedagógico hay que tener en cuenta las bases y las teorías psicológicas que aporten a la comprensión del proceso educativo de los estudiantes.

Una vez definidos el marco normativo y el marco psicopedagógico hay que establecer perfiles, definiéndolos a partir del marco de referencia que ofrecen los procesos de diagnóstico, pronóstico y prospectiva. Así pues, de tales datos se podrán formular aspectos tales como el tipo de práctica, los requerimientos del mercado ocupacional, el nivel técnico y teórico imperante en el medio, etc. También se hace un análisis de la carrera o profesión ofrecida, profundizando en el conocimiento de sus antecedentes, sus orígenes y evolución (Letapi, 1982), así como un adecuado reconocimiento y dimensionamiento de los avances científicos y técnicos más recientes.

Así pues, el perfil que se formule ofrecerá una breve explicación histórica del desarrollo de esta carrera, su objeto fundamental de trabajo, los posibles lugares de ubicación y posibles funciones del egresado.

En tercer lugar se requiere configurar la estructura académica, del Programa, es decir, determinar los contenidos que se incluirán en el currículo. Así pues, se comienza por definir los objetivos generales del plan,

lo cual se operacionaliza en la adquisición, cada vez mayor, de tres elementos importantes, a saber:

- **Conocimientos:** Entendidos como las “Capacidades cognitivas o intelectuales formativas e informativas que deben estar en constante proceso de confrontación y adecuación con la realidad”.
- **Habilidades:** Capacidades y destrezas que se han de adquirir o desarrollar durante el proceso educativo como parte de la preparación del estudiante.
- **Actitudes:** Conjunto de manifestaciones que, con respecto a los valores y principios, han de ejercitarse durante el proceso educativo para configurar el nivel de conciencia del egresado. (Villarreal, 1976).

2.3.1.3 Fase 3: Instrumentación. Esta última fase tiene como propósito fundamental la elaboración de programas que por lo general, contienen cuatro aspectos.

En primer lugar está la formulación de los Objetivos Terminales, los cuales expresan los conocimientos, habilidades y actitudes cuyo dominio se pretende que alcancen los estudiantes a través del desarrollo del Programa, de tal forma que puedan ejercer una práctica profesional definida.

En segundo lugar, se encuentra la definición de los Aprendizajes, o sea, los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran indispensables para conseguir los objetivos terminales.

Luego de lo anterior se planifican las Experiencias de Aprendizaje, que constituyen el conjunto programado de acciones significativas que deben realizar los alumnos en función del logro de los objetivos.

Por último, se encuentra la especificación de la Evaluación, la cual se entiende como el análisis de los logros académicos obtenidos por el alumno, y el grado de dominio que cada uno de ellos alcanza, con lo cual se obtiene una importante retroalimentación del proceso educativo vivido y desarrollado.

2.3.1.4 Algunos Diseños Curriculares Técnicos.

El Modelo de R.W. Tyler

Para Palladino (1998), el modelo de Tyler, uno de los más destacados autores del enfoque técnico, consta de 3 aspectos principales.

En primer lugar está la formulación de objetivos, los cuales surgen de fuentes tales como: Los especialistas, los alumnos y la sociedad. Igualmente, se considera muy importante el papel de la Psicología y la Filosofía, consideradas como filtros que permitían el planteamiento de los objetivos, asegurándose que se cumplieran 3 criterios: a) Formulados desde el punto de vista del alumno, b) Enfatizando y definiendo la conducta y el contenido y c) Especificando su planificación.

Una vez formulados los objetivos, es necesario Seleccionar y Organizar las actividades. Así Tyler, en su libro Principios Básicos del Currículo (1964), afirma que: “Al preparar un programa educativo que se proponga alcanzar

los objetivos fijados, se plantean actividades educativas particulares que habrán de ofrecerse, pues por medio de ellas se producirá el aprendizaje y se alcanzarán los objetivos”.

Como una manera de garantizar el éxito del proceso de enseñanza, Tyler plantea también algunos principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje:

- Para un objetivo dado el estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitirán actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado por este.
- Las reacciones que de las actividades se esperan se adecuarán a la capacidad actual de los estudiantes y a sus predisposiciones.
- Se debe estar en capacidad para elaborar una gama muy amplia de actividades educativas encaminadas todas ellas a procurar los mismos objetivos, en la medida que estas satisfagan los diversos criterios de aprendizajes efectivos.
- La misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados (Palladino, 1988).

Por último, se exige la evaluación de experiencias, la cual permite constatar el nivel de logro de objetivos, proporcionando una retroalimentación del sistema.

Diseño Curricular de Mario Leyton Soto

Este autor retoma el esquema de Tyler sobre los principios del currículo y presenta un modelo integrado con 3 elementos básicos:

1. Los elementos esenciales: Filosofía, Psicología, Sociedad, Educando y Contenidos.
2. Los conceptos fundamentales: Objetivos, actividades y experiencias.
3. Los procesos básicos: principios de selección, organización y evaluación.

Diseño Curricular de Hilda Taba

Al igual que el anterior, este modelo también se asemeja al propuesto por Tyler. Taba define currículo como un plan para el aprendizaje cuyo propósito es: “Ayudar a los alumnos a aprender con la participación de diferentes factores” (Palladino, 1998):

1. Factores psicológicos: necesidades e intereses de alumnos, crecimiento y desarrollo, diferencias individuales, procesos de aprendizaje y procesos de grupos.
2. Factores socioeconómicos: hacen del conocimiento parte de la estructura social, del desarrollo de los medios de comunicación.
3. Factores culturales: debido a que la escuela puede ser conservadora, transmisora o recreadora del mundo cultural.

En su libro *Elaboración del Currículo*, Taba propone los siguientes pasos:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de Objetivos
3. Selección y organización de contenidos
4. Selección y organización de actividades de aprendizaje
5. Determinación de qué y cómo se evaluará

2.3.2 Diseño Curricular en la Teoría Práctica. Considerando que la práctica es una forma de razonamiento en que las personas tienen que hacer juicios y tomar decisiones en situaciones sociales complejas, que además ocasionan con frecuencia conflictos de diversa índole, las características de este modelo es su propósito de preparar a los individuos para la vida, no sólo para desempeñarse en una profesión, razón por la cual empieza por un cuestionamiento de las teorías y un redimensionamiento de lo práctico, de lo deseable en el cotidiano quehacer humano.

Schwab (1974) consideró que la práctica del currículo debería enfrentarse desde esta concepción, por lo que plantea que es en la vida de las instituciones y en las propias aulas en donde deben darse los planteamientos para reajustar o cambiar el currículo. Forero y Pardo (1999) citan las siguientes fases en ese propósito:

2.3.2.1 Fase 1. Ubicar problemas en la práctica. Se parte del concepto de que cada institución es única y por lo tanto, debería tener su propio currículo, el cual se ajuste a las características, intereses y motivaciones de cada estudiante.

En este sentido Schwartz (Citado por Forero y Pardo, 1999) propone trabajar una matriz en la que se cruzan 9 elementos comunes a toda institución o aula, en cuya interacción dan origen a los diferentes problemas que son la base de los proyectos curriculares. Tales aspectos se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Matriz de Interacción de elementos comunes frente a los componentes básicos del currículo.

	Docente	Estudiante	Contenidos	Proceso Enseñanza - Aprendizaje
Sistema de Valores				
Sistema Económico				
Sistema Político				
Sistema Estético				
Sistema de Socialización				
Cosmología				
Organización Social				
Tecnología				
Lenguaje				

Cada base en los elementos arriba planteados, ya es factible identificar y definir el origen del problema específico, objeto de transformación curricular, recurriendo a literatura, opiniones de expertos u otras experiencias similares.

2.3.2.2 Fase 2. Deliberación. A partir de los resultados obtenidos en la fase anterior, el grupo de diseño curricular está preparando para realizar una deliberación, es decir, una discusión que conduzca a las personas a “diagnosticar la situación de tal forma que van empapándose de la problemática y van cambiando sus concepciones y puntos de vista y se separan para actuar de diferente manera” (Forero y Pardo, 1999).

El método que propone Schwab es el de identificar hechos significativos en casos concretos, sobre los que hay que actuar; así los involucrados se reúnen en foros en los que hacen debates y se proponen soluciones, los participantes han tenido una preparación adecuada e investigación sobre el tema, lo cual asegura la calidad del proceso adelantado.

2.3.2.3 Fase 3. Rehacer las condiciones para la acción. Es una fase de planeación en la que se “acuerdan opciones para empezar a actuar de manera diferente a como se hacía habitualmente” (Forero y Pardo, 1999), lo cual ayuda a actuar acorde con nuevas condiciones, es decir, cada actor adquiere el compromiso de introducir o modificar contenidos, esperando que las acciones sean continuas y a largo plazo, de manera que se puedan observar los cambios y resultados.

2.3.2.4 Fase 4. Revisión permanente. Esta fase implica realizar un monitoreo permanente para revisar nuevos problemas o hacer los ajustes que resulten convenientes a la luz de las necesidades que se puedan presentar.

2.3.2.5 Diseño Curricular Práctico de Schwab. Schwab (1974) plantea que la diferencia entre la modalidad teórica y la modalidad práctica, radica

en que en la primera la finalidad o el resultado es el conocimiento, las afirmaciones generales o universales que se suponen verdaderas, garantizadas y dignas de confianza. En cambio en la modalidad práctica el objetivo o resultado, es una decisión, una selección o una guía para la acción posible. Las decisiones nunca son verdaderas o confiables: una vez se ponen en práctica, sus consecuencias permiten evaluarlas como buenas o malas.

De esta manera este autor afirma que:

1. “El campo del currículo está moribundo” pues requiere nuevos principios y métodos que se adapten a los nuevos problemas.
2. El campo del currículo alcanzó esta situación por una errónea confianza en la teoría.
3. Habrá un renacimiento en el campo del currículo, sólo si los esfuerzos realizados se apartan de los objetivos teóricos, para orientarse hacia modos de acción más prácticos (Palladino, 1998).

El currículo práctico es la creación anticipada de alternativas de acción, por lo cual su método es “deliberativo”, es decir, no es en absoluto una cuestión lineal que procede paso a paso, sino más bien una disciplina compleja, fluida y transnacional cuyo objetivo es identificar y lograr lo deseable o modificar los deseos (Schwab, 1974).

2.3.3 Diseño Curricular en el Modelo Investigativo. Stenhouse (1984) concibió el currículo como un proceso de investigación donde teorías,

propuestas curriculares, profesores y práctica se relacionan estrechamente. Así, parte de proponer que “lo deseable en la innovación educativa es (...) que mejoremos nuestra capacidad para someter a crítica nuestra práctica, a la luz de nuestras creencias, de nuestra práctica”. Esta concepción determina de antemano una nueva visión de educación y de currículo pues lo dimensiona como un proceso en constante construcción y validación.

De acuerdo con esto, el autor formula toda una crítica al modelo de objetivos conductista, tan esquemático y predeterminado, pues considera que ellos confunden la naturaleza del conocimiento y ello afecta a la naturaleza del proceso de mejorar la práctica, en otras palabras, si se concibe el conocimiento como algo acabado y definido, el currículo nunca podrá modificarse, no podrá haber un cambio de actitudes y posiciones sobre el saber y la educación. Ante esto presenta un modelo alternativo, denominado “Por Procesos”, en el cual invita a la investigación creativa y crítica que lleve a los estudiantes más allá de la esfera que sus profesores pudieran especificar.

Concibe al profesor como un investigador, un constante profesional, alguien comprometido con el cuestionamiento sistemático, con destrezas para estudiar e investigar en la propia enseñanza, con un gran interés por cuestionar y probar la teoría en la práctica, con una postura crítica frente a actitudes y opiniones basadas en prejuicios mantenidos por él mismo y la sociedad, alguien que intenta conseguir cierto grado de entendimiento y respeto mutuos entre grupos humanos, con amplia capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo, etc. (Stenhouse, 1984).

Considerando lo anterior, el Diseño Curricular, según Stenhouse, debería concebirse y entenderse en el marco de un proyecto de investigación constante, en el cual los docentes y directivos se lancen a la tarea de generar conocimientos sistemáticos y críticos que les permitan identificar problemas y proponer estrategias específicas de solución a los mismos.

2.3.4 Diseño Curricular en la Teoría Crítica. La teoría crítica trata de resolver y focalizar la atención en los problemas sociales y educativos a través de la superación de dualismos como el de teoría - práctica, por ejemplo.

“Esta teoría generó la idea de una ciencia social crítica que procura ofrecer a los individuos un medio para concientizarse de cómo sus propósitos y objetivos pueden resultar reprimidos o distorsionados. Se procura que el individuo pueda erradicar dichos factores de manera que pueda buscar sus metas verdaderas” (Palladino 1999).

El problema principal de este modelo es el de dilucidar el marco de referencia epistemológico y las concepciones que subyacen al diseño curricular, por lo cual resulta válido plantear que el propósito de un trabajo curricular desde esta teoría consiste en prepararse para el cuestionamiento y la emancipación.

Este modelo demanda de una participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo, a quienes se les pide que desarrollen un conocimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan su accionar, de manera tal que en ese reconocimiento sea posible liberarse de tales limitaciones.

2.3.4.1 Fases de Diseño Curricular. La primera fase propuesta es la denominada “**Organizar grupos con intereses comunes**”, la cual se estructura en la necesidad de identificar aquellos grupos que buscan o persiguen un ideal de tipo académico, cultural, profesional o político; una forma de hacerlo es la sugerida por Berlak a través de los “Dilemas curriculares: en cada institución se dan situaciones contradictorias, identificar esas situaciones, buscar los orígenes y consecuencias, es la oportunidad para transformar patrones de conducta y de respuestas únicas y rutinizadas hacia desarrollos progresivos y comprometidos”.

En segundo lugar, se encuentra la fase de “**Establecer acuerdo sobre la participación**”, en la que cada grupo identificado debe decidir sobre los aspectos o problemas que se van a trabajar y se realizan acuerdos específicos sobre el respecto.

Luego se propone la fase de “**Análisis crítico sobre hechos sociales y naturales**” en la que se estudian y analizan las situaciones, buscando un trabajo de crítica sobre bases documentales, observacionales y experienciales de los hechos, capturando así la dinámica de la vida institucional.

Una vez alcanzada la fase anterior, se prosigue con la “**Preparación para actuar de forma diferente**”, la cual se puede definir como la posibilidad de que las personas comprendan y comprueben las situaciones que se dan en la práctica y hacerles conscientes de su forma de actuar, con lo que se facilita la reformulación de acciones y la innovación en la forma de pensar.

En quinto lugar, está la fase de **“Utilización de la acción comunicativa para la deliberación y la crítica”**, que implica el uso de la crítica y el análisis, posibilitando la comprensión y así, sobre la puesta en marcha, se vayan dando los ajustes necesarios.

2.3.4.2 El Diseño Curricular Crítico de Kemmis. La teoría crítica del currículo implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: “el razonamiento dialéctico, entendido como una observación de orden superior sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado del pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos, entonces se procede a superarlo para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué punto estos logros se ajustan o no a las manifestaciones actuales” (Flinday, 1963).

En su obra “El currículo: más allá de la teoría de la reproducción”, Kemmis plantea:

“El papel de los trabajadores del currículo (profesores, consultores, directivos y comunidades escolares) es aportar este enfoque crítico a los problemas que surgen en sus particulares situaciones, se puede comenzar por buscar contradicciones entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre los valores y los intereses particulares, entre los individuos y los grupos, entre la conciencia y la cultura, entre la educación y la sociedad”.

Kemmis supone que el punto de inicio en el diseño curricular es el análisis, en el cual el grupo de investigadores se plantea cuestionamientos en el ámbito de la escuela, la clase, el sistema educativo y en la sociedad en su

conjunto principalmente. De esta manera será posible realizar un marco para caracterizar las perspectivas en conflicto sobre temas del currículo.

Efectuado el reconocimiento inicial de la situación, se puede comenzar a identificar posibles vías de actuación, organizando la investigación de manera que incluya sugerencias sobre las pruebas necesarias para observar el proceso y para disponer que se incorpore las pautas deliberadas, para tomar nota de los logros y de las limitaciones de acción logradas hasta el momento y planear posteriores ciclos de acción y reflexión.

El enfoque crítico ha tenido una serie de objeciones por cuanto no ha podido ofrecer una clarificación detallada de la base de la ciencia social crítica y explicar los criterios de la racionalidad que habrían de servir para convalidar o rechazar el saber emancipador (Palladino, 1998).

2.4 ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El currículo, al ser entendido como una serie estructurada de aprendizajes pretendidos, tiene que responder a una organización efectiva que permita al estudiante lograr sus objetivos. Por esta razón, todo currículo tiene una estructura organizativa que implica cuidar la coherencia vertical y horizontal. Para Panza (1988) la primera se refiere al conjunto de relaciones que se dan entre las diferentes unidades didácticas que se cursan simultáneamente, mientras que la segunda abarca la relación que existe entre los diferentes módulos que integran el plan.

A continuación se describe la organización de contenidos en forma general, presentando el procedimiento de niveles de concreción de la Subsecretaría de Educación Superior de México (SESM, 1988).

El primer nivel de concreción se deriva directamente del perfil de práctica y de los objetivos generales precisando básicamente los niveles de profundidad, complejidad y precisión requeridos.

En el segundo nivel se da una jerarquización de contenidos, a partir de criterios tales como su importancia para el cumplimiento de los objetivos. De esta manera un contenido podrá ser fundamental o auxiliar, obligatorio u optativo.

Para generar esta secuencia los contenidos se pueden agrupar en ciclos que pueden ser:

- a) De formación general o preparación integral.
- b) Básico: contenidos imprescindibles para la comprensión del objeto de trabajo profesional.
- c) Básico específico: identificar los campos de acción.
- d) Básico de la profesión: contenidos particulares del objeto de trabajo.

Ya en el tercer nivel de concreción se contempla la integración tanto vertical como horizontal de los contenidos, así como la temporalización de los aprendizajes.

Para coherencia horizontal se puede entender la relación que se da entre los diferentes contenidos que se han de cursar simultáneamente buscando lograr una estructura integrada y un refuerzo mutuo. Por su parte, la coherencia vertical es la relación que tiene un contenido con el que le precede en un período sucesivo en el sentido en que el uno, posibilita llevar a cabo el que sigue.

Para el cuarto nivel de concreción se atiende al proceso de instrumentación o confección del programa, determinando la organización académica del mismo, teniendo en cuenta:

- a) La manera cómo se concibe el conocimiento (nivel epistemológico).
- b) Las orientaciones que se desprenden en las explicaciones teóricas del aprendizaje (nivel psicológico).
- c) La forma cómo conciben el vínculo universidad sociedad.

2.4.1 Organización por Materias. Generalmente responde a una concepción mecanicista del aprendizaje humano fundamentada especialmente en la teoría del aprendizaje conocida como “Disciplina mental”, la cual supone en ciertas materias virtudes especiales por su contenido y además se sostiene que el sujeto (alumno) es pasivo, contempla y recoge el conocimiento, por lo que su papel consiste en registrar los estímulos procedentes del exterior, mientras que el profesor tiene la función de proveer un suficiente número de estímulos.

Es frecuente que en este tipo de organización se trate de separar la vida de la institución escolar de la problemática social, centrando la misión de la escuela en la conservación y transmisión de la cultura.

En este tipo de organización se presenta “la atomización del conocimiento distinguiendo generalmente materias académicas y actividades, cursos teóricos y prácticos, clases en el aula y en los laboratorios, talleres o prácticas de campo” (Panza, 1981).

2.4.2 Organización por áreas del Conocimiento. Parte en primer lugar del análisis de los límites formales que han caracterizado a las disciplinas buscando borrarlos para hacerlos más acordes al proceso de conocimiento, y en segundo lugar, del análisis sobre el concepto de ciencia.

La ventaja de una organización por áreas es que permite una mayor integración de las materias, lo cual facilita una organización más funcional del conocimiento.

Guy y Michaud (Citados por Panza, 1981), distinguen cuatro niveles de agrupación de las disciplinas:

- Currículos pluridisciplinarios en los que se da simplemente una yuxtaposición de disciplinas.
- Currículos interdisciplinarios cuando se logra la integración de métodos y procedimientos de las disciplinas.

- Currículos transdisciplinarios, cuando se logra establecer una axiomática común para el conjunto de disciplinas.
- Currículos multidisciplinarios, donde se agrupan disciplinas polares sin relación aparente.

En el seminario de Niza sobre interdisciplinariedad, se elaboró una tipología de los criterios imperantes en la agrupación de contenidos por áreas:

- Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales.
- Reagrupación de varias ciencias sociales consideradas como elementos de una formación rigurosa.
- Reagrupación según la disimilitud o heterogeneidad: parejas llamadas polares.
- Estudio combinado de un conjunto de metodologías, independientemente de su objeto (Panza, 1981).

2.4.3 Organización Modular. Es una estructura integrativa multidisciplinaria que organizada con base en modelos, permite al alumno alcanzar objetivos educacionales que le capaciten para desempeñar funciones profesionales.

Tales módulos se definen como unidades completas y autosuficientes, que a partir de la definición y conceptualización de un problema, implica la realización de todo un proceso flexible en cuanto a su tiempo.

La organización modular se caracteriza por la integración de la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad, al abordar problemas que ésta afronta, además, se asigna al alumno un papel activo y el docente es considerado como un coordinador, desechando las cátedras expositivas y propiciando el trabajo individual y grupal.

En este tipo de organización se dan los primeros pasos para avanzar de la limitación que ofrecen los programas para asignaturas, en cuanto a la atomización del conocimiento, al intentar posibilitar una visión más integrada del mismo. Claro está que este aspecto sólo se puede lograr si se garantiza un cambio en la relación universidad-sociedad, en el modelo universitario que la sostiene, o en la forma de concebir el aprendizaje (SESM, 1988).

2.4.4 Organización por Núcleos. Según Forero y Pardo (1999) en este tipo de organización, se puede diferenciar un **gran núcleo profesional** compuesto de tres áreas o componentes: a) un área básica que da cuenta de las materias y contenidos que soportan o fundamentan una carrera; b) un área de formación específica que organiza los contenidos indispensables o propios del desempeño profesional y c) otra área de contexto que incluye actividades que se desarrollan para poner al estudiante en contacto con las realidades sociales y culturales.

El otro gran núcleo diferenciable es **el núcleo flexible** (o formación integral) que da la posibilidad de incluir actividades relacionadas con los trabajos de

grado, materias y actividades relacionadas con el campo de formación humana, artística, política, ambiental, etc. Aquí también se puede incluir el área de contexto definida previamente.

2.4.5 Organización por Ciclos. El desarrollo de la formación se plantea a lo largo de dos grandes ciclos: Uno **básico**, el cual tiene como propósito dar la Fundamentación o las herramientas propias de la profesión y la complementaria de otras disciplinas afines a la carrera. Este ciclo dura alrededor de 2 años.

El otro ciclo, denominado **profesional**, incluye actividades relacionadas con las prácticas profesionales y el trabajo de grado y se puede organizar por núcleos, bloques, ejes o líneas de formación.

2.4.6 Organización por Opciones Profesionales Alternas. Este esquema organiza el currículo en forma flexible, se pueden establecer alternativas de formación en diferentes niveles relacionados con tiempos específicos de formación. Así, por ejemplo, se programa un nivel básico que implica la formación con bases conceptuales, conocimientos, metodologías y herramientas fundamentales básicas para salir al mercado laboral. Este nivel es conocido como **técnico-profesional**.

Se organiza entonces un segundo ciclo, en torno a áreas o disciplinas y asignaturas, con una fundamentación teórica y metodológica, que proporciona mayores niveles de conocimiento y de preparación frente a las posibles opciones de salida al mercado laboral. Este nivel se identifica como **tecnológico**.

Por último se programa un tercer ciclo de tipo **profesional**, en el que se organizan los conocimientos en torno a ejes problemáticos, a módulos o a líneas de investigación.

2.5 DISEÑOS CURRICULARES EN PSICOLOGÍA: EL CASO DE IZTACALA

El modelo curricular de la carrera de Psicología en Iztacala, UNAM, se creó con base en la definición de objetivos ligados a situaciones propias de la actividad profesional y de enseñanza, y en el desarrollo de un programa de formación bajo los mismos lineamientos de operación.

Así pues, en la creación de este modelo, se tuvieron en cuenta 2 retos importantes (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, 1980):

- La necesidad incuestionable de plasmar en un currículo académico, la identidad profesional y científica, que como problema venía sufriendo desde hace tiempo el psicólogo.
- Construir un currículo propio de la disciplina teniendo como elementos, aquellos derivados como consecuencia de la definición de dicha identidad.

2.5.1 Características del Diseño Curricular. A continuación se describen brevemente los aspectos más importantes, los principios pedagógicos y de la metodología de diseño curricular empleada:

- Énfasis en la enseñanza “formativa” en oposición a la “informativa” (subordinación de la enseñanza teórica a la práctica).
- Orientación aplicada a la solución de ciertos problemas colectivos determinados (prevención, desprofesionalización, etc.).
- Influencia de los principios de la enseñanza activa (estudiantes participantes, autodidactas).
- Aplicación de los principios de la enseñanza programada (definición de objetivos finales e intermedios, descripción sistemática de las situaciones de enseñanza, organización modular de contenidos, prescripción de elementos de apoyo didáctico, etc.).
- Subordinación formal de los contenidos (teóricos y experimentales) y la organización de los mismos, a las necesidades dictadas por el módulo aplicativo (objetivos curriculares), comprendidos en una estructura curricular totalizante.

2.5.2 Factores del Contexto Institucional. Estos se reunieron en 4 grandes factores definitorios:

- Factores “sociales”: derivados de las relaciones entre el sistema educativo nacional y los proyectos de enseñanza universitaria.
- Factores institucionales: legislación y administración de recursos de implementación.

- Factores humanos: organización y perfiles del profesorado y los alumnos.
- Factores disciplinarios: grado de desarrollo y actualización de la disciplina, coherencia metodológica entre la teoría y la práctica.

2.5.3 Objetivos Profesionales. Según Ribes y colaboradores (1980), uno de los principales agentes de este proceso, la definición de objetivos se realizó con base en:

- La problemática potencial que la comunidad ofrece al psicólogo independientemente de la demanda momentánea.
- Ajustar los criterios metodológicos y las posibilidades tecnológicas de la profesión a esta problemática y evaluarla críticamente en términos de sus efectos sociales a todos los niveles.

La estrategia propuesta entonces consiste en invertir el enfoque: En vez de definir la profesión y ajustar continuamente sus objetivos con el aumento de requerimientos de la comunidad que controla la demanda, se sugiere, redefinir los objetivos profesionales de la psicología analizando la problemática de la comunidad y canalizando la metodología a la solución de los mismos, independientemente de su jerarquía dentro de la demanda profesional presente.

De esta forma “La comunidad nos dará los criterios y objetivos profesionales de los psicólogos. La metodología experimental y aplicada de la psicología

los encuadrará en forma sistemática y desarrollará las técnicas requeridas para su cumplimiento” (Ribes y colaboradores, 1980).

El adiestramiento de los profesionales se propone a través de unidades profesionales ubicadas dentro de las zonas de la comunidad que presenten problemas típicos de una u otra clase, en la que los psicólogos como especialistas en la conducta, pueden intervenir.

El currículo de entrenamiento de los estudiantes de Psicología debe estructurarse en términos de tres factores, proponiendo así, una colaboración real y práctica de diversos especialistas en un problema determinado:

- Enseñanza teórico, experimental, aplicada.
- Servicio social.
- Investigación aplicada sistemática.

2.5.4 Especificación de la Actividad del Psicólogo. Se especificaron cuatro dimensiones básicas del análisis de la actividad profesional:

1. Los objetivos de la actividad: que podrían ser Rehabilitación, Desarrollo, Detección, Investigación y Planeación y Prevención.
2. Las áreas o sectores problema: Salud pública, Producción y Consumo, Instrucción y Ecología y Vivienda.

3. Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve la actividad:
Urbana desarrollada, Urbana marginada, Rural desarrollada y Rural marginada.
4. Las poblaciones a las que se dirige la acción: Individuos, Grupos Urbanos, Grupos Institucionales.

La construcción de una matriz con base en estas cuatro dimensiones, proporciona 240 celdillas en cada una de las cuales se puede incluir por lo menos una actividad concreta del psicólogo como especialista del comportamiento, convirtiéndose en un marco que orienta el currículo y las condiciones de enseñanza.

2.5.5 Sistema Modular de Enseñanza. En la enseñanza tradicional, la mayor parte del aprendizaje es de naturaleza verbal y se lleva a cabo en el aula, en este modelo se invierte el énfasis, la enseñanza se convierte en aprendizaje vinculado a situaciones, y el laboratorio, las situaciones y la comunidad constituyen el escenario normal de la enseñanza.

Los módulos definen situaciones genéricas de enseñanza, cada módulo está constituido por unidades que se programan con base en objetivos intermedios, coordinados con unidades simultáneas de los módulos restantes y que se organizan secuencialmente con otras unidades de otro módulo.

Según el proyecto, el nuevo plan de estudios contempla tres módulos:

- Módulo teórico - metodológico: Este módulo tiene como objetivo proporcionar al estudiante toda la información requerida como apoyo a los otros módulos, su contenido está condicionado por currículo de laboratorio y de actividades aplicadas; incluyendo clases, tutorías y seminarios.
- Módulo experimental: Incluye un conjunto de actividades de laboratorio que van desde la observación de la conducta animal, hasta el análisis cuantitativo de episodios sociales y verbales con humanos. Este módulo contempla una secuencia de áreas eslabonadas paramétricamente, con hincapié en las continuidades teóricas y metodológicas, más que en las discontinuidades como ocurre en el sistema tradicional. De este modo, el módulo parte de los fenómenos más simples hasta los más complejos, convirtiendo al currículo en una sucesión de fenómenos vinculados y secuenciados.
- Módulo aplicado: Por un lado, este módulo garantiza el adiestramiento práctico de los futuros profesionales, no como simple agregado a cursos teóricos, sino como tronco medular de la preparación universitaria y por otro lado, permite evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos teórico-metodológico y experimental. En un principio se le asigna poco tiempo a este módulo, con actividades de observación y laboratorio, con el acrecentamiento del repertorio de información y destrezas del estudiante, el currículo, hace hincapié en la enseñanza de diseños, métodos y técnicas aplicados, en centros de servicio, en las unidades interdisciplinarias de salud, permitiendo el entrenamiento del estudiante en condiciones análogas a las de su desempeño profesional.

2.5.6 Unidades de Enseñanza y Sistemas de Evaluación. En este modelo de currículo, “la demostración continua del avance del estudiante en la secuencia de actividades definidas por una situación, constituye la evaluación”.

El sistema de enseñanza previsto no quiere procedimientos de evaluación diferentes de las condiciones en las que aprende. Los módulos experimental y aplicado establecen mayor hincapié en el adiestramiento directo en situaciones concretas y la evaluación se efectúa como parte integral de la enseñanza de las actividades implicadas. Por el contrario el módulo teórico metodológico contempla los seminarios, tutorías y estudio independiente como condiciones básicas de aprendizaje, con las conferencias o clases de exposición como elementos complementarios (Ribes y colaboradores, 1980).

2.5.7 El Proceso de Diseño Curricular. Para diseñar el currículo de Iztacala se determinó la necesidad de definir 4 aspectos de primordial importancia, a saber: Determinar las necesidades, definir objetivos, integrar actividades y organizar los módulos.

Para determinar las necesidades sociales y problemas profesionales pertinentes se efectuó un inventario de los problemas sociales del país. Para ello se analizaron las cifras gubernamentales sobre salud, productividad, educación, etc., detectándose los siguientes problemas básicos: alta mortalidad y morbilidad por padecimientos gastrointestinales y respiratorios, bajo ingreso y productividad insuficiente, considerando al psicólogo como un profesional de apoyo en las áreas de salud pública y productividad.

Luego se procedió a la definición de objetivos, destacando tres tipos de ellos:

- **Objetivos profesionales:** Se identificaron 4 problemas: Salud pública, ecología y vivienda, producción e instrucción; las cuales se cruzaron con las 5 funciones objetivas: Detección, investigación, prevención y planeación, desarrollo y rehabilitación, anteriormente explicadas.
- **Objetivos curriculares:** Representados por las conductas terminales del producto del entretenimiento especificado por el programa de 4 años.
- **Objetivos modulares:** estructuras curriculares básicas que sustituyen los cursos tradicionales, los cuales son: el módulo teórico, experimental y aplicado.

Aún cuando el currículo se presenta en la forma de cursos y semestres con propósitos administrativos, cada módulo se deriva “hacia atrás” prescribiendo unidades componentes, lo que permite el cumplimiento de objetivos intermedios. Cada unidad abarca un tópico o conjunto de habilidades, que se relaciona secuencialmente con otras unidades en el mismo módulo o en un módulo diferente. De este modo cada unidad permite el desarrollo de conductas específicas frecuentes a objetivos más complejos.

Así, por ejemplo, en los semestres avanzados se requiere que el estudiante pueda diseñar programas de lectura tanto en centros de educación especial como en escuelas públicas. Las habilidades específicas se relacionan con: a)

el análisis teórico y el trabajo de laboratorio sobre la igualación de la muestra y la discriminación condicional; b) el análisis de las respuestas textuales y los tactos como conducta verbal bajo el control de estímulos verbales y no verbales, y c) el diseño de programas y el análisis y evaluación de tareas.

Por último, el plan de estudios de Iztacala organizó los contenidos curriculares por módulos dedicando los primeros cuatro semestres al aprendizaje de los principios básicos, los conceptos teóricos, los métodos cuantitativos, las destrezas de laboratorio y la transferencia de estos elementos a escenarios de campo naturales. Los métodos cuantitativos se enseñan durante los primeros cinco semestres, abarcando desde la estadística descriptiva hasta la construcción de encuestas. Cada unidad de esta área tiene que evaluarse en los reportes de los laboratorios experimentales y aplicados, ya sea en el diseño de los instrumentos de recolección de datos o en los procedimientos de análisis y representación. Concurrentemente, los estudiantes tienen prácticas de campo, con el objeto de que identifiquen los escenarios naturales, aquellas variables y procedimientos empleados en el laboratorio animal. Esto favorece la transferencia de las destrezas metodológicas a ambientes socialmente relevantes. Durante los últimos cuatro semestres, la carga académica se concentra en los laboratorios de psicología aplicada (Ribes y colaboradores, 1980).

El módulo teórico, por su parte, incluye información acerca de las cuatro áreas de entrenamiento aplicado: desarrollo y educación (que incluye el campo del trabajo), educación especial y rehabilitación, psicología clínica y psicología social.

2.5.8 Problemas en la Implementación del Modelo. Algunos de los problemas fundamentales que plantea la implementación del modelo de Iztacala son:

La conducta del profesor: teniendo en cuenta tres puntos. El primero estriba en la capacidad teórica y práctica de los docentes, considerando que el nuevo programa de Psicología en Iztacala establecía roles profesionales y marcos conceptuales que además de novedosos, afectaban profundamente la caracterización y realidad profesional de la psicología mexicana y latinoamericana.

El segundo problema está estrechamente vinculado con los aspectos operativos del plan de estudios. El profesor debía poseer aquellos repertorios específicos que se tiene determinado que el estudiante adquiriera, es decir, el profesor debía “predicar con el ejemplo”.

Finalmente, el tercer problema se relaciona directamente con la naturaleza misma del ejercicio docente. “La separación artificial de la docencia, la investigación y el servicio, ha fragmentado la formación integral del profesor universitario, quien, con contadas excepciones, se dedica fundamentalmente a una de dichas actividades en detrimento de las otras”.

La conducta del estudiante: En esta se ve que el diseño curricular de Iztacala requería estudiantes con características diferentes a las que el sistema tradicional ha favorecido, entre otras: Autoiniciar gran parte de las tareas de enseñanza - aprendizaje; ser autosuficiente en la búsqueda dirigida de información; ser crítico; relacionar su práctica con la teoría; y

dosificar y planear su actividad de aprendizaje en forma continua y permanente.

Limitaciones administrativas: Los problemas administrativos surgieron por un lado, a través de algunas restricciones reglamentarias que obligan a estructurar administrativamente las situaciones de enseñanza en la forma de asignaturas y semestres y exigen la evaluación aprobatoria o reprobatoria periódica.

Por otro lado, la imposibilidad de profesionalizar administrativamente el ejercicio docente (y de investigación) constituye un serio obstáculo para la captación de nuevo personal calificado.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es cualitativo, toda vez que se preocupa por reconocer los componentes esenciales de los planes de estudio, sin pretender su medición o su cuantificación. De igual manera es histórico, en tanto busca determinar el desarrollo de dichos planes a lo largo del tiempo de existencia del programa de Psicología. Además es descriptivo, en la medida en que intenta reflejar las características de los planes sin buscar su manipulación. Por último es de tipo inferencial ya que pretende encontrar elementos y razones que aporten a la comprensión del desarrollo mismo de los planes de estudio.

3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN

3.2.1 Documentales

- Actas, proposiciones y acuerdos del Consejo de Facultad
- Actas, proposiciones y acuerdos del Comité curricular y de Investigaciones del Programa de Psicología.
- Investigaciones y textos realizados en torno a las características del Programa de Psicología en general.

- Otras comunicaciones oficiales relevantes, tales como formatos de labor académica, memorandos, cartas y comunicaciones, entre otros.

3.2.2 Personales

- Entrevistas con docentes del Programa de Psicología.

3.3 PREGUNTAS ANALÍTICAS

1. ¿Cuáles han sido los diferentes planes de estudio del Programa de Psicología?
2. ¿Qué elementos componen cada uno de ellos?
3. ¿Qué tipo de organización tienen?
4. ¿Cómo se encuentran organizadas dichas asignaturas? Se consideran:
 - Niveles
 - Ciclos
 - Intensidad Horaria
 - Ejes, etc.
5. ¿Qué enfoques teóricos y profesionales se encuentran en cada plan?
6. ¿Cuáles son los elementos que se mantienen a lo largo de los diferentes planes?

7. ¿Cuáles son los aspectos que resultan únicos y particulares a cada plan?

3.4 CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Con miras a organizar la información recolectada se plantean las siguientes categorías de análisis:

1. Proceso de Creación: Implica el análisis de las condiciones que promovieron y favorecieron la estructuración de cada Plan. Se consideraron:

- Los objetivos pretendidos con cada Plan
- Los agentes participantes
- Formas de participación
- Proceso de construcción y desarrollo curricular

2. Composición y Fundamentación: Implica el análisis del documento oficial que respalda y explica lo que implica cada programa. Se verificó la presencia de:

- Plan de Estudios
- Cartas Descriptivas
- Sistemas de Evaluación

3. Organización: Esta categoría abarca la forma como se estructura el Plan de Estudios, a nivel transversal y longitudinal. Implicó la determinación de:

- Líneas
- Ciclos
- Niveles
- Ejes

4. Asignaturas: Abarca las características más específicas de las asignaturas que componen el plan de estudio. Se tendrán en cuenta:

- Nombre
- Cantidad
- Áreas
- Énfasis profesionales
- Énfasis teóricos

4. RESULTADOS

4.1 PLAN DE ESTUDIOS DE 1993

4.1.1 Proceso de Creación. Finalidad del Plan. El Plan de Estudios del programa de Psicología aparece con la creación de éste. Según González y Hernández la propuesta surge al interior de la Facultad de Educación, en el Departamento de Estudios Pedagógicos, desde la cual se abordó la idea de crear nuevos programas académicos para la universidad. El Programa era una idea novedosa para la región, ya que no existían en ella programas de su naturaleza, “tiempo después supimos que la Mariana también estaba creando el suyo” (González, 2002, Comunicación Personal).

Como lo expresan sus creadoras, el programa de Psicología fue pensado libre de radicalismos de escuela, querían plantear una propuesta en la cual no se privilegiara uno u otro enfoque, sino que se dieran iguales oportunidades para que todos fueran conocidos y valorados por su aporte.

Igualmente tenía un enfoque que buscaba ser integral y pertinente con las condiciones de especificidad propias de la región sur colombiana y latinoamericana en general, por lo que surge con un interés de “Asumir la Psicología con un estudio antropológico del ser humano, psicológico y sociológico, por ello se tuvo en cuenta materias para suplir estas necesidades”.

4.1.1.1 Agentes Participantes. La propuesta surge al interior del Departamento de Estudios Pedagógicos, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, pero es directamente asumida y abanderada por las profesoras Gabriela Hernández (Tiempo Completo) y Patricia Gonzáles (Hora Cátedra). No obstante, dado que estas docentes no tenían formación profesional en Psicología, consideraron prudente presentar la propuesta a los miembros de la Asociación de Psicólogos de Nariño. “No queríamos ser prepotentes, debíamos buscar el apoyo de personas idóneas”.

4.1.1.2 Formas de Participación. La construcción y consolidación de la propuesta fue desarrollada por las mencionadas profesoras Hernández y Gonzáles. Considerando que se estaba en un proceso de creación de un nuevo programa para la Universidad, una de las principales dificultades que se encontró fue la escasez de profesionales de la Psicología que desde el Alma Máter apoyaran el proyecto, razón por la cual el sistema de trabajo que las docentes plantearon fue el de consulta a algunas personalidades y entidades, en búsqueda de conceptos, ideas y propuestas que enriquecieran lo formulado y garantizaran su calidad.

4.1.1.3 Proceso de Construcción y Desarrollo Curricular. Realmente resulta inadecuado pensar en el desarrollo de un currículo propiamente dicho durante esta primera fase del Programa de Psicología, ya que la propuesta que se conoce solamente implicó la definición de los siguientes aspectos de índole netamente administrativo y enfocados principalmente hacia la consolidación de un Plan de Estudios y no de un currículo en sí. Tales aspectos fueron:

1. Nombre del Programa
2. Título a expedir
3. Perfil Profesional
4. Perfil Ocupacional
5. Plan de Estudios
6. Duración de la Carrera
7. Estrategia Metodológica
8. Jornada
9. Periodicidad de la Admisión
10. Justificación
11. Recursos específicos para desarrollar el programa
12. Necesidades de Personal Docente para el programa
13. Número de Ingresos de estudiantes al programa
14. Valor de la Matrícula
15. Necesidades de Personal Administrativo

Igualmente hay que reconocer que en tal momento histórico, la Universidad se preocupó más por crear programas que por verificar la solidez curricular de los mismos, como después se ha podido verificar con el desarrollo propio de los programas creados en el año de 1993. Es así como la propuesta elaborada por las doctoras Hernández y Gonzáles fue evaluada tanto por el Consejo Académico, como por el Consejo Superior, instancias que no plantearon ningún tipo de reparo para su aprobación y posterior apertura.

De esta manera, los consejos Superior y Académico emiten el Acuerdo 160 del 25 de Noviembre de 1993, según el cual se acuerda: “Aprobar la creación del Programa de Psicología, el cual será anualizado en sus

admisiones y estará adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, según la parte motiva de la presente providencia”. Esta decisión, si bien fue coherente con el espíritu propio de las Ciencias Humanas y de la Psicología como parte de ellas, atentó contra la estabilidad y el futuro de la propuesta inicialmente planteada, ya que en la mencionada facultad no habían profesores con formación profesional en Psicología, con lo que el problema inicial fue definir quién sería el coordinador académico del programa y cuáles serían los miembros del estamento profesoral.

Si bien es cierto que las docentes creadoras de la propuesta eran concientes de que no tenían la formación profesional necesaria para asumir la coordinación académica, sí estaban dispuestas a continuar apoyando su consolidación inicial, como se refleja en su participación como miembros del comité de selección de los primeros profesores del programa. No obstante, se encuentra un hecho tan extraño como molesto, el cual fue el retiro abrupto de las mencionadas docentes de tales actividades de apoyo, argumentándose en ese entonces que por ellas pertenecer al Departamento de Estudios Pedagógicos no tenían por qué participar de un Programa de la Facultad de Ciencias Humanas. Posteriores observaciones permiten inferir que tal decisión fue motivada por los intereses de poder de las directivas de la Facultad de Ciencias Humanas, lo que a la postre significó una serie continua de intromisiones y manejos externos al Programa que impidieron su desarrollo autónomo.

El gran problema con el que el Programa inició podría dividirse en tres partes triste y profundamente relacionadas: a) desconocer los aportes y la visión que las creadoras tenían de su proyecto, lo que esperaban lograr, la

forma cómo querían conseguirlo, etc., b) el entregar la coordinación de un naciente programa a personas que a pesar de su buena voluntad y espíritu profesional, no contaban ni con la formación, ni con la experiencia necesarias para desarrollar la tarea y c) la resistencia de las instancias de la Facultad a promover un proceso de inducción o de contextualización de las creadoras del Programa hacia los administradores del mismo.

Así pues, la Coordinación es primero asignada al Profesor Germán Benavides y posteriormente al profesor Orlando Enríquez, quienes además de lo anterior, se deben enfrentar al problema de desarrollar un “Plan de Estudios” que carece de contenidos mínimos y que por lo especial de sus asignaturas, resulta muy difícil encontrar en el medio regional el talento humano idóneo para su desarrollo desde la parte profesoral. Eso implicó que las temáticas propuestas no fueran dictadas y que cuando se ofrecieran cursos nadie garantizara que los contenidos vistos eran los propuestos, pues “cada uno dictaba sólo las materias que sabía”.

Otro aspecto que a la postre marcó en gran medida la historia del programa es que la universidad no preparó los recursos administrativos, logísticos y financieros necesarios para su adecuado funcionamiento. Así pues, no es extraño escuchar al profesor Germán Benavides decir “cuando empezamos, nos tocaba con la uñas, teníamos que atender en las escaleras del edificio, porque no teníamos oficina, las cartas las hacíamos a mano y luego pedíamos a secretarías de otras dependencias de que por favor las transcribieran, pues no había ni máquina de escribir, ni mucho menos secretaria del programa”.

A este desolador inicio le siguió una larga historia de reformas y problemas académico-administrativos que a la postre deformaron el espíritu inicial de la propuesta y dieron al traste con las esperanzas y el esfuerzo de sus creadoras.

4.1.2 Composición y Fundamentación

Es importante aclarar que en el documento de trabajo que presentaron las autoras de este plan, no se consignan ni la misión, ni la visión del programa, lo cual impide determinar la concepción estratégica con la que se esperaba que funcionara el programa.

4.1.2.1 Objetivos Curriculares. Al observar el documento denominado “Programa de Pregrado de Psicología (proyecto)”, sólo se encuentran los siguientes 3 objetivos fundamentales para el Programa, dejando entrever un déficit en la concepción inicial del currículo:

- Formar profesionales de la Psicología que estén en capacidad de analizar, criticar y valorar las características, potencialidades y condiciones de la personalidad del hombre latinoamericano y en especial del hombre colombiano.
- Formar profesionales de la Psicología que a partir de la investigación busquen alternativas para el desarrollo, promoción y autorrealización del hombre colombiano.

- Formar profesionales de la Psicología con sentido de sensibilidad hacia la condición humana de la sociedad colombiana

4.1.2.2 Plan de Estudios. En la propuesta original entregada a la Universidad para la aprobación de la creación del Programa de Psicología, se encuentra el capítulo 4 denominado Plan de Estudios, en el cual se distinguen 4 literales: a) Objetivos del Programa, b) Estructura Curricular, c) Niveles del Plan de Estudios y d) Organización del Plan de Estudios por semestres. En este último literal se encuentran los nombres de las asignaturas que deberán ser vistas a lo largo de cada uno de los 10 semestres que dura la carrera, la intensidad horaria de cada asignatura y un título de ULAS, el cual no fue desarrollado.

Además de lo anterior, se encuentra una nota en la que se aclaran los conceptos de: a) Seminarios y Prácticas, b) Proyecto de Investigación, c) Inglés y d) Electivas. Sin embargo, se nota la ausencia de un sistema de prerrequisitos (Ver figura 2).

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
PLAN DE ESTUDIOS - PROGRAMA DE PSICOLOGÍA 1993

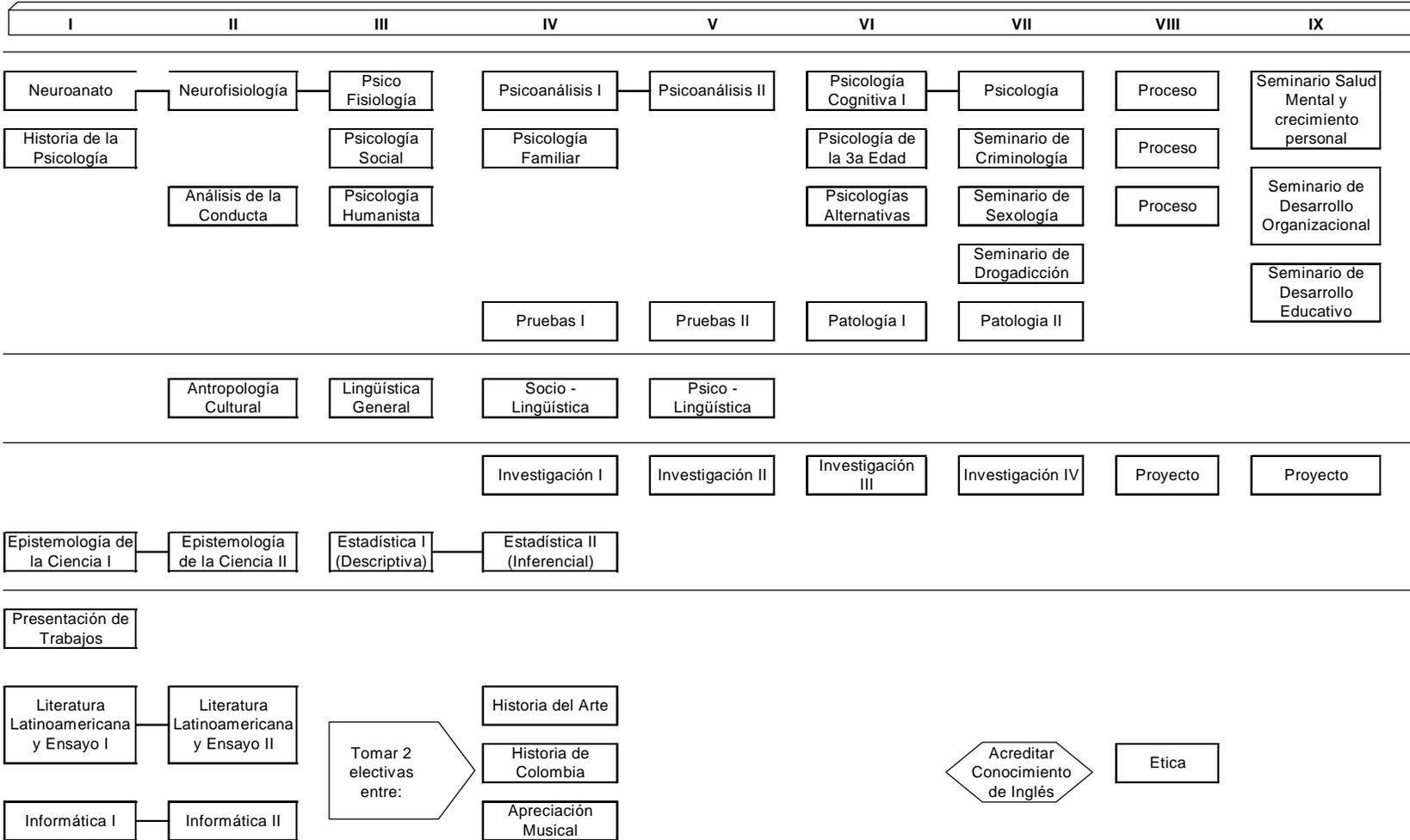


Figura 2 Plan de estudios del Programa de Psicología – 1993

4.1.2.3 Cartas Descriptivas. No se encontró ningún tipo de documentos o informaciones que describieran los procesos internos que implicaba la concepción del currículo de un nuevo programa. Por ejemplo, de las asignaturas tan sólo se cuenta con sus nombres, pero se carece de un sistema claro de prerrequisitos o siquiera de unos contenidos mínimos que guiaran su implementación.

4.1.2.4 Sistemas de Evaluación. En el documento escrito no se encuentra ningún tipo de apartado en el que se mencione la necesidad de la evaluación como parte de las actividades tanto administrativas como académicas del Programa. De esta manera el Plan de Estudios fue implementado sin pensar en los mecanismos que permitieran su evaluación, diagnóstico y posterior mejoramiento. El único referente que se tenía era el de que “la evaluación académica se hacía según los estatutos de la universidad, que para esa época eran los de primer y segundo parcial y examen final”.

4.1.3 Organización. El Programa fue organizado con una estructura semestralizada (10 semestres), de ingreso anual. En el documento inicial se planteó que el Programa tendría 5 cohortes de ingresos, con lo cual se admitirían estudiantes desde 1994 hasta 1998 y se esperaría el egreso de tales estudiantes entre los años 1998 y 2002.

4.1.3.1 Ejes. La Estructura Curricular del Plan de Estudios se formuló sobre cuatro (4) ejes disciplinarios que se interrelacionaban y complementaban entre sí:

- Eje I: Fundamentos Específicos en Psicología
- Eje II: Disciplinas que complementan la teoría y Técnica psicológica.
- Eje III: Fundamentos epistemológicos, teóricos y técnicos para la investigación en Psicología.
- Eje IV: Complementación en interpretación de textos, escritura, presentación de trabajos y electivas.

4.1.3.2 Niveles. Se definieron dos niveles, el primero de ellos abarcaba los semestres I al VII, durante los cuales el estudiante recibía la formación teórica y práctica general. El segundo nivel abarcaba los semestres VIII al X e implicaban una “preparación técnica en procesos de desarrollo y terapéutico (sic) de acuerdo con cada uno de los enfoques psicológicos escogidos”. Era obligatoria el Área de Salud Integral y de Crecimiento Personal, así como la escogencia de los énfasis de práctica.

4.1.3.3 Asignaturas. El Plan de Estudios de la carrera de Psicología contaba con 55 asignaturas, distribuidas a lo largo de los 4 ejes previamente mencionados. La distribución de tales asignaturas por ejes se presenta en el cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución de asignaturas por eje y nivel (1993)

Eje	Nivel I	Nivel 2
Eje I: Fundamentos Específicos	21	9
Eje II: Disciplinas Complementarias	4	0
Eje III: Área de Investigación	8	3
Eje IV: Lecto-Escritura	9	1
Total	42	13

La intensidad horaria semanal del Plan de Estudios era de 223 horas, con un promedio de 22 horas por semana. En el cuadro 3 se encuentran las intensidades horarias, por semestre y por eje.

Cuadro 3. Intensidad horaria por semestre y eje (1993)

Semestre	Eje I	Eje II	Eje III	Eje IV	Total
I	10	0	5	7	22
II	11	4	5	5	25
III	16	4	0	2*	22
IV	15	4	7	0	26
V	10	4	8	0	22
VI	21	4	0	0	25
VII	24	0	0	0**	24
VIII	15	0	0***	0****	15
IX	18	0	0	0	18
X	24	0	0	0	24
TOTAL	164	20	25	14	223

Notas:

* Se escogía una de tres electivas

** Había que demostrar manejo del Inglés, no se especifica horas.

*** No se establece horas para proyecto de investigación

**** No se establece horas para Ética

4.1.3.4 Contenidos de las Asignaturas. Haciendo un análisis de las materias que componen el Plan de Estudios 1993, se encuentran las siguientes tendencias:

- Eje I

En este eje disciplinar se destacan:

El componente histórico de la disciplina (Historia de la Psicología).

Un recorrido por diferentes modelos teóricos (Análisis Experimental de la Conducta, Psicología Social, Humanismo, Psicología Familiar, Psicoanálisis, Psicologías Alternativas).

El aspecto psicobiológico (Neuroanatomía, Neurofisiología y Psicofisiología).

Lo referente a procesos psicológicos (Psicología Cognitiva I y II, Psicología de la 3ª edad, Psicopatología I y II)

La formación y el manejo de pruebas psicológicas (Pruebas I y II)

La programación de Seminarios de formación profesional (Criminología, Sexología y Drogadicción).

- Eje II

En este eje disciplinar aparecen las asignaturas de Antropología Cultural, Lingüística General, Socio-Lingüística y Psico-Lingüística, que tenían como objetivo presentar una visión de la particularidad del ser humano

Latinoamericano y Colombiano, destacando la relación entre la Cultura y sus manifestaciones psicológicas.

- Eje III

Este eje pretendía ofrecer una fundamentación teórica y práctica para la investigación en Psicología y estaba conformada por 3 grandes temáticas: a) Epistemología (Epistemología de la Ciencia I y II), b) Estadística Descriptiva e Inferencial (Estadística I y II) y c) Metodología de la Investigación (Investigación I, II, III y IV), los cuales desembocaban en la realización del proyecto de Trabajo de Grado a lo largo de los semestres VIII, IX y X.

- Eje IV

El último eje pretendía complementar la formación recibida por el estudiante, facilitando los proceso de lectura, escritura y presentación de trabajos. De esta forma se pueden distinguir las siguientes asignaturas: Presentación de Trabajos, Literatura Latinoamericana y Ensayo e Informática. Igualmente se incluyen otras asignaturas cuyo objetivo no era tan claro: Electivas, Inglés y Ética.

4.2 PLAN DE ESTUDIOS DE 1996

4.2.1 Proceso de Creación

4.2.1.1 Finalidad del Plan. A pesar de la calidad de la idea inicial, planteada en el documento de creación del Programa de Psicología, el inicio académico-administrativo de éste fue particularmente difícil. El principal

problema que se debió enfrentar era el de que la Universidad carecía de una planta docente idónea para la complejidad y diversidad del Plan propuesto, además que en la región no se encontraba el Recursos Humano idóneo para ello. De igual manera se encontraron grandes dificultades en lo que se refiere al desarrollo normal de la actividad académica del Programa, como se puede observar en el acta del día 12 de diciembre de 1994 (a penas 4 meses iniciada la carrera!) del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas, en la cual los estudiantes de primer semestre exigían soluciones inmediatas a inconvenientes de profesores, aulas, laboratorios, plan de estudios y dotación de biblioteca.

El aspecto anteriormente formulado, crea la necesidad de plantear un Plan un poco más realizable, algo que sí se pudiera cumplir con las características de infraestructura y talento humano presentes en la Institución.

Igualmente, se ve la necesidad de realizar el proceso de inscripción del Programa de Psicología, ante el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES, como una forma de garantizar el cumplimiento de la Ley 30 de Educación Superior y de algunos estándares mínimos de calidad.

En el acuerdo número 204 del 12 de Octubre de 1995, emanado del Consejo Académico de la Universidad, “por el cual se aprueba el Plan de Estudios del Programa de Psicología”, se tienen en cuenta los siguientes considerandos:

“Que este Programa tuvo que ser redefinido y readecuado a las nuevas exigencias planteadas por un conjunto de factores histórico-sociales, que al parecer no fueron tomados en cuenta en su diseño inicial;

Que la aparición casi simultánea de otros programas de Psicología en algunas universidades de nuestra región ha desencadenado todo un proceso de competencia desleal, que ha llevado a la necesidad de perfeccionarlo para afrontar la hetero-evaluación. Esto ha implicado toda una revisión y reestructuración de la estructura curricular, de los énfasis, de los ciclos de formación, así como de las asignaturas, contenidos e intensidad horaria de las mismas; todo ello con el fin de perfeccionar el Programa de Psicología, para poder mejor competir (sic) y acreditarlo ante la sociedad”.

De igual manera, en el documento enviado al ICFES para la inscripción del Programa, se plantean cuatro razones para la creación del mismo:

“a) No existía en nuestro departamento un Plan de Psicología en el campo universitario y que tuviera en cuenta la conflictiva realidad en nuestro país.

b) Responde a la crisis psicosocial y psicoafectiva inherentes al proceso de modernización del país.

c) Hace énfasis en una atención psicológica integral del hombre en el contexto de la crisis de valores e identidad en el marco regional, nacional y universal.

d) Pretende ligar la investigación, extensión y docencia al desarrollo general”.

Como conclusión de lo anterior, en el documento de reforma se afirma que como respuesta a los factores históricos, sociales y legales del momento se plantea un nuevo Plan “imprimiéndole eso sí un marcado perfil humanístico y de sensibilidad social hacia la compleja problemática psicosocial de la nueva realidad mundial, nacional y regional”.

4.2.1.2 Agentes Participantes. La formulación de este plan de estudios fue una tarea asignada al entonces director del Programa de Psicología Mg. Orlando Lenin Enríquez, por parte de la decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas. El proceso implicó recoger las experiencias del pasado pero no contó con la participación directa de profesores, estudiantes u otros miembros de la comunidad académica o profesional.

4.2.1.3 Formas de Participación. No se tiene información que permita suponer participación alguna de los demás miembros de la comunidad educativa del Programa, a excepción de los integrantes del comité curricular, cuya función fue mas de aprobación que de construcción.

4.2.1.4 Proceso de Construcción y Desarrollo Curricular. La propuesta de reforma del Plan de Estudios aprobada en Octubre de 1995, ya puede ser entendida como una propuesta curricular en sí, pues cuenta con diversos elementos que permiten tener una imagen mucho más amplia de lo que se espera y quiere para el programa de Psicología. Dicha complejidad puede ser vislumbrada en la tabla de contenidos del documento entregado, así:

1. Presentación
2. Justificación
3. Misión
4. Objetivos
5. Perfil Profesional
6. Perfil Ocupacional
7. Aspectos de la Estructura Académica y Curricular
8. Líneas de Investigación
9. Extensión a la comunidad
10. Convenios
11. Recursos específicos para desarrollar el Programa
12. Necesidades de Recurso Humano para el Programa

4.2.2 Composición y Fundamentación

4.2.2.1 Misión. En el documento curricular que se manejó, por fin se encuentra la Misión del Programa, en la cual se destacan los siguientes elementos:

- Visión Profesional de la Psicología, ya que se compromete con la “formación de profesionales en la Psicología”, dejando de lado su visión científica y disciplinar.
- Planteamiento de elementos de calidad en la formación, al proponer “de alta calidad académica, ética, humanística e investigativa”, lo cual, se asocia con los tres objetivos que la Ley 30 estableció para la Educación Superior.
- Carácter social del desempeño de la carrera, cuando se plantea “que (el profesional egresado) esté en capacidad de analizar, fortalecer y dinamizar las potencialidades psicoafectivas y psicosociales de la personalidad del hombre en general”.
- Rescate de lo particular versus lo general del conocimiento “...personalidad del hombre en general y del hombre colombiano y nariñense en particular”.
- Reconocimiento de la integralidad del ser humano “en estrecha relación constructiva con su medio familiar, sociocultural y ambiental”.

En este proceso aún no se define explícitamente, la visión del Programa.

4.2.2.2 Objetivos Curriculares. El documento de reforma curricular cuenta con los apartados Misión y Objetivos, en los cuales se alcanza a notar cuál es el fin del Programa.

La Misión implica como tarea básica “la formación de profesionales en la Psicología, de alta calidad académica, ética, humanística e investigativa”, así como del desarrollo de las capacidades de “analizar, fortalecer y dinamizar las potencialidades psico-afectivas y psico-sociales de la personalidad del hombre en general, y del hombre (sic) colombiano y nariñense en particular”.

Por su parte los Objetivos se orientan hacia los siguientes énfasis:

- a. Formar profesionales que investiguen los contextos sociocultural, regional, nacional, latinoamericano y universal que influyen en la Psicología Individual y grupal.
- b. Diseñar, planificar, ejecutar, evaluar y controlar programas en los campos Educativo, Organizacional, Clínico, Social y de Salud Mental-Comunitaria.
- c. Diseñar, planificar, ejecutar evaluar y controlar procesos de extensión psicológica.

Se nota aquí el fuerte impacto que representó la normatividad de la Ley 30 en los aspectos de la formación, la investigación y la extensión a la comunidad, lo cual le da a esta propuesta un alcance que supera la simple formulación de un Plan de Estudios y apunta hacia la consolidación futura de una propuesta curricular.

4.2.2.3 Plan de Estudios. Es importante y necesario reconocer que el documento presentado cuenta con elementos muy completos que permiten ver una mayor organización académico-administrativa del Plan de Estudios. Se encuentra la definición de los siguientes aspectos:

- a. Nombre del Programa y Norma de Creación
- b. Título a expedir
- c. Requisitos de admisión
- d. Periodicidad de la admisión
- e. Duración de la carrera
- f. Jornada y sede de funcionamiento
- g. Estrategia metodológica
- h. Distribución curricular
- i. Líneas curriculares
- j. Ejes de formación curricular
- k. Ciclos de formación y Contenidos mínimos

Un aspecto igualmente importante es la definición por primera vez de unas líneas de investigación enfocadas a las problemáticas específicas de la región, a saber: a) Salud mental y drogadicción en Pasto, b) La problemática psicológica del tabaquismo en Pasto y c) Educación sexual e impacto psicológico del SIDA en Pasto.

4.2.2.4 Cartas Descriptivas. Dado su amplio carácter organizativo, en esta propuesta sí se encuentran unos contenidos mínimos de las asignaturas en los cuales se hace una breve descripción de los aspectos que deben abordarse en todas y cada una de las materias que componen el

Plan, así como su intensidad, pre-requisitos y naturaleza (Habilitable/Validable).

4.2.2.5 Sistemas de Evaluación. A pesar de que en dos de los objetivos del Programa se propone la necesidad de evaluación de programas y actividades, en ninguna de las partes del documento se encuentra información específica correspondiente a los mecanismos y propósitos de la evaluación, con lo cual el programa pierde la oportunidad de autoevaluarse, así como de conocer su impacto en el medio.

4.2.3 Organización. El Programa mantiene su estructura semestralizada (10 semestres), con ingreso anual. La propuesta inicial del sistema por cohortes ya no aparece.

4.2.3.1 Líneas curriculares. Las asignaturas se hallan distribuidas y organizadas en 4 líneas curriculares, así:

- a. Línea de Formación Teórica Básica: Aborda “los fundamentos epistémicos principales, así como las posiciones y escuelas teóricas más destacadas de la Psicología”.
- b. Línea de Formación Metodológica-Investigativa: “se orienta hacia la formación en la dinámica del conocimiento y en el manejo de la metodología científica de la Psicología”.
- c. Línea de Intervención Clínica Integral: “está dirigida a la adquisición y fortalecimiento en el estudiante de las técnicas, métodos y enfoques

clínicos que le permitan incidir efectiva y eficazmente en la solución de los conflictos psicoafectivos individuales, grupales y comunitarios”.

d. Líneas Complementarias de Apoyo: “están encaminadas al apoyo de la formación psicológica”.

4.2.3.2 Ejes. La estructura curricular del Plan de Estudios se formuló de acuerdo con los planteamientos del ICFES para la fundamentación de tres ejes o campos de información que se interrelacionan y complementan entre sí”.

- Eje I: Fundamentos Específicos en Psicología
- Eje II: Fundamentos Epistemológicos.
- Eje III: Fundamentos Humanísticos.

4.2.3.3 Niveles. Se definieron “tres ciclos articulados secuencialmente, como etapas de formación progresiva (en función del aumento de los niveles de complejidad formativa) del futuro profesional”, los cuales eran: a) Básico, que iba de los semestres I al V; b) De Profesionalización, que abarcaba los semestres VI al VIII; y c) Terminal, que cubría los semestres IX y X.

4.2.3.4 Asignaturas. El Plan de Estudios de la carrera de Psicología contaba con 70 asignaturas, distribuidas a lo largo de los 10 semestres en los ejes previamente mencionados. De las 70 ofrecidas, el estudiante debía tomar 55 cuya distribución se presenta en el cuadro 4.

Cuadro 4. Distribución de asignaturas por eje y nivel (1996)

Eje	Básico	Profes.	Terminal
Eje I: Fundamentos Específicos	25	13	4
Eje II: Fundamentos Epistémológicos	5	1	0
Eje III: Fundamentos Humanísticos	4	3	0
Total	34	17	4

La intensidad horaria semanal del Plan de Estudios era de 253 horas, con un promedio de 25 horas por semana. En el cuadro 5 se encuentran las intensidades horarias, por semestre y por eje. De igual manera, los estudiantes debían acreditar el conocimiento de un idioma extranjero, Comprensión de Lectura y Constitución Política.

Teniendo en cuenta la oferta de 5 cursos de intervención psicológica y 4 de electivas profesionales, se escogían 2 cursos de cada una, atendiendo a la elección que realizara la mayoría de los estudiantes

Cuadro 5. Intensidad horaria por semestre y eje (1996)

Semestre	Eje I	Eje II	Eje III	Total
I	14	8	4	26
II	21	4	4	29
III	24	0	3	27
IV	20	4	3	27
V	23	4	0	27
VI	20	0	6	26
VII	16	4	6	26
VIII	7	0	6	13
IX	26	0	0	26
X	26	0	0	26
TOTAL	197	24	32	253

4.2.3.5 Contenidos de las Asignaturas. Haciendo un análisis de las materias que componen el plan de estudios 1996, se encuentran las siguientes tendencias:

- Eje I

En el eje de fundamentos específicos en Psicología se identifican las siguientes áreas:

El componente histórico de la disciplina (Historia de la Psicología).
Fundamentos Neurobiológicos del comportamiento (Neuroanatomía, y Neurofisiología).

Se aborda sólo uno de los modelos teóricos de la Psicología, el conductual (Análisis experimental de la conducta y Aprendizaje I y II). Los elementos de procesos psicológicos (Percepción, Procesos Cognitivos, Psicolingüística, Psicología de la personalidad I y II y Psicopatología).

Estrategias Psicológicas Básicas (Entrevista Psicológica, Introducción a la Psicología Clínica, Psicometría, Psicodiagnóstico).

Fundamentos sociales del comportamiento (Psicología Social y Psicología Comunitaria I y II)

Un seminario de Sexualidad Humana que se ofrecía a lo largo de tres niveles.

Opciones de Intervención Psicológica (Experimental aplicada a la Educación, Social Aplicada, Humanista, Psicoanalíticamente orientada y Comportamental)

Opciones de Formación Profesional (Teoría Psicoanalítica, Genética Experimental, Organizacional y de la Farmacodependencia).

- Eje II

Este eje agrupaba las asignaturas que se podían catalogar de fundamento epistemológico e investigativo, tales como: Lecto-escritura, Estadística (Descriptiva y Analítica), Metodología de la Investigación, Problemas de metodología de la investigación en Psicología, etc.

- Eje III

El tercer eje de formación era el humanístico, el cual abordaba elementos de formación y desarrollo complementarios, con asignaturas tales como Antropología General y Cultural, Lingüística General, Ecología Humana, Criminología y Psicodrama.

4.2.3.6 Clasificación de las Asignaturas. En el ciclo de profesionalización (6º a 8º semestres) se incluye una clasificación adicional de las asignaturas:

- **Materias Obligatorias:** “son materias encaminadas a consolidar aspectos teórico-conceptuales, pero más que todo (...) a definir los elementos del proceso metodológico-investigativo con el que culmina la carrera”.

- **Técnicas de Intervención:** “constituyen cursos que fortalecen los fundamentos técnicos de aplicación, o las prácticas específicas encaminadas a contrastar y cimentar los saberes de un énfasis y enfoque particular, constituyéndose en opciones de intervención psicológica”. Estas asignaturas se ofrecían a lo largo de 2 niveles, por lo cual los estudiantes, una vez las matriculaban, deberían aprobarlos.
- **Electivas Profesionales:** “Están constituidas como ciclos de asignaturas con una secuencia lógica, cuyo objetivo es fortalecer las bases teórico-conceptuales prioritariamente de un énfasis determinado (clínico, educativo) pero también de una problemática específica (farmacodependencia) o de un enfoque teórico particular (Humanismo)”. Una vez escogidas dos de estas electivas, el estudiante debía aprobar una a 3 niveles y la otra a dos niveles, completando así 5 asignaturas por este concepto.
- **Electivas Generales:** “Son asignaturas para configurar una formación humanística, y no son obligatorias en el plan de estudios; pudiendo ser ofrecidas por otros programas de la Universidad o por el mismo Departamento de Psicología, necesariamente en el ciclo de profesionalización”. No obstante, más adelante se creó el espacio para desvirtuar el carácter humanístico con el que se justificó su inclusión “(el estudiante) puede reemplazarlas por electivas profesionales o técnicas de intervención distintas de las que escoja para su secuencia formativa”. De estas electivas, los estudiantes deberían aprobar 3.

Estas dos últimas categorizaciones de las asignaturas generaron confusión y dificultades tanto en su concepción y comprensión, la cual era imprecisa y hasta contradictoria; así como en su escogencia, pues terminaba generando y promoviendo elementos diferentes a los que motivaron su definición. Por ejemplo, no es muy claro cómo una asignatura del Programa de Psicología, podría considerarse electiva general, o que una asignatura teórica fuera Electiva Profesional.

4.3 PLAN DE ESTUDIOS DE 1999

4.3.1 Proceso de Creación

4.3.1.1 Finalidad del Plan. Después de transcurridos los 5 primeros años de labores del Programa de Psicología, en marzo de 1999 es necesario graduar a la primera promoción de egresados del mismo, pero desafortunadamente no se encuentra un Plan de Estudios que haya sido aprobado como tal y que sea el oficialmente reconocido para cuestiones relativas a la expedición de títulos. Lo que se encuentra es un conjunto de acuerdos y disposiciones de los Consejos Universitarios aprobando reformas, adiciones, equivalencias, etc., pero no se halla un documento que condense tales cambios y modificaciones.

De igual manera, a lo largo de los 2 años de su implementación, el Plan de Estudios de 1996 había sido modificado en virtud de una serie de solicitudes estudiantiles que fueron atendidas por los Consejos Universitarios, pero tales aprobaciones no habían sido realmente sistematizadas, ni formalizadas, generando confusión y dificultades en la toma de decisiones.

Con todo lo anterior, se crea la necesidad de establecer un Plan de Estudios formalmente aprobado por la Universidad, a través de un acto administrativo, que le de la seriedad y legalidad que demandaba el Programa de Psicología. Dicho documento debería contener todos los cambios, ajustes y modificaciones que ya estaban en operación, así como se esperaba que se incluyeran unos nuevos cambios menores que hicieran más operativa su implementación. Tal tarea fue asumida por la entonces Directora del Departamento de Psicología, la doctora Sonia Betancourt, quien enfatizó en la necesidad de formalizar los elementos propios del proceso administrativo que implica el seguimiento de un Plan de Estudios.

Por último, se esperaba que el nuevo documento ofreciera dos aportes sustanciales: En primer lugar, que estableciera unas claras “reglas de juego”, las cuales facilitarían la toma de decisiones de parte de las instancias implicadas (Comité Curricular, Consejo de Facultad y Consejo Académico). En segundo lugar, se pretendía controlar la proliferación de solicitudes “especiales” que pululaban entre los estudiantes del Programa y que habían consolidado toda una cultura de la “excepción”, la cual fermentaba decisiones inequitativas y contradictorias con la función de la academia y la legalidad universitaria vigente.

4.3.1.2 Agentes Participantes. El trabajo de re-estructuración del Plan de Estudios del Programa de Psicología, realizado en 1999, fue principalmente una actividad de organización académico-administrativa, que implicó más recoger información escrita y dispersa en los diferentes actos legales adelantados por la Universidad, que un proceso participativo y meditado de reforma curricular. La actividad fue desarrollada por la directora del

programa y contó con el apoyo de algunos docentes, en la realización de tareas específicas, dentro del proceso.

4.3.1.3 Formas de Participación. La participación de algunos docentes se hizo más bajo la imagen de expertos, es decir, se les consultaba sobre decisiones específicas en su área del conocimiento, tales como organización y contenidos de las asignaturas, definir si eran o no validables, establecer sistemas de prerrequisitos, definir en qué momento de la carrera era óptima la inclusión de una asignatura, etc.

4.3.1.4 Proceso de Construcción y Desarrollo Curricular. El Plan de Estudios de 1999, como se ha venido exponiendo, es más la sistematización de una serie de cambios que se dieron y aprobaron aisladamente a lo largo de más de dos años de implementación del plan de 1996. Al observar el documento se puede comprobar que casi no existen muchos cambios y que los mínimos realizados abarcaron problemas de organización y redacción del Plan de 1996. Por esa razón se puede llegar a suponer que en esencia el Plan de 1999 no implicó un cambio real significativo. Se denota con un asterisco (*) los nuevos elementos incluidos en este Plan:

1. Presentación
2. Justificación
3. Misión y Visión (*)
4. Objetivos
5. Perfil Profesional
6. Perfil Ocupacional
- 6.1 Campo Organizacional

- 6.2 Campo Social-Comunitario
- 6.3 Campo Clínico
- 6.4 Campo Educativo
- 7. Aspectos de la Estructura Académica y Curricular

4.3.2 Composición y Fundamentación

4.3.2.1 Misión. La misión de este Plan es en esencia la misma del Plan anterior, aunque hay que reconocer que su redacción y formulación de ideas tiene un estilo más directo y concreto.

4.3.2.2 Visión. Hay que rescatar que es el primer documento en el cual se esboza una propuesta inicial de Visión del programa. A lo largo de su lectura se pueden reconocer los siguientes elementos fundamentales:

- Énfasis en la Autoevaluación, al plantearse “El Programa de Psicología se proyectara (sic) dinamizando la autoevaluación permanente para el mejoramiento continuo de sus factores administrativos, académicos, investigativos y de proyección social.
- Necesidad de contar con validez social, cuando se afirma “... en pro de responderle al medio en forma creativa, crítica y eficaz; enfrentando así los retos y continuos cambios que la sociedad le plantee”.
- Preocupación por la formación de valores ciudadanos “...teniendo en cuenta una perspectiva humanista para ayudar a generar nuevos valores

de eticidad, de convivencia democrática, entre otros, para un mejoramiento de calidad de vida y el diálogo”.

- Posición frente al dilema sociedad Universidad “y recuperación constante de los saberes internos de la sociedad”.

Como puede observarse, esta Visión intentó ser un punto de partida, pero no pudo ocultar su falta de consistencia interna y de relación estrecha con los planteamientos de la misión, por lo cual, parecería que hubiese sido superpuesta al documento y no debatida y discutida a la luz de la misión del mismo.

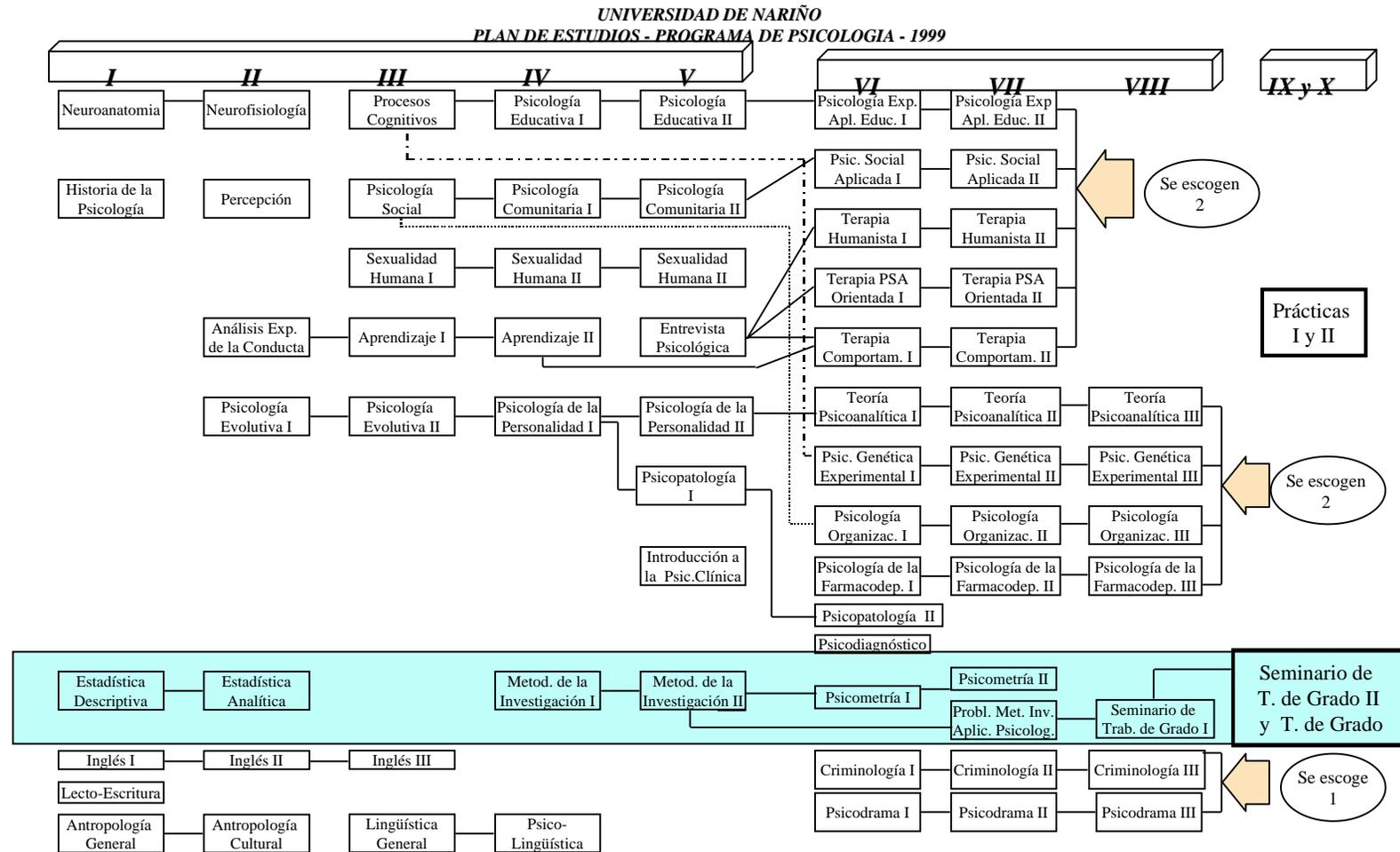


Figura 4 Plan de Estudios del Programa de Psicología - 1999

4.3.2.3 Objetivos Curriculares. El documento de reforma del Plan de Estudios plantea tres objetivos fundamentales que permiten suponer la orientación concreta y final del Programa. No obstante, se encuentra que tales objetivos son exactamente los mismos que se plantearon en 1996, pero con algunas modificaciones menores y la inclusión de uno nuevo que planteaba:

“Realizar investigaciones que faciliten el conocimiento del medio nariñense y sus necesidades, tanto para la intervención en él, como para facilitar los procesos de enseñanza universitaria”. Parece que en ese momento se comenzaba a ver la necesidad de fortalecer el área investigativa, no sólo en lo referente al conocimiento propio de la Psicología, sino además del proceso de interacción pedagógica dado entre docente-estudiante.

4.3.2.4 Plan de Estudios. De nuevo hay que señalar que la estructura del documento es muy parecida a la presentada con el documento de 1996, por lo cual se hallan prácticamente los mismos elementos en uno y otro documento.

Un aspecto novedoso es que en este documento se encuentra que las Líneas Curriculares pasaron de ser cuatro del Plan anterior, a ser 7 en el nuevo plan, así como una considerable reducción y flexibilización del sistema de pre-requisitos..

4.3.2.5 Cartas Descriptivas. Se halla un apartado que se denominó “Descripción y contenidos mínimos de las asignaturas”, en el cual se encuentran los siguientes datos: Semestre en que se ofrece, Nombre de la

asignatura, Intensidad horaria semanal, Pre-requisitos, Naturaleza (Validable/No Validable) y Contenidos mínimos.

4.3.2.6 Sistemas de Evaluación. No obstante que es el punto de partida de la Visión, no se encuentra en el documento alguna información específica que operativice claramente el proceso de Autoevaluación que debería llevar a cabo el Programa.

4.3.3 Organización. El Programa mantiene su estructura semestralizada (10 semestres), con ingreso anual.

4.3.3.1 Líneas curriculares. Las asignaturas se hallan distribuidas y organizadas en 7 líneas curriculares, así:

- a. Línea de Formación Teórica Básica: Aborda “a través de una variedad de enfoques conceptuales y marcos de referencia, los fundamentos epistémicos principales, así como las posiciones y escuelas teóricas más destacadas de la Psicología”.
- b. Línea de Formación Metodológica-Investigativa: “se orienta hacia la formación en la dinámica del conocimiento y en el manejo de la metodología científica de la Psicología, sea ella cualitativa o cuantitativa”.
- c. Línea de Intervención Clínica: “está dirigida a la adquisición y fortalecimiento en el estudiante de las técnicas, métodos y enfoques clínicos que le permitan incidir efectiva y eficazmente en la solución de los conflictos psicoafectivos individuales, grupales y comunitarios”.

- d. Línea de Intervención Social-Comunitaria: “Permite organizar la temática, teniendo en cuenta la preparación del estudiante en evaluación e intervención en diversas comunidades”.
- e. Línea de Intervención Organizacional: “Prepara al estudiante en evaluación e intervención en organizaciones institucionalizadas”.
- f. Líneas de Intervención Educativa: “En esta línea se da (sic) las herramientas necesarias para el trabajo psicológico con una comunidad educativa”.
- g. Líneas Complementarias de Apoyo: “están encaminadas al apoyo de la formación psicológica”.

4.3.3.2 Niveles. Se definieron “tres ciclos articulados secuencialmente, como etapas de formación progresiva (en función del aumento de los niveles de complejidad formativa) del futuro profesional”, los cuales eran: a) Básico, que iba de los semestres I al V; b) De Profesionalización, que abarcaba los semestres VI al VIII; y c) Terminal, que cubría los semestres IX y X.

4.3.3.3 Asignaturas. El Plan de Estudios de la carrera de Psicología constaba de 74 asignaturas, distribuidas a lo largo de los 10 semestres en las líneas curriculares previamente mencionadas. De las 74 ofrecidas, el estudiante debía tomar 59 cuya distribución se presenta en el cuadro 6.

Cuadro 6. Distribución de asignaturas por Línea y nivel (1999)

Eje	Básico	Profes.	Terminal
Línea: Formación Teórica-Básica	10	0	0
Línea: Intervención Clínica	6	2 (7)	2
Línea: Intervención Social Comunit.	4	0	0
Línea: Intervención Organizacional	0	(5)	0
Línea: Intervención Educativa	2	(5)	0
Línea: Metodológica-Investigativa	4	4	2
Línea Complementaria de Apoyo	10	(3)	0
Total a cumplir	36	19	4

Nota: Los valores entre paréntesis corresponden a las asignaturas que eran de carácter electivo y que el estudiante podía matricular en una combinación particular.

La intensidad horaria semanal del Plan de Estudios era de 253 horas, con un promedio de 25 horas por semana. En el cuadro 7 se encuentran las intensidades horarias, por semestre y por línea curricular. Dentro de esta intensidad horaria se incluyeron los cursos de Idioma extranjero, Constitución Política y Lectoescritura.

Cuadro 7. Intensidad horaria por semestre y línea (1999)

Sem.	Línea T-B	Línea I. Cl.	Línea I. S-C.	Línea I. Org.	Línea I. Ed.	Línea M-Inv	Línea Apoyo	Total
I	4					4	19	27
II	12		4			4	8	28
III	12	4	4				7	27
IV	8	4	4		4	4	3	27
V	4	13	4		4	3		28
VI		8 (12)		(6)	(6)	4	3	27
VII		(16)		(8)	(8)	8	3	27
VIII		(6)		(3)	(3)	4	3	10
IX		22				4		26
X		22				4		26
Total	40		16			41	46	253

4.3.3.4 Contenidos de las Asignaturas. Haciendo un análisis de las materias que componen el Plan de Estudios 1999, se encuentran las siguientes tendencias:

- Línea de Formación Teórica Básica

En esta se han reunido asignaturas que se podrían considerar como los procesos básicos de la Psicología Humana, a saber: Aprendizaje, Procesos Cognitivos, Personalidad y Desarrollo.

- Línea de Intervención Clínica

Tiene que ver con asignaturas enfocadas al proceso de intervención psicoterapéutica individual, considerando materias con una concepción ecléctica, tales como Psicodiagnóstico, Psicopatología, Introducción a la Psicología Clínica, Entrevista Psicológica, etc.; así como otras materias basadas en enfoques teóricos específicos, tales como Terapia Conductual, Humanista o Psicoanalíticamente Orientada.

- Línea de Intervención Social Comunitaria

Se orienta hacia la conceptualización de los fenómenos sociales de los seres humanos, por lo cual recoge el aporte de la Antropología (General y Cultural), orientándose luego a la Psicología Social y a la Psicología Comunitaria. Por su ubicación en el proceso de formación del estudiante, parece tener un enfoque más básico y teórico, por lo que el término de “Intervención” no sería el más apropiado.

- Línea de Intervención Organizacional

Su énfasis es más aplicado, lo cual se ve reflejado en el planteamiento de 2 grandes áreas: La Psicología Social Aplicada (Electiva de intervención) y Psicología Organizacional (Electiva Profesional).

- Línea de Intervención Educativa

Se destaca que posee elementos tanto teóricos (Psicología Educativa) como de intervención (Psicología Experimental aplicada a la Educación y Psicología Genética Experimental).

- Línea Metodológica Investigativa

Esta línea comienza con elementos de Estadística (Descriptiva y Analítica), continúa con el abordaje de las metodologías de investigación (Cuantitativa y Cualitativa), construcción y manejo de pruebas psicológicas (Psicometría), para finalizar en el abordaje del Trabajo de Grado a lo largo de tres seminarios realizados para tal fin.

- Línea Complementaria de Apoyo

El carácter de esta línea no deja de ser un poco etéreo y ambiguo pues allí se reúne un conjunto de asignaturas cuya coherencia, secuencia y relación con las restantes no se alcanza a entender. De esta manera, se hallan asignaturas tales como: Inglés, Lectoescritura, Constitución Política, Lingüística y Psicolingüística; así como Criminología y Psicodrama (Electivas Generales).

- Clasificación de las Asignaturas

En el ciclo de profesionalización (6^o a 8^o semestres) se mantiene la clasificación adicional de las asignaturas, propuesta en el Plan de 1996, a saber: Materias Obligatorias, Técnicas de Intervención, Electivas Profesionales y Electivas generales.

Sobra aclarar por tanto, que los problemas en cuanto a su operatividad y coherencia permanecieron siendo similares a los presentados desde el año 1996.

4.4 PLAN DE ESTUDIOS DE 2000

4.4.1 Proceso de Creación

4.4.1.1 Finalidad del Plan. A finales de 1999, la Universidad de Nariño, asumió institucionalmente un proceso de evaluación y reforma académicos, como una manera de cumplir con los objetivos formulados en el Plan Marco de Desarrollo de 1998, además de ser una forma de allanar el camino hacia

un proceso aún más complejo como era el de la acreditación de los Programas Académicos.

Considerando como base el proceso de Acreditación Previa que venían asumiendo los Programas de Licenciaturas, se planteó un modelo de trabajo que debería orientar los nuevos avances que a este respecto pudieran presentarse. Con estos aspectos se delegó en cada uno de los Programas, la responsabilidad de realizar el proceso.

Ahora bien, al interior de la Dirección del Departamento y del mismo Comité Curricular y de Investigaciones se veía la necesidad de continuar con el proceso de organización académica y administrativa que se venía realizando desde años anteriores, el cual permitiera la reducción significativa de los procesos que actualmente se estaban presentando a nivel de los estudiantes. De la misma forma, se creía pertinente entrar a considerar el Plan de Estudios del programa a la luz de las necesidades sociales y académicas del momento, así como de las características de disciplina científica que se deben garantizar en un proceso de formación profesional.

4.4.1.2 Agentes Participantes. Se partió del hecho que el proceso de reforma debería contar con la participación de las directivas, los profesores y los estudiantes del Programa de Psicología, pues sólo con su aporte mancomunado se podría garantizar que el proceso se convirtiera en el proyecto conjunto que aglutinara y dirigiera los esfuerzos de todos y cada uno de los miembros del Programa.

4.4.1.3 Formas de Participación. En el siguiente apartado, se podrá dar una idea de la manera cómo se desarrolló el proceso de construcción de la reforma, ofreciendo una imagen clara de cuáles podrían ser las maneras específicas de participación en su formulación. Sin embargo, se puede afirmar que se implementaron en su momento metodologías tales como la de equipos de trabajo, plenarias, trabajo individual y exposiciones sobre avances del proceso, entre otras, contando con la participación de estudiantes y profesores. Hay que aclarar que los estudiantes que participaron al inicio del proceso, quienes eran de últimos semestres (8º y 10º) no pretendían ser representantes de sus demás compañeros, sino que se les invitó a participar dado su interés manifiesto en el proceso y los criterios que para la toma de decisiones, podrían tener a esta altura de la carrera.

4.4.1.4 Proceso de Construcción y Desarrollo Curricular. Analizando el proceso vivido en la reforma curricular del año 2000, se podrían formular algunas etapas a lo largo de las cuales se dio forma y operatividad a la misma.

Una primera etapa fue la de **Diagnóstico**, en la cual se contó con la participación de los docentes de tiempo completo y medio tiempo del programa, así como de estudiantes de Octavo y Décimo semestres. Esta fase implicó el análisis de 5 tipos de documentos: a) Plan Marco de la Universidad de Nariño, b) Planes de Desarrollo Nacional y Departamental, c) Perfil de Formación Humanística en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño, d) Ley 100 de 1993 y e) Documentos de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) acerca de los requisitos mínimos para la formación de pregrado en Psicología.

Una segunda etapa fue la de **Formulación y Debate**, en la cual se sometieron a discusión los informes sobre cada uno de los documentos revisados, así como las propias evaluaciones e ideas que tanto docentes como estudiantes tenía acerca de lo que debería ser el Plan de Estudios, en particular, y el currículo, en general para el programa de Psicología.

Una tercera etapa fue la de **Consolidación del Plan de Estudios** en la cual se elaboraron propuestas, a partir de los elementos recogidos de las fases anteriores. Esta fase contó igualmente con la participación de los docentes y estudiantes que habían apoyado todo el proceso.

Con el inicio de las actividades académicas propias del semestre, se vio la necesidad de someter a consideración de los restantes miembros de la comunidad académica del Programa, la propuesta de nuevo Plan de Estudios. El director del Programa, psicólogo Fredy Hernán Villalobos Galvis, realizó actividades con cada uno de los semestres, así como con los demás profesores del Programa, exponiendo la propuesta y recolectando ideas y aportes para su implementación. Se podría decir entonces que esta fue una fase de **Socialización**.

Por último, se implementó una fase de **Reglamentación** la cual consistió en darle viabilidad normativa y administrativa a la propuesta académica planteada en la reforma. Esta fase contó con el trabajo del director del Programa, del comité curricular y del equipo de profesores de tiempo completo.

Como resultado concreto de este proceso, se redactó un informe que resume y sistematiza la experiencia vivida a lo largo de las diferentes fases, el cual consta de los siguientes puntos:

1. Contextualización
 - 1.1 Estado del Arte del Programa de Psicología
 - 1.2 Referentes generales del proceso
 - 1.3 Referentes específicos
2. Identificación
 - 2.1 Identificación y análisis de disciplinas fundantes y de apoyo
 - 2.2 Identificación de los campos de acción
 - 2.3 Identificación de objetos de transformación
 - 2.4 Determinación de necesidades de transformación
3. Construcción del currículo
 - 3.1 Visión
 - 3.2 Misión
 - 3.3 Objetivos
 - 3.4 Características generales del currículo
 - 3.5 Currículo y Funciones Universitarias
 - 3.6 Operacionalización del currículo
 - 3.7 Campos de Investigación
4. Propuesta Académico-Administrativa-Financiera
 - 4.1 Estrategias administrativas del Programa
 - 4.2 Esquema y necesidades de contratación de personal
 - 4.3 Cambios en el concepto de Carga Académica
 - 4.4 Aspectos a coordinar con OCARA
 - 4.5 Aspectos presupuestales adicionales
 - 4.6 Monitorías técnicas para el programa

4.7 Manuales y reglamentos

4.8 Planes de Estudio y de Transición.

Como se puede observar, el proceso del año 2000, no sólo implicaba una reforma del Plan de Estudios, sino que tomaba en cuenta una serie de elementos adicionales, que ayudaría a la construcción de un nuevo currículo.

4.4.2 Composición y Fundamentación

4.4.2.1 Visión. La Visión formulada en esta reforma resulta ampliamente coherente, a pesar de la amplia variedad de elementos que la complejizan.

En primer lugar, se plantea la razón de ser del Programa, en consonancia con los mismos objetivos institucionales: “El Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, aportará al desarrollo regional y nacional, en sus procesos de docencia, investigación y proyección social en Psicología”.

De igual manera, sienta las estrategias específicas, a partir de las cuales se espera el logro de sus metas máximas: “... por medio de: la búsqueda del desarrollo del ser humano a nivel personal, social, profesional y axiológico; la producción del conocimiento y la realización de procesos de prevención y promoción en salud mental”.

En la segunda parte de la Visión, se plantean los valores o principios que darán fundamento a cada una de las acciones y decisiones que se tomen al interior del Programa: “Consideramos fundamental que nuestro quehacer cotidiano se base en el diálogo, la convivencia, la tolerancia y aceptación de

la diferencia y el respeto por el otro”, los cuales se esgrimen como argumentos de la acción ciudadana, en el sentido amplio de la palabra. Luego termina formulando cuál será el criterio sobre el que se harán efectivas las aspiraciones arriba mencionadas: “el uso de una argumentación fundamentada”.

También se plantea una posición específica frente al saber y el conocimiento “la apertura hacia nuevos y múltiples saberes y conocimientos, en contextos interdisciplinarios y del diálogo con lo Global-Regional”. Para terminar en dos aspectos de la filosofía institucional “la importancia de una cultura del mejoramiento continuo, y la certeza de que los conflictos son una posibilidad más de cambio y desarrollo”.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
PLAN DE ESTUDIOS 2000 - PROGRAMA DE PSICOLOGIA

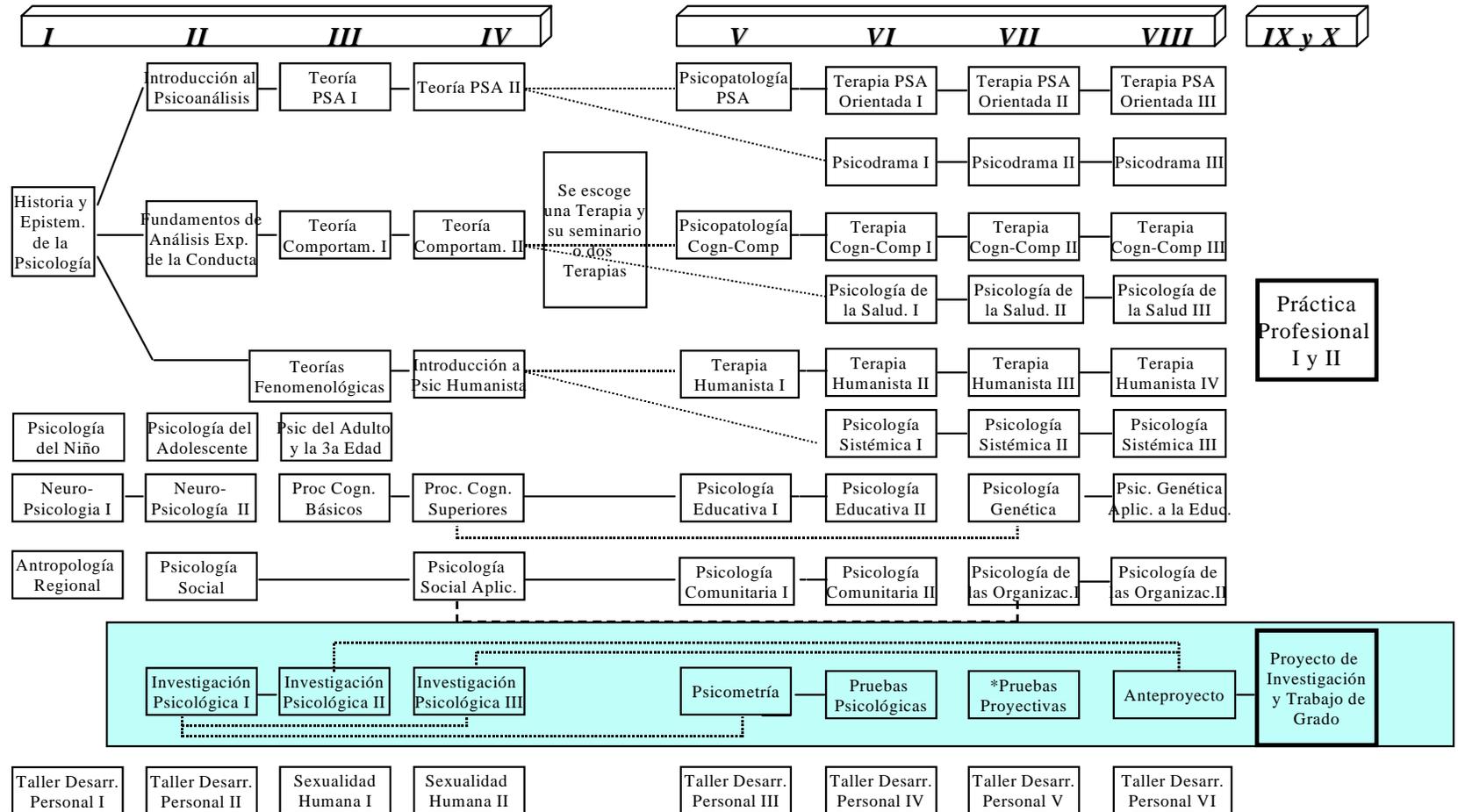


Figura 5 Plan de Estudios del Programa de Psicología - 2000

4.2.2.2 Misión. De igual manera, el documento cuenta con una misión del programa que define su esencia, así como su razón de ser en la universidad. Así pues, comienza: “El programa de Psicología se puede caracterizar como un Programa de formación profesional, que dinamizará el desarrollo de la Psicología a nivel regional y nacional, por medio del cumplimiento de las funciones de la Universidad de Nariño”. Así como en la visión la Psicología es puesta al servicio del desarrollo social, aquí se encuentra que las acciones en ese mismo ámbito serán espacios para el desarrollo de la disciplina.

Redimensiona la función de Docencia, contemplada para la Educación Superior, al proponerla como base de otros procesos: “Prestará atención a los procesos de formación integral, fomentando el desarrollo del espíritu investigativo, el crecimiento personal, el perfeccionamiento profesional y la excelencia académica, a través de un seguimiento de los procesos que subyacen y explican la relación docente-estudiante”.

Propone igualmente, la importancia que representa la función de investigación, al afirmar “Generará (sic) atención a los procesos de investigación por medio del apoyo a líneas, proyectos y actividades investigativas que aporten a la comunidad”.

En la Misión, también se define hacia dónde se deberá orientar la proyección social del Programa, planteando “Una de nuestras prioridades será la de acercar la Universidad a la Sociedad, por medio de proyectos y servicios que se centrarán en la promoción de la salud mental y la prevención y atención de los problemas psicológicos y que en su realización

garanticen impacto y relevancia social, con miras a aportar al desarrollo de las comunidades de nuestra región”.

Se toma en cuenta, además, la necesidad de atender al proceso administrativo, como una base de apoyo al adecuado desempeño de las funciones de la Universidad, por lo cual se formula “El Programa de Psicología basará su actuar en la adecuada gestión y administración de los recursos, que se cimienten en la participación y en el trabajo en equipo, guiados por parámetros de eficiencia y eficacia y solidificados en la autoevaluación, garantizando así el logro de mejores niveles de calidad en todos sus procesos”.

Por último, se ve la importancia de fomentar la implementación de ciertas acciones de gran valor cívico: “Fomentará y fortalecerá los espacios y las habilidades de comunicación, las cuales permitan y faciliten la posibilidad de diálogo, debate, crítica y análisis de saberes y de la realidad social”.

4.2.2.3 Objetivos Curriculares. Manteniendo la coherencia, hasta ahora mostrada, los objetivos se presentan como una forma de hacer aún más operativas la Misión y la visión, retomando los aspectos que resultan de mayor importancia estratégica para el Programa como institución.

En este sentido, inicia por plantear una vez más el papel de los valores, al afirmar “Incentivar valores éticos de tolerancia y respeto consigo mismo y con el otro, dentro y fuera del Programa de Psicología, a través de la docencia, la investigación y la proyección social”.

Luego, plantea la necesidad de considerar e implementar criterios de calidad, cuando se expresa “Propender por la excelente formación a nivel personal, académico e investigativo, del profesional en Psicología, haciendo énfasis en la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad”.

También, propone una integración de la investigación con los demás procesos adelantados por el Programa, al formular “Desarrollar la investigación a través de las líneas de investigación, en estrecha articulación con los procesos curriculares y la proyección social”.

Se formula, igualmente, la importancia de que el desarrollo científico y tecnológico se vea reflejado en la calidad de vida de las personas de la región, razón por la cual se plantea el siguiente objetivo “Propiciar el bienestar y el desarrollo psicológico de los individuos, grupos y comunidades de nuestra región, a través de la prestación de servicios de promoción y prevención en los diferentes campos de la Psicología”.

En los Objetivos del Programa, se retoma de nuevo lo referente a la administración, quedando consignado dicho interés de la siguiente manera: “Desarrollar procesos de gestión participativa que permitan el logro idóneo y eficiente de los objetivos formativos, investigativos y de proyección social”.

Por último, establecen una estrategia específica de soporte para el logro de los anteriores objetivos “Propender por una cultura de la autoevaluación que guíe los procesos de docencia, investigación, proyección social y gestión, hacia un mejoramiento continuo”.

4.2.2.4 Plan de Estudios. El Plan de Estudios que se plantea como resultado de la reforma curricular, mantiene algunas de las características de los Planes anteriores: trabajo por asignaturas, 8 semestres de materias y dos de práctica profesional y trabajo de grado, formulación de ciclos de formación en orden de complejidad, etc.

Sin embargo, se puede observar una mayor coherencia longitudinal en la estructura de las asignaturas, las cuales se organizan por líneas teóricas o profesionales, aunque guardan la falta de coherencia transversal propia de los planes asignaturistas.

Un aspecto de trascendental importancia es la creación del área de desarrollo personal, la cual “pretende la formación y el crecimiento personal de los estudiantes, para lo cual se plantea la realización y participación en talleres de formación personal”. Como temáticas iniciales, es decir que se podrán cambiar de acuerdo con las necesidades sentidas, se propusieron las siguientes: a) Habilidades Sociales, b) Autoestima, c) Sexualidad I y II, d) Manejo del Estrés, e) Psicósomática, f) Terapia de Grupo y g) Preparación para la vida profesional.

4.2.2.5 Cartas Descriptivas. El documento cuenta con importantes elementos, profusamente descriptivos, en los cuales se intenta dar una idea real y operativa de lo que implica la implementación de la reforma. Se destaca el capítulo 3, denominado “Construcción del Currículo”, en el cual se presentan las características del nuevo currículo y la manera como se insertarán las funciones universitarias en él.

De igual manera, en el numeral 3.6 “Operacionalización del Currículo” se da una descripción de las áreas de formación disciplinar, así como la filosofía y operacionalización del área de desarrollo personal.

Se encuentra también una descripción de las asignaturas que componen el Plan de Estudios, con los mismos elementos planteados en los planes anteriores: Descripción, Objetivos, Contenidos Mínimos, Intensidad Horaria, Naturaleza (teórica-práctica), Prerrequisitos, etc. Además, en el apartado de Planes de Estudio y de Transición se presentan tanto el nuevo Plan, como aquellos que cobijaron a los estudiantes de 3er y 5º semestres, así como un detallado sistema de convalidaciones entre los planes 1999 y 2000, los cuales facilitarán la toma de decisiones para los estudiantes del Programa.

Por último, en el apartado de Manuales y Reglamentos, se incluyen los manuales de Trabajo de Grado e Investigaciones, así como de Prácticas Académicas y Profesionales. También está incluido el reglamento del Banco de Pruebas.

4.2.2.6 Sistemas de Evaluación. En el numeral 4.1 denominado Estrategias Administrativas del Programa, se encuentran los elementos generales que hacen operativo el espíritu de la autoevaluación que se plantea a lo largo de todo el documento de reforma. En especial se debe resaltar la presencia de un apartado titulado “Jornadas de Autoevaluación”, en el cual se propone una metodología de autoevaluación institucional que implica a docentes y estudiantes y que propone plantear y comprometerse con medidas que permitan optimizar el proceso educativo al interior de todas y cada una de las asignaturas. Es un avance el hecho de

institucionalizar dicho proceso, pues se espera que de esa forma se le de la relevancia y al apoyo que merece.

Otra estrategia, es el apoyo al proceso universitario de Evaluación del Desempeño Docente, estrategia esta que hace parte de un proceso amplio de mejoramiento académico de la Universidad.

Por último, se encuentra una parte denominada “Consolidación del Grupo de Apoyo Estudiantil”, en el cual se sientan las bases para optimizar la participación de los estudiantes en los procesos internos del Programa, uno de ellos, la autoevaluación del mismo.

4.2.3 Organización

4.2.3.1 Áreas curriculares. El Programa mantiene su estructura semestralizada (10 semestres), con ingreso anual. Las asignaturas se hallan distribuidas y organizadas en 5 áreas de formación y un área de desarrollo personal, descrita anteriormente. Las áreas de formación son las siguientes:

a. Intervención Psicológica en Salud Mental: la cual “implica el acercamiento del estudiante al conocimiento construido en los enfoques principales de la Psicología: El Psicoanálisis, la teoría Cognitiva-Comportamental, el Humanismo y opcionalmente el modelo sistémico”. Su estructura inicia con un conocimiento de los fundamentos históricos, epistemológicos y teóricos de cada modelo; su conceptualización sobre los problemas psicológicos y finaliza con modelos para el abordaje terapéutico de éstos.

- b. Cognición, Desarrollo y Educación: “Esta área implica el conocimiento de los principios fundamentales del desarrollo integral del Ser Humano, así como del proceso de estructuración de sus procesos cognitivos, además del papel que cumple la Psicología en instituciones del sector educativo”.
- c. Psicología Social-Comunitaria y Organizacional: En esta “se brinda el conocimiento de los aspectos psicológicos que subyacen, influyen y codeterminan los procesos vividos por los seres humanos a nivel de la sociedad, la comunidad y las organizaciones”.
- d. Formación Investigativa: “Será el soporte académico que apoyará al desarrollo del espíritu investigativo de los estudiantes e implicará la formación específica en los fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos y estadísticos de la Investigación en Psicología”.
- e. Neuropsicología: “serán un área en la cual el estudiante conozca los fundamentos psico-biológicos del comportamiento, a través del estudio de áreas como la neuroanatomía, neurofisiología, Psicofisiología y neuropsicología”.

4.2.3.2 Niveles. El Plan de Estudios se organizó con base en una lógica que implica una aproximación complejizante hacia el problema del conocimiento, “teniendo en cuenta un conocimiento básico, (luego) un conocimiento de profundización y (finalmente) la aplicación profesional de estos conocimientos”.

Así pues, durante los primeros cuatro semestres, los estudiantes están en una **Fase de Formación Básica**, cuyas asignaturas son de obligatorio cumplimiento.

Entre los semestres 5º y 8º, el estudiante está en una **Fase de Profundización**, en la que se busca que “adquiera un mayor conocimiento de los elementos teóricos, aplicados y metodológicos de las diferentes áreas de conocimiento (sic)”. En esta fase es obligatorio tomar las diferentes asignaturas, a excepción de las correspondientes a la línea de Intervención Psicológica en Salud Mental, la cual puede ser tomada de manera intensiva en un enfoque (terapia y su seminario de profundización) o de manera extensiva (dos terapias diferentes).

Por último, la **Fase de Profesionalización** se lleva a cabo en los semestres 9º y 10º e implica la “culminación del área de formación investigativa, con la elaboración y sustentación del Trabajo de Grado, y la realización de la Práctica Profesional”.

4.2.3.3 Asignaturas. El Plan de Estudios de la carrera de Psicología consta de 67 asignaturas, distribuidas a lo largo de los 10 semestres en las áreas de formación previamente mencionadas. De las 67 ofrecidas, el estudiante debe tomar 51 cuya distribución se presenta en el cuadro 8.

Cuadro 8. Distribución de asignaturas por área y nivel (2000)

Eje	Básico	Profund.	Profes.
Área: Intervención Psicológica en Salud Mental	9	8	2
Área: Cognición, Dllo. y Educación	5	4	0
Área: Social-Común. Y Organizacional	3	4	0
Área: Formación Investigativa	3	4	2
Área: Neuropsicología	2	0	0
Área: Desarrollo Personal	2	3	0
Total a cumplir	24	23	4

La intensidad horaria semanal del Plan de Estudios era de 223 horas, con un promedio de 22 horas por semana. En el cuadro 9 se encuentran las intensidades horarias, por semestre y por área. Dentro de esta intensidad horaria no se incluyeron los cursos referentes al Plan de Formación Humanística, por ser éste de carácter general para la Universidad, además que su cumplimiento no implica una definición exacta de los momentos en los que debe tomarse un respectivo curso.

Cuadro 9. Intensidad horaria por semestre y área (2000)

Sem.	Area de Interv	Area Cogn	Area Social	Area Invest	Area Neuro	Area Pnal.	Total
I	5	4	4	0	3	3	19
II	6	4	4	5	3	3	25
III	9	8	0	5	0	3	25
IV	9	4	4	5	0	3	25
V	10	4	4	4	0	3	25
VI	8	4	4	4	0	0*	20
VII	8	4	4	4	0	0*	20
VIII	8	4	4	4	0	0*	20
IX	22	0	0	0*	0	0	22
X	22	0	0	0*	0	0	22
Total	107	36	28	31	6	15	223

4.2.3.4 Contenidos de las Asignaturas. Haciendo un análisis de las materias que componen el Plan de Estudios 2000, se encuentran las siguientes tendencias:

- a. **Intervención Psicológica en Salud Mental:** Se encuentra que el estudiante tiene la posibilidad de conocer los tres enfoques teóricos del Programa (Psicoanálisis, Cognitivo-Comportamental y Humanista) a lo largo de 7 semestres, cambiando de un conocimiento básico teórico, hacia otro más terapéutico y aplicado.
- b. **Cognición, Desarrollo y Educación:** Las áreas de cognición y desarrollo son vistas en la fase de formación básica, destacándose el avance evolutivo del ser humano, como razón de ser de las asignaturas. Ya el área educativa es vista en la fase de profundización.
- c. **Psicología Social-Comunitaria y Organizacional:** Inicia con los aportes teóricos de la Antropología Regional y la Psicología Social, avanzando hacia áreas aplicadas como la Psicología Social Aplicada, la Psicología Comunitaria y la Psicología de las Organizaciones.
- d. **Formación Investigativa:** Se destaca la formación metodológica y estadística a nivel cuantitativo y cualitativo, así como el proceso de creación y uso de pruebas y el desarrollo del proyecto de trabajo de grado.
- e. **Neuropsicología:** Sólo se presenta en los primeros semestres.

4.2.3.5 Clasificación de las Asignaturas. Durante la fase de profundización y específicamente entre el 6º y 8º semestre, se crea una nueva clasificación de las asignaturas, a saber:

- **Terapias:** son asignaturas en las cuales el estudiante conoce las principales técnicas y metodologías de intervención terapéutica de cada uno de los tres enfoques teóricos del Programa.
- **Seminarios de Profundización:** Pretenden ser una opción de formación complementaria a la Terapia escogida por el estudiante, pero garantizando su coherencia teórica y epistemológica. De esta manera, el seminario sólo se puede tomar si se ha escogido previamente su respectiva terapia, así: a) Psicodrama, en el modelo psicoanalítico, b) Psicología de la salud, en la teoría Cognitiva-Comportamental y c) Psicología Sistémica, en el modelo Humanista.

De acuerdo con lo anterior, se esperaba que los estudiantes escogieran más la opción intensiva (Terapia y su seminario) que la extensiva (dos terapias diferentes), dado que la primera tiene mayor consistencia epistemológica

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los resultados de la presente investigación, es importante recordar la última pregunta planteada al inicio del presente documento y que implica ver cuál ha sido el desarrollo histórico de los diferentes elementos que componen los Planes de Estudio del Programa de Psicología, por esta razón se tendrán en cuenta 4 categorías de análisis propuestas en los aspectos metodológicos.

5.1 PROCESO DE CREACIÓN

Como una manera de facilitar el análisis se construye el cuadro 10, en la cual se presenta un resumen de los aspectos que corresponden a esta categoría, por cada uno de los Planes de Estudio.

Cuadro 10. Elementos del proceso de creación de los Planes de Estudios de 1993 a 2000

Elemento	1993	1996	1999	2000
Finalidad	Crear un nuevo Programa de Psicología	Dar Respuesta a factores históricos, sociales y legales. Inscripción ante el ICFES	Organizar el Programa, Plantear reglas claras y disminuir solicitudes estudiantiles	Autoevaluación, Organización académico-administrativa, Pertinencia social e Identidad disciplinar
Participantes	Profesoras Facultad Educación y Asociación de Psicólogos de Nariño	Director de Programa	Directora de Programa y Profesores "expertos"	Director de Programa, Profesores y Estudiantes (8º y 10º Semestre)
Formas de Participación	Consulta a expertos externos	Aprobación del Comité Curricular	Consulta a profesores expertos	Equipos de trabajo, plenarias.
Proceso de Construcción Curricular	Sólo del Plan de Estudios	Propuesta Curricular	Similar a la propuesta de 1996	Reforma Curricular (Fases) e Informe

De acuerdo con lo anterior, se puede suponer que se está hablando de cuatro momentos históricos diferentes del Programa. El primero es el que tiene que ver con la creación del mismo, caracterizada por la presencia de profesionales no psicólogas en su planteamiento y la "urgencia" de la Universidad por crear nuevos Programas Académicos.

En un segundo momento, se inicia un proceso de contextualización, en el cual se busca concretar algunos elementos de la idea inicial del Programa, pero considerando las condiciones reales del recurso humano de la Universidad.

En un tercer momento, se destaca la necesidad de organizar los procesos académico-administrativos, es decir, salir de la administración de la “excepción” y de los casos especiales, para establecer ahora normativas claras con criterios definidos y aplicables para todos los miembros del Programa.

Y el cuarto momento es en el que superados los problemas iniciales y habiéndose establecido normas y criterios claros para el funcionamiento del Programa, éste ya puede iniciar su proceso de autoevaluación de su condición actual, preparación para los nuevos retos y definición de sus características como disciplina y profesión.

Si se observa, la categoría denominada proceso de construcción curricular, se puede observar que el Programa muestra esta mismo avance histórico, pues en un primer momento sólo se busca plantear un conjunto de asignaturas, luego se definen unas propuestas curriculares y en el último período, se realiza en sí una reforma curricular, más amplia y ambiciosa, evaluando los logros y estableciendo nuevas perspectivas de desarrollo.

Por último, hay que destacar que el proceso de construcción de la propuestas ha tenido una gran evolución, pues en un primer momento sea una idea que es sometida al aval de la Asociación de Psicólogos de Nariño, luego se hace una propuesta planteada desde la dirección del Programa,

posteriormente es la dirección la que busca el concepto de docentes, en calidad de expertos, y finalmente se da un proceso organizado, en el que la propuesta resulta de la participación y aporte de los diferentes miembros del Programa. Se puede decir entonces que se parte desde una Visión de expertos, para llegar a procesos de participación y construcción conjunta del currículo.

5.2 COMPOSICIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

Esta categoría se construye sobre los elementos que componen la propuesta escrita con la que se formuló el respectivo Plan. Por ello en el cuadro 11 se ofrece una matriz que resume tales aspectos.

Cuadro 11. Composición y fundamentación de los documentos con que se formulan los Planes de Estudios de 1993 a 2000

Elemento	1993	1996	1999	2000
Visión	No	No	Si	Si
Misión	No	Si	Si	Si
Objetivos	Capacidad de Análisis, Investigación, Sensibilidad social	Investigación, Diseño de Programas de intervención, Programas de extensión psicológica	Igual que 1996 y además: Investigar la realidad nariñense.	Valores éticos, Excelente formación, Investigación, Propiciar Bienestar, Gestión Participativa, Cultura de la Autoevaluación
Cartas Descriptivas	No se plantea	Asignaturas	Asignaturas	Currículo, Áreas de Formación, Asignaturas, Planes de Transición, Manuales y Reglamentos
Evaluación	No se plantea	No se plantea	No se plantea	Jornadas de Autoevaluación, Ev. Desempeño docente, Apoyo Estudiantil

La Visión y la Misión de las instituciones son los elementos que guían todas y cada una de sus acciones, se convierten en el “faro” que orienta el actuar cotidiano. También en este sentido se encuentra que el Programa ha ido evolucionando pues al comienzo del mismo no se plantean estos elementos, luego se plantea la Misión y no la Visión, luego se plantean la una y la otra pero presentando una mínima coherencia entre ellas, hasta que en el último Plan se da una amplia interdependencia. Podría suponerse que al comienzo el Programa no sabía cuál era su meta máxima, así como su responsabilidad presente, hasta que con su devenir poco a poco la va construyendo en un sentido más coherente.

En el análisis de los objetivos se evidencia que en los tres primeros Planes están implícitas las tres funciones universitarias: Formación, Investigación y Proyección social, mientras que en el último, además de éstas, se plantea la vivencia de valores éticos, la administración y la autoevaluación. Es decir, que con el tiempo el Programa ha podido complejizar su Visión y considerar mayores compromisos con miras al cumplimiento de su función dentro de la sociedad.

En lo referente a la descripción de elementos constitutivos de la propuesta, el nivel es nulo al inicio del Programa, luego se limita sólo a las asignaturas, mientras que en la propuesta del 2000 se da una descripción más amplia, ya no sólo del Plan de Estudios, sino de una mayor complejidad de aspectos que vendrían a definir lo que es en sí el currículo. El énfasis puesto en tal descripción permite evidenciar la necesidad de definir elementos organizadores que orienten la toma de decisiones al interior del Programa, “tomando como excusa” la nueva propuesta del Plan de Estudios.

Por último, la evaluación del Programa pasó de ser un elemento inexistente (1993 y 1996), a ser un elemento teórico de la Visión (1999), para pasar ser parte de la Visión, Misión y objetivos Institucionales, plasmándose luego en acciones determinadas y reglamentadas dentro de la misma dinámica del Programa.

5.3 ORGANIZACIÓN

En el interés por determinar cuál es la organización transversal y longitudinal del Plan de Estudios, se formuló la categoría de análisis denominada Organización, cuyos elementos de análisis se han resumido en el cuadro 12.

Al observar la organización de los Planes de Estudios se encuentra en primer lugar que 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.

Cuadro 12. Organización de los planes de estudios de 1993 a 2000

Elemento	1993	1996	1999	2000
Áreas, Líneas o Ejes	Ejes: a. Fundamentos Específicos b. Complemento de la teoría y técnica psicológicas c. Epistemológico, teórico y técnico de la Investigación d. Complementarias	Líneas 5.4 Teórica Básica 5.5 Metodológica Investigativa 5.6 Intervención clínica integral 5.7 Complementarias de apoyo Ejes: a. Fundamentos Específicos b. Fundamentos Epistemológicos c. Fundamentos Humanísticos	Líneas a. Teórica Básica, b. Metodológica Investigativa c. Intervención Clínica, d. Intervención Social Comunitaria, e. Intervención Organizacional, f. Intervención Educativa g. Complementarias de Apoyo	Áreas: a. Formativa y de Desarrollo Personal Líneas: 5.8 Salud mental, 5.9 Cognición, desarrollo y Educación 5.10 Social, comunitaria y organizacional, 5.11 Formación Investigativa y 5.12 Neuropsicología
Niveles	I: I-VII II: VIII - X	Básico: I-V Profesional: VI - VIII Terminal: IX-X	Básico: I-V Profesional: VI - VIII Terminal: IX-X	Formación Básica: I-IV Profundización: V-VIII Profesionalización: IX-X
Nº. De Asignaturas	55 Ofrecidas / 55 vistas	70 Ofrecidas / 55 vistas	74 ofrecidas / 59 vistas	67 ofrecidas / 51 vistas
Intensidad horaria	22 horas /semana	25 horas /semana	25 horas /semana	22 horas /semana

Observando las líneas curriculares se observa una tendencia histórica que inicia con un modelo más multidisciplinario, con un eje centrado en lo disciplinar y otros ejes de apoyo en lo teórico, en lo investigativo y en lo humanístico; se puede afirmar que aquí tenía similar valor tanto por lo específico psicológico como lo complementario. A partir de 1996 se inicia con el planteamiento de una línea de formación disciplinar, otra investigativa, otra profesional (que en esencia es disciplinar) y una última de apoyo o complemento; con lo que se empieza a dar más importancia a lo psicológico.

Ya en 1999, aumenta la preponderancia de lo disciplinar, pues se establecen 5 líneas de orden psicológico (1 teórica básica y 4 profesional

aplicada) y continúan las líneas de Investigación y de Complemento-Apoyo. En el año 2000, la tendencia anterior se consolida mucho más, enfatizando en lo propio de la disciplina psicológica, así pues, se establecen 3 líneas de orden psicológico, una línea de Investigación psicológica y una línea de neuropsicología; en otras palabras, este plan resulta ser fundamentalmente disciplinario y deja de lado la opción de lo multidisciplinario en el proceso de formación.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que en lo que a líneas se refiere el Programa ha ido disminuyendo progresivamente la visión multidisciplinaria con la que fue fundado y se ha ido centrando en la formación de los conceptos, teorías y metodologías exclusivas de la disciplina psicológica. No obstante, esta decisión puede resultar benéfica para la formación específica y en el avance de la disciplina, resulta un poco contradictoria con la misión de la universidad, la cual prima y resalta la necesidad de visiones interdisciplinarias. Se puede afirmar que el Programa se enfrenta al dilema de fortalecer lo propio y específico de su disciplina, de una parte, o a recibir el aporte de otras miradas diferentes a la suya propia.

Otro elemento importante a resaltar del Plan del año 2000, es lo correspondiente a la definición de un área adicional a la de formación específica, la cual es la de Desarrollo Personal. Con esta decisión, el Programa asumió que la Universidad no sólo debe ser el espacio de instrucción y capacitación, sino que además debe ofrecer oportunidades de que los estudiantes propendan por ser mejores seres humanos. Esta idea resulta novedosa no sólo para la historia del Programa, sino aún más para la historia universitaria.

En cuanto a los niveles de formación, se nota en todos los Programas la necesidad de estructurar los Planes sobre estructuras que 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.

Con respecto al número de asignaturas, al comienzo se estableció un número fijo de estas, desde 1996 se ofrece un amplio espectro de ellas y el estudiante debe escoger dentro de ciertos parámetros. En la propuesta del 2000 se nota una importante reducción del número de asignaturas ofrecidas y vistas por los estudiantes.

Por último, la intensidad horaria semanal se encuentra entre 22 y 25 horas en todos los planes.

5.4 ASIGNATURAS

En este apartado se realiza un análisis de las asignaturas que componen cada uno de los Planes estudiados, enfatizando en las tendencias generales y rescatando las características particulares de aquellos.

En primer lugar, se identificaron las materias abarcadas por las asignaturas de todos los Planes, es decir, las áreas sobre las cuales hubo acuerdo a nivel de todos los planes de estudio. Esta información se encuentra consignada en el cuadro 13.

Cuadro 13. Asignaturas que se comparten en todos los Planes de Estudios de 1993 a 2000

Materia	1993	1996	1999	2000
Historia de la Psicología	1	1	1	1
Teoría Psicoanalítica	2	3	3	3
Teoría Comportamental	1	3	3	3
Psicopatología	2	2	2	Psicoanalítica y Cogn-Comportamental
Terapia Psicoanalítica	1	3	2	3
Terapia Comportamental	1	3	2	3
Terapia Humanista	1	3	2	4
Procesos Cognitivos	Psicología Cognitiva (2)	Percepción - Procesos Cognitivos	Percepción - Procesos Cognitivos	Básicos - Superiores
Antropología	Cultural	General - Cultural	General - Cultural	Regional
Psicología Social	1	1	1	1
Psicología Organizacional	1	3	3	2
Investigación	4	2	2	3
Estadística	Descriptiva - Inferencial	Descriptiva - Analítica	Descriptiva - Analítica	Se incluyó en investigación
Pruebas Psicológicas	2	Psicometría I y II	Psicometría I y II	Psicometría, Pruebas, P. Proyectivas
Psicología Evolutiva	Psic. De la 3ª edad	2	2	Niño, Adolescente y Adulto y 3ª edad.
Neurociencias	Neuroanatomía, Neurofisiología y Psicofisiología	Neuroanatomía, Neurofisiología	Neuroanatomía, Neurofisiología	Neuropsicología (2)
Psicología Educativa	Seminario	2	2	2
Lectoescritura	Presentación de Trabajos	1	1	Formación Humanística
Inglés	Suficiencia	Suficiencia	3	Formación Humanística
Trabajo de Grado	3	3	3	1
Prácticas	Salud Mental, Organizac.- Comunitario, Educativo	2	2	2

Las asignaturas que han sido incluidas en todos los Planes de Estudios demostrarían que ha existido cierto nivel de acuerdo sobre los elementos básicos que implican la formación de los profesionales en Psicología, esto permite suponer que no ha existido una propuesta que sea realmente

novedosa y que rompa dramáticamente con la tradición que se ha venido forjando desde su fundación.

Cuadro 14. Asignaturas que se han mantenido en más de un Plan de Estudios

1996-2000	1993/2000	1993-1996	1996-1999
Psicodrama Psicología Social Aplicada Sexualidad Humana Psicología Comunitaria Psicología Genética Constitución Política	Teoría Humanista Informática Desarrollo Personal	Psicología de la Farmacodependencia Criminología Lingüística	Psicología de la Personalidad Introducción a la Psicología Clínica Problemas de metodología de Inv en Psicología Psicodiagnóstico Entrevista Psicológica

En el cuadro 14 se observan las asignaturas que han hecho tradición en los Planes de Estudio. En la primera columna se encuentran las asignaturas que se han mantenido desde 1996 hasta la reforma del 2000. En la segunda columna aparecen las que en el año 2000, se retomaron del Plan de 1993, mientras que en la tercera aparecen las asignaturas que a pesar de su tradición, fueron retiradas del Plan del 2000. Por último se encuentran las materias que sólo se ofrecieron durante los Planes de 1996 y 1999 y que casualmente corresponden a asignaturas tomadas del modelo de la Universidad del Valle.

Por último, en el cuadro 15 se determinan cuáles son las asignaturas que sólo han aparecido en una de las propuestas de Plan de Estudios, lo cual permite suponer que no tuvieron el impacto o la relevancia que en su momento se esperó. Igualmente, las asignaturas nuevas del año 2000,

permite suponer la necesidad de nuevos contenidos, acordes con las nuevas tendencias de la Psicología. Hay que aclarar que en el año 1999 no se encuentra este fenómeno.

Cuadro 15. Asignaturas que se han encontrado en sólo un Plan de Estudios.

1993	1996	2000
Epistemología, Literatura Latinoamericana y Ensayo, Psicología Familiar, Ética, Psicologías Alternativas, Sexología	Ecología Humana	Psicología de la Salud, Psicología Sistémica.

6. CONCLUSIONES

Al leer el presente documento, es muy factible que el lector se pregunte por qué se habla de Plan de Estudios en las preguntas de investigación y en los resultados de la misma, mientras que en el marco teórico se orienta la Visión hacia el currículo, ante lo cual deberé plantear que así como no es válido reducir el concepto de currículo al de Plan de Estudios, sí resulta pertinente inferir elementos curriculares, a partir de un análisis cuidadoso de las reformas de planes de estudios, ya que éstas demuestran algunas características propias del currículo vigente.

Por lo anterior, se considera que el estudio de los planes no deberá restringirse a la labor meramente técnica del análisis formal de su estructura y composición, sino que se deberán ofrecer elementos de discusión y aporte a la consolidación de currículos más pertinentes y coherentes con la Visión institucional de la Universidad.

Con respecto a lo anterior, en el presente apartado, el lector puede encontrar un análisis de los Planes de Estudios, desde tres puntos de vista: a) desde la organización curricular, b) como código curricular y c) con base en una concepción de currículo.

Lo primero que es importante plantear es que la organización de los Planes de Estudio ha mantenido siempre el modelo asignaturista, el cual implica programar un conjunto de elementos de tipo teórico-práctico que el estudiante debe aprender para adquirir el título y cuya calidad formativa

depende de la manera como se estructuren los contenidos y se organice la secuencia de las diferentes asignaturas. Como lo afirmaría Lundgren (1992), se establecen las bases cognitivas firmes sobre las cuales se estructuren conceptos que resulten importantes para la profesión, al interior de la sociedad actual.

Al observar el desarrollo de los diferentes Planes de Estudios, se observa que éstos vienen a convertirse en la primera definición que se tiene de currículo, pues como se ve en la propuesta de 1994, sólo se plantea qué asignaturas componen el Plan, pero en ningún otro momento se formula una propuesta adicional sobre lo que implica la complejidad del proceso formativo integral. Así pues, se da una “enumeración de asignaturas..., que componen una carrera..., de acuerdo con unos fines institucionales” (Palladino, 1998).

Se destacan igualmente los conceptos de disciplina y *radio studiorum* (Goyes y Uscátegui, 2000), al definirse únicamente los nombres de las materias que deberán ofrecerse y la secuencia en que se deberán presentar.

En 1996 se incluye la definición de contenidos mínimos y de objetivos de las asignaturas, lo que concuerda con lo planteado por Johnson, al considerar al currículo como la serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr. O, en palabras de Borrero (citado por Goyes y Uscátegui, 1996) el conjunto de contenidos enseñables que decidirán la formación del ser humano en y para lo superior. Es decir, que en un segundo momento de la historia del Programa, el énfasis es orientado hacia el qué es lo que debemos enseñar y en qué momento se enseña, para formar psicólogos.

Ese ha sido el interés de los diferentes Planes desde 1996, ya que en ese año se hace un gran esfuerzo por determinar los contenidos mínimos de las asignaturas, en 1999 la principal justificación de la propuesta es la de hacer reajustes en el sistema de pre-requisitos y en el 2000 se concentraron esfuerzos en alcanzar la coherencia longitudinal de cada línea curricular.

No obstante lo anterior, esta propuesta asignaturista puede llegar a tener efectos muy preocupantes sobre las acciones y los roles que asumen docentes y estudiantes, pues mientras éstos demuestran una actitud pasiva, contemplativa y de recolección del conocimiento, es decir, registrar los estímulos procedentes del exterior, aquellos tiene la obligación de proporcionar la mayor cantidad de estimulación formativa posible, negándose la posibilidad de realizar procesos de generación de nuevos conocimientos, a partir de la construcción conjunta de saberes.

De igual manera, se desconoce que el proceso de formación es mucho más complejo que la simple “distribución” de contenidos y que en él intervienen valores, normas, filosofías y concepciones que afectan, modifican y determinan lo que realmente se enseña. Además, se dejó de lado la naturaleza particular de cada ser humano, ante lo cual no es válido suponer que los resultados del proceso formativo sean los mismos para todos los estudiantes.

Además de lo anterior, y a pesar de que las asignaturas representan la forma clásica de organización de un Plan de Estudios (Lundgren, 1992), es un sistema que ofrece importantes dificultades en relación con la validez externa de los contenidos ofrecidos y la visión extremadamente analítica y parcializada que ofrece de la realidad. No obstante, en la última reforma se

hace un primer intento de cambio el cual es el proyecto intrasemestral, alrededor del cual se espera que gire el desarrollo de las diferentes asignaturas.

Un aspecto que es importante resaltar es que en el año 2000, en la Universidad de Nariño se vive un proceso de generalización de la organización curricular a través de estrategias diferentes basadas en las asignaturas, al punto que se llega a “satanizar” la presencia de programas asignaturitas, ante lo cual el Programa de Psicología plantea que no asumirá otros modelos, toda vez que no se ha dado un proceso de preparación de los agentes educativos en torno a esta nueva concepción. Esta decisión, además de la valentía que implica no dejarse llevar ciegamente por la “moda”, genera la responsabilidad de asumir la creación de un nuevo modelo más ajustado a las condiciones particulares de la realidad.

En segundo lugar, se logra determinar la presencia de ciertos elementos de finalidad o “espíritu” de la carrera, pues el Plan de 1993 es una propuesta con un interés muy crítico, que buscaba resaltar el carácter humanístico de la Psicología y hace énfasis en sus conexiones con otras ciencias sociales; igualmente, hace énfasis en el rescate y reconocimiento de los elementos propios de la mentalidad latinoamericana, en general, y colombiana, en particular. Se puede decir que su interés es más académico (“gusto por conocer”), que profesional. En términos de Lundgren (1992) este Plan tiene una visión cercana a la del código curricular clásico.

Con las reformas de 1996 y 1999, se impone un interés más profesionalizante, es decir, que se estructuran los elementos de tal manera

que quede clara la posición y visión de un profesional en Psicología: se definen las electivas de intervención y las de profundización, las cuales se orientan hacia la capacitación pensada con miras a un futuro laboral. Se nota el énfasis que se le da a que los elementos ofrecidos demuestren su practicidad y utilidad, con lo que se infiere la orientación propia de un código curricular realista.

Por último, la experiencia de la reforma del 2000 genera y consolida cambios en la organización curricular del Plan de Estudios, pues implicó una nueva visión acerca de cómo construir y desarrollar un proyecto educativo común, que responda a los intereses de sus actores y que asegure el servicio a la sociedad. Así, su consolidación implicó un análisis de las condiciones actuales de la sociedad y las necesidades específicas de la región, las cuales guían el interés formativo del Programa. Igualmente, se intenta dar una visión más actualizada de los elementos disciplinares y profesionales de la Psicología.

Estos aspectos permiten suponer la inspiración en un código curricular racional, en el cual se destaca el interés por las necesidades prácticas actuales, el interés por el individuo (área de formación personal), el reconocimiento de plantear y consolidar una nueva forma de acción pedagógica y el énfasis en “fortalecer el espíritu investigativo”.

En tercer lugar, en la reforma del 2000 se puede inferir una nueva concepción de currículo, pues se le asume bajo una mirada de proyecto educativo. 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 se rescatan las tres características básicas planteadas por Stenhouse:

1. 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.
2. 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 papel de proyección social.
3. 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.

Es de suponer entonces, que el principal reto que tiene esta reforma, es el de mantener su actitud abierta y humilde hacia las nuevas necesidades, avances y retos que la vida misma aporte. También está el reto de parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de ser partícipes y actores fundamentales de los rumbos y orientaciones que asuma el Programa, de tal manera que éste pueda llegar a ser definido como el resultado sinérgico de los constantes aportes de sus miembros.

Por último, y a modo de conclusión, pensar en currículo, necesariamente es pensar en la evolución misma de la educación, pero bajo una mirada de constante cambio, la propia de una sociedad que día a día también cambia. Ahora bien, la sociedad, así como la Escuela, son el fruto de una historia, de la acumulación de hechos previos que le dan razón y sentido a los hechos actuales, es en sí un proceso de constante construcción y reconstrucción histórico-social, multifactorialmente determinado. Por esa razón es válido suponer que las últimas experiencias de reforma curricular del Programa de Psicología han recogido las experiencias de las reformas previas, tal como se hace evidente en la reforma del 2000, en la cual se intentó superar algunas de las limitaciones de los esfuerzos previos (participación, organización, definición de líneas, integración intrasemestral, etc.).

En este sentido, no se puede asumir una posición definitiva frente a la pregunta de investigación que cuestiona sobre si el desarrollo de los Planes ha sido diacrónico o sincrónico, pues a pesar de que han habido constantes rupturas y cambios, como se puede ver en la composición y organización de los Planes, también se encuentra un conjunto de elementos que se han mantenido a lo largo de los diferentes procesos y en los cuales no se nota un corte diacrónico, sino una secuencia sincrónica de evolución. Es de entender esta situación, toda vez que para el desarrollo de una revolución científica se hace necesaria una historia que criticar y de la cual es imposible separarse.

BIBLIOGRAFIA

ARNAZ, J. La Planeación Curricular. México. Trillas, 1984

CHÁVES, M., y OJEDA, E. Currículo Oculto del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. Tesis para optar al título de Psicólogas, 1999

COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas de Pregrado. Santafé de Bogotá: Corcas Editores, 1998a

_____ . _____ La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santafé de Bogotá: Corcas Editores, 1998b

_____ . _____ Lineamientos para la Acreditación. Santafé de Bogotá: Corcas Editores, 1998c

DÍAZ, A., MARTÍNEZ, D., REYGADAS, R y VILLASEÑOR G. Práctica Docente y Diseño Curricular. México: Universidad Autónoma de México, 1980

DÍAZ BARRIGA y Otros. Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México, 1990

FORERO, F. y PARDO, A. Mejorar la Docencia Universitaria. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógicas Nacional, 1999

GOYES, Y., USCÁTEGUI, M., DÍAZ DEL CASTILLO, S., y GUERRERO, L. Elementos Teóricos de un Currículo Universitario para la Modernidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 1996

GOYES, Y., USCÁTEGUI, M. Investigación y Pedagogía. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 1999

GOYES, Y., USCÁTEGUI, M., DÍAZ DEL CASTILLO, S. Relaciones entre los currículos teórico y práctico en programas de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 1999

KEMMIS, S. El Currículum: Más allá de la teoría de la Reproducción. Madrid: Morata, 1988

LÓPEZ, N. Acerca del Concepto de Curriculum: Seminario sobre teoría, diseño y desarrollo curricular. Bogotá: Documento Inédito, 1999

_____ La Reestructuración Curricular de la Educación Superior: Hacia la Integración del Saber. Bogotá: Icfes-Universidad Surcolombiana, 1995

_____ Retos para la construcción curricular: De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998

LUNDGREN, U. Teoría del Currículum y Escolarización. Madrid: Morata, 1991

PALLADINO, E. Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1998

PÁEZ, E., PARRA, J., y SÁNCHEZ, H. Teoría del Currículum. Tunja Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1991

PANZA, M. Enseñanza Modular. En Perfiles Educativos. No. 11, Enero - Marzo. CISE-UNAM, 1981

POSNER, G. Análisis de Currículo. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1998

RIBES, E., FERNÁNDEZ, C., RUEDA, M., TALENTO, M., y LÓPEZ, F. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología: Un modelo integral. México: Trillas, 1980

STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid: Ediciones Morata, 1984

SCHWAB, J. Un enfoque práctico para la Planificación del Currículo. Buenos Aires: El Ateneo, 1974

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO Planeación Institucional: Aspectos Curriculares. México, 1988

TABA, H. Elaboración del Currículo. Buenos Aires: Troquel, 1974

UNIVERSIDAD DE NARIÑO Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 1998