

**REFORMA CURRICULAR DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA  
DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA – FASE DIAGNÓSTICA –**

**NORA ANETH PAVA RIPOLL**

Tesis para optar por el título de  
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesor  
ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ

CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
MANIZALES  
MAYO DE 2004

Nota de aceptación

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Manizales, 21 de Abril de 2004

A Claudia Williams,  
por su infinita lección de vida.

## CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	15
1. EL PUNTO DE PARTIDA	19
2. EL SENTIDO DE LA TRAYECTORIA	25
3. FORMACIÓN Y CURRÍCULO: ENTRE CONTEXTUALIZACIONES Y REDUCTIVISMOS	34
4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DE LA INICIACIÓN AL DIÁLOGO REALIZANTE	67
4.1 EL LENGUAJE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONSTRUCTOR U OBSTÁCULO PARA LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS	72
4.2 ¿UN MODELO PEDAGÓGICO? (ESTILOS, PROCESOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA)	86
4.3 EL PLAN DE ESTUDIOS: UNA ORIENTACIÓN AL MODELO PEDAGÓGICO	92
4.4 SISTEMAS DE EVALUACIÓN	103
5. BUSCANDO CLARIDADES TEÓRICAS DEL AYER PARA ILUMINAR EL MAÑANA	116
5.1 COMPRENDER EL SENTIDO Y DESPERTAR SENSIBILIDADES	116
5.2 TRANSITAR POR LO GREMIAL PARA REORIENTAR LA FORMACIÓN	132
5.3 EL RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL PROGRAMA	138
5.4 TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN FONOAUDIOLIOGIA: UN GRAN RETO PARA LA REFORMA CURRICULAR	145

6. EL RENACER DE TRANSFORMACIONES CON SENTIDO	157
7. Y... ¿HAY UN PUNTO DE LLEGADA?	171
BIBLIOGRAFÍA	174
ANEXOS	179

**LISTA DE CUADROS**

	Pag.
Cuadro 1. Docentes del Departamento y de otros Departamentos que participaron en los talleres	29
Cuadro 2. Estudiantes del Programa que participaron en los talleres	29
Cuadro 3. Documentos analizados	30
Cuadro 4. Las categorías, su interrelación y las preguntas que las orientan	33
Cuadro 5. Aspectos Que diferencian las prácticas del programa de Fonoaudiología	99
Cuadro 6. Los programas de Fonoaudiología existentes en el país	142

**LISTA DE FIGURAS**

	Pag.
Figura 1. De lo ideal a lo real	26
Figura 2. La dinámica en la elaboración de los instrumentos	27
Figura 3. La triangulación entre los actores	28
Figura 4. La dinámica del Proceso Metodológico	32
Figura 5. El sentido de la Reforma Curricular en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca	169
Figura 6. Estrategias de acción para la Reforma Curricular en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca	170

**LISTA DE ANEXOS**

	Pag.
Anexo A. Ruta Crítica	179
Anexo B. Taller para docentes del Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca	183
Anexo C. Taller para docentes de otros Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca	186
Anexo D. Taller para estudiantes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca	188
Anexo E. La representación de la metodología total del proyecto	191
Anexo F. Grupos y Líneas de investigación en el Programa de Fonoaudiología de la universidad del Cauca	192
Anexo G. Los datos de los talleres realizados	

## RAE

**TÍTULO:** REFORMA CURRICULAR DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA – FASE DIAGNÓSTICA –

**AUTOR:** NORA ANETH PAVA RIPOLL

**ASESOR:** ELIO FABIO GUTIÉRREZ RUIZ

**PALABRAS CLAVES:** Práctica pedagógica, formación, currículo, reforma, fonoaudiología,

### INTRODUCCIÓN

El ámbito de lo educativo, como muchas otras manifestaciones de la cultura, ha ido adquiriendo una perspectiva particular forjada a través de todos los sucesos históricos que han ejercido influencia en su desarrollo; esa historia muestra la ocurrencia de unos procesos en los que se evidencian primacías de lo tradicional y anquilosado, sobre las teorías de vanguardia que facilitan la transformación y la evolución hacia nuevas formas de ver y comprender el mundo; así, se patentan tensiones constantes entre: el actuar irreflexivo y las reflexiones críticas que deberían orientar la acción; los modelos pedagógicos agotados que generan prácticas sedimentadas en el transmisionismo y la construcción permanente del conocimiento; lo lineal ascendente y la horizontalidad que permite avanzar, a través del reconocimiento de ascensos y descensos, en los procesos formativos individuales; lo curricular limitado a la idea de plan de estudios y la concepción del currículo como proceso y como mediación; lo homogéneo y alienante en detrimento del reconocimiento de la diferencia; pero, lo más significativo, es que habitualmente lo urgente ha primado sobre lo que realmente es importante.

Estos constantes enfrentamientos entre la teoría y la acción hacen que hoy, más que nunca, sea necesario recurrir a otro tipo de miradas, más rigurosas, reflexivas, comprometidas, críticas y contextualizadas, que permitan no sólo re-conocer estos conflictos, ya intuidos desde tiempos pretéritos, sino emprender acciones que generen verdaderas transformaciones. Tan colosal aspiración sólo puede hacerse tangible a través de procesos investigativos como el aquí planteado; implementar esas reflexiones críticas constantes sobre los procesos curriculares reafirma la complejidad de su naturaleza, a la vez que niega la posibilidad de manejar estos conflictos ‘a la ligera’; se requiere entonces acercarse a comprensiones y resignificaciones que permitan establecer una dialéctica permanente entre lo ideal y lo real; así, más allá de develar el currículo, su sentido, sus tensiones e interrelaciones, el presente trabajo se constituye en un esfuerzo serio por demostrar que las cosas son posibles de otra forma.

En efecto, no se puede pensar en llevar a cabo una reforma curricular sin develar primero la realidad de la situación; allí se deja entrever una lógica de acción en la que una intervención, de cierto transformadora, debe estar precedida, indefectiblemente, de una fase diagnóstica, oportunidad que ofrece reconocer las certezas sobre las vivencias, percepciones, pensamientos y sentimientos de quienes, de una u otra forma, hacen parte del proceso de formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca; sólo al trabajar sobre esas certezas y no ya sobre sospechas, a lo mejor subjetivadas, de esa realidad, se podrá impactar realmente la vida académica del Programa. El informe que se presenta utiliza un estilo discursivo en donde se evidencia, de manera entrelazada, un interés orientado a mantener el equilibrio entre lo teórico y lo empírico; para este fin se asumió una estructura singular en la que se destacan siete capítulos pensados, desde una lógica organizativa, en tres grandes momentos que dan cuenta tanto del desarrollo del proceso, como de las confrontaciones constantes de esa realidad con la teoría.

## **EL PROBLEMA**

El punto de partida del trabajo se da a través del reconocimiento de fracturas de la realidad educativa que evidencian el reduccionismo a que se ha sometido el concepto de currículo y que sitúan a las instituciones educativas frente al reto de profundizar en estas y otras problemáticas que obstaculicen el desarrollo institucional, académico, científico, disciplinar, personal y profesional en escenarios de educación superior.

La necesidad de reencontrar el sentido del trabajo curricular se constituyó en el sedimento del surgimiento de cuestionamientos claves para orientar las búsquedas en torno a los procesos históricos del programa, a los ideales formativos dentro del mismo y a la manera de llevarlos a la realidad; a continuación se presentan dichos cuestionamientos: ¿Cuál es el sentido del currículo que se ha privilegiado en el programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca?, ¿Cuál ha sido la evolución histórica del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, sus logros, dificultades y perspectivas?, ¿Qué tendencias teóricas y modelos pedagógicos han predominado y a qué criterios ha respondido su posicionamiento?, ¿Hasta qué punto el sentido de la investigación en el Programa ha facilitado el establecimiento de resignificaciones y transformaciones del sentido del currículo?, ¿Cuál ha sido la influencia que han ejercido los contextos internos y externos –institucional y local-regional– en la formación superior en fonoaudiología en la Universidad del Cauca?, ¿Qué tanto ha contribuido el Programa en el fortalecimiento de comunidades y culturas académicas en la región?, ¿Cómo las características de los actores involucrados en el proceso de formación profesional en fonoaudiología han aportado o no a la transformación del mismo?, ¿Qué perspectivas podrían potenciar el desarrollo curricular del Programa, frente a las demandas, oportunidades, obstáculos y logros actuales?

Esta Fase Diagnóstica permite comprender los intereses y las perspectivas teóricas y metodológicas que hacen parte del proceso de formación profesional de fonoaudiólogos, lo cual facilita la resignificación del currículo y, por consiguiente, del quehacer de este profesional a nivel social, académico, laboral e investigativo; así mismo, pretende propiciar la consolidación de una cultura académica, evidenciada en la conformación de comunidades que generen productos acordes con los fines primordiales de la investigación: el avance en el conocimiento y su aprovechamiento social.

Con base en estos presupuestos se delimitaron como objetivos del trabajo los siguientes:

- ◆ Construir bases teóricas y prácticas ajustadas al contexto, para la reforma curricular del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca.
- ◆ Contribuir a la generación de nuevas comprensiones teóricas acerca de las realidades que orientan la formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca con el fin de proponer concepciones y estrategias que orienten la resignificación de lo curricular.
- ◆ Resignificar el contexto sociohistórico y cultural en el que se produce y orienta la práctica pedagógica en fonoaudiología, así como su influencia en la consolidación de cultura y comunidades académicas, necesarias para las transformaciones curriculares.

## **ACERCAMIENTO METODOLÓGICO**

A partir de los anteriores lineamientos fue viable configurar, desde un referente teórico, el esquema de posibles categorías de análisis (formación, currículo, modelos pedagógicos, plan de estudios, tendencias investigativas, sistemas de evaluación, relaciones pedagógicas y el soporte teórico práctico de la profesión), que guiaron las búsquedas en la realidad; posteriormente, estas categorías fueron depurándose en la medida en que se tenía contacto con el referente empírico; tales búsquedas debieron orientarse desde lo teórico, pero con mucho énfasis en aquello que permitiera desentrañar las tensiones actuales. Para el desarrollo de la Fase Diagnóstica se planteó una investigación de carácter cualitativo evaluativo que permite develar, describir, comprender y resignificar la realidad curricular actual del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, con el fin de aportar a la subsiguiente fase (de intervención). Se partió de una perspectiva teórica evidenciada en posiciones iniciales que permitieron acercarse al objeto con unas intenciones particulares sobre lo que implica el proceso de formación de Fonoaudiólogos ('Modelo Ideal' construido desde los referentes teóricos adaptados), para luego contrastarlo con la realidad empírica (el 'Modelo Real' construido con base en la información recogida a través de la interacción con los distintos actores y del análisis documental). Las contrastaciones entre ambos modelos constituyeron un punto de llegada, pero a la vez, nuevamente un punto de partida del 'Modelo de Intervención' que surgirá y tomará curso desde estas orientaciones.

## **CONCLUSIONES**

Sería pretencioso pensar que una reforma curricular, así como los procesos de formación, son tareas que pueden llegar a pensarse como acabadas. Opuesto a esto, en la medida en que se van transformando, la vitalidad de estos conceptos se va haciendo más evidente. Es por esto que es necesario reconocer que no es posible hacer referencia a reformas curriculares si las prácticas pedagógicas de sus actores no son transformadas. Este es un gran paso que requiere, necesariamente, de movilización de esquemas: de unas prácticas pedagógicas que se han sedimentado ya en posicionamientos instrumentalistas, entendidas sólo en el marco de una educación formal, hacia la comprensión de la necesidad de reflexiones permanentes sobre el actuar académico para favorecer así los procesos de formación alejados de esas prácticas educativas formales y, más bien irradiadas a lo largo de toda la vida del ser.

Ahora bien, el desarrollo de un proceso investigativo para favorecer una reforma curricular, se constituye en la posibilidad más cierta y tangible para permitir, no sólo descifrar el sentido de la realidad curricular, sino también resignificarla; tarea para nada simple, pues requiere de re-contextualizaciones personales, sociales, históricas y culturales permanentes. Sólo así, podrá hacerse objetivación de un proceso en el cual, de

una u otra forma, todos estamos inmersos, y nos constituimos en una fuerza avasalladora en la que, como actores y protagonistas en un escenario educativo, debemos orientarnos por un guión cuya intención no es otra que la de pretender desprendernos de nuestras propias resistencias las cuales, coyunturales o no, concientes o no, responden a estancamientos epistemológicos y paradigmáticos que, esbozan ya, unas rupturas, casi imperceptibles; insoslayable eje de acción para la presente reforma.

De otro lado, esta investigación hizo viable reconocer que tampoco es posible pensar en una reforma curricular si no hay un verdadero posicionamiento de culturas y comunidades académicas. La fonoaudiología, como profesión apenas incipiente a nivel mundial reclama un marco permanente de discusiones teóricas que vayan alimentando su sentido. Sólo bajo el reconocimiento de la importancia de llegar cada vez a grados mayores de madurez disciplinar puede fundamentarse una cultura académica en el Programa.

Cuando se pretende trabajar sobre un currículo integrador, es necesario entender que éste abarca las funciones del currículo en un programa académico, es decir, Docencia, Investigación y Extensión; sin embargo, generalmente el proceso de integración que se da entre estas tres funciones es mínimo pues, casi toda la importancia está dada a la Docencia. Un currículo integrador es el que tienen en cuenta las tres funciones; no lo hace necesariamente de manera equitativa, pero sí armónica, en donde es claro que la interacción entre estas funciones, así como la que se da entre profesores y estudiantes es lo que deviene en experiencia formativa.

Continúa abierta la posibilidad de reflexión, crítica y compromiso que este documento pueda generar. Esta es la realidad del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, develada con la pretensión de entender los sentidos para así poder reorientarlos, de favorecer los desarrollos teóricos de la disciplina y, sobre todo, de permanecer con una actitud reflexiva constante que permita hacer efectivas las utopías expresadas.

## INTRODUCCIÓN

El ámbito de lo educativo, como muchas otras manifestaciones de la cultura, ha ido adquiriendo una perspectiva particular forjada a través de todos los sucesos históricos que han ejercido influencia en su desarrollo; esa historia muestra la ocurrencia de unos procesos en los que se evidencian primacías de lo tradicional y anquilosado, sobre las teorías de vanguardia que facilitan la transformación y la evolución hacia nuevas formas de ver y comprender el mundo; así, se patentan tensiones constantes entre: el actuar irreflexivo y las reflexiones críticas que deberían orientar la acción; los modelos pedagógicos agotados que generan prácticas sedimentadas en el transmisionismo y la construcción permanente del conocimiento; lo lineal ascendente y la horizontalidad que permite avanzar, a través del reconocimiento de ascensos y descensos, en los procesos formativos individuales; lo curricular limitado a la idea de plan de estudios y la concepción del currículo como proceso y como mediación; lo homogéneo y alienante en detrimento del reconocimiento de la diferencia; pero, lo más significativo, es que habitualmente lo urgente ha primado sobre lo que realmente es importante.

Estos constantes enfrentamientos entre la teoría y la acción hacen que hoy, más que nunca, sea necesario recurrir a otro tipo de miradas, más rigurosas, reflexivas, comprometidas, críticas y contextualizadas, que permitan no sólo re-conocer estos conflictos, ya intuidos desde tiempos pretéritos, sino emprender acciones que generen verdaderas transformaciones. Tan colosal aspiración sólo puede hacerse tangible a través de procesos investigativos como el aquí planteado; implementar esas reflexiones críticas constantes sobre los procesos curriculares reafirma la complejidad de su naturaleza, a la vez que niega la posibilidad de manejar estos conflictos 'a la ligera'; se requiere entonces acercarse a comprensiones y resignificaciones que permitan establecer una dialéctica permanente entre lo ideal y lo real; así, más allá de develar el currículo, su sentido, sus tensiones e interrelaciones, el presente trabajo se constituye en un esfuerzo serio por demostrar que las cosas son posibles de otra forma.

En efecto, no se puede pensar en llevar a cabo una reforma curricular sin develar primero la realidad de la situación; allí se deja entrever una lógica de acción en la que, una intervención, de cierto transformadora, debe estar precedida, indefectiblemente, de una fase diagnóstica, oportunidad que ofrece reconocer las certezas sobre las vivencias, percepciones, pensamientos y sentimientos de quienes, de una u otra forma, hacen parte del proceso de formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca; sólo al trabajar sobre esas certezas y no ya sobre sospechas, a lo mejor subjetivadas, de esa realidad, se podrá impactar realmente la vida académica del Programa. El documento que aquí se presenta surgió no sólo desde la necesidad de dar respuesta a las exigencias curriculares del desarrollo de la Maestría en curso, sino como un engranaje de acción teórico práctico con la realidad circundante; se constituye entonces en la consolidación de la Fase Diagnóstica de la Reforma Curricular del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, la cual permite orientar las utopías de transformación del mismo. El informe que se presenta utiliza un estilo discursivo en donde se evidencia, de manera entrelazada, un interés orientado a mantener el equilibrio entre lo teórico y lo empírico; para este fin se asumió una estructura singular en la que se destacan siete capítulos pensados, desde una lógica organizativa, en tres grandes momentos que dan cuenta tanto del desarrollo del proceso, como de las confrontaciones constantes de esa realidad con la teoría. En ese continuo vaivén, quizás ahora explícito, pero no por ello acabado, es que se vislumbran las comprensiones alcanzadas en esta fase.

En el primer momento se ponen de manifiesto las reflexiones hechas alrededor de la problemática y la estrategia metodológica implementada para abordar el proceso investigativo; se inicia entonces con *'El punto de partida'*, el cual, al constituirse en el primer capítulo, permite dar al lector una visión con relación a los orígenes de la problemática y las iniciativas de solución de la misma; también muestra las preguntas orientadoras que guiaron permanentemente la búsqueda de sentidos, así como acontecimientos que, abordados cuidadosamente, justifican el proyecto, para finalmente llegar a los objetivos de la propuesta. Seguidamente se plantea el capítulo *'El Sentido de la Trayectoria'*, cuyo contenido devela la orientación metodológica del proceso adelantado; así, al constituirse ésta en una investigación evaluativa es, a la vez, una estrategia para la gestión de los desarrollos curriculares del Programa.

En el segundo gran momento de este trabajo, eje primordial del mismo, se van desarrollando, en diálogo con la teoría, los resultados del análisis de los documentos de fundamentación del Programa y de los talleres realizados con los diferentes actores que participaron de este proceso (docentes del Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, de otros Departamentos y estudiantes del Programa); es característico de esta fase el ir y venir constante entre referentes teóricos – adoptados y contruados – y lo revelado por los textos y los contextos escudriñados – lo empírico – , lo cual se explicita a través de tres capítulos, que evidencian la comprensión y resignificación de estas realidades:

El primero, *'Formación y currículo... entre contextualizaciones y reductivismos'* muestra evidencias sobre tendencias reductivistas que orientan la pretendida comprensión de estos conceptos; el subsiguiente, hace referencia a un concepto vertebrado con los anteriores: la *'Práctica pedagógica: de la iniciación al diálogo realizante'*. En él, se explicitan discursos sobre relaciones y modelos pedagógicos, el plan de estudios que subyace al modelo identificado y a los sistemas evaluativos -tanto sobre lo académico como sobre lo curricular-, implementados a la base de esas prácticas pedagógicas. En el último capítulo, *'Buscando claridades teóricas del ayer para iluminar el mañana'* se esbozan concepciones disciplinares en torno al objeto de estudio y las interacciones interdisciplinares que giran a su alrededor; además, a partir de la contextualización de la Fonoaudiología se favorecen comprensiones sobre la identidad profesional, el fortalecimiento de lo gremial, el andamiaje político que se deriva de él y que a la vez lo sustenta, su devenir a nivel nacional, el alcance y la proyección de sus desarrollos. Este panorama permite completar la lógica para el desentrañamiento del sentido, asunto insospechadamente necesario para el establecimiento de la reforma curricular.

El tercer y último momento abre sus puertas con el modelo de intervención, expresado a través del capítulo titulado *'El renacer de transformaciones con sentido'*, cuya pretensión no es otra que, una vez realizadas las comprensiones sobre la realidad, continuar iluminando el camino que permita desencadenar acciones fuertes para hacer cada vez menos etéreas y más tangibles las posibilidades de transformación; es entonces cuando las rupturas se constituyen en las instancias creadoras de la visión de futuro aquí planteada. También forma parte de este momento el capítulo denominado *'Y... ¿hay un punto de llegada?'* pues, precisamente, a manera de cuestionamiento, las conclusiones

expresadas pretenden no sólo generar inquietudes sobre la permanencia de este proceso, sino dejar claro que este es, de cierto, el final de una fase, pero el inicio de un extenso camino que debe ser recorrido muy cuidadosamente con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

Continúa abierta la posibilidad de reflexión, crítica y compromiso que este documento pueda generar. Esta es la realidad del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, develada con la pretensión de entender los sentidos para así poder reorientarlos, de favorecer los desarrollos teóricos de la disciplina y, sobre todo, de permanecer con una actitud reflexiva constante que permita hacer efectivas las utopías expresadas.

## 1. EL PUNTO DE PARTIDA

El concepto de reforma curricular debe suscitar los más elevados niveles de conceptualización, por cuanto su connotación es supremamente compleja.

Es necesario partir de un concepto claro de currículo, que no se limita a lo que comúnmente se concibe: el plan de estudios. Será el currículo apenas la organización sistemática de contenidos que sustentan la formación en una ciencia, en una disciplina o en un área específica del saber?, o es tal vez el cúmulo de hechos y experiencias que rodean los fenómenos que estudia esa ciencia, disciplina o área del saber en su proceso histórico, formativo y en el de los actores académicos?, o es quizá la postura teórica desde la cual se construye el saber en esa ciencia, disciplina o área?; ¿en qué sentidos, devenir explicativo, trayectoria realizante, entramado de mediaciones formativas de actores, proyecto institucional, comunidad y cultura académica se circunscribe?; o más bien es la visión epistemológica que orienta los actos pedagógicos en un programa académico?. Es posible que todos estos interrogantes sugieran una respuesta afirmativa, pero cada uno, por sí solo, no agota la discusión alrededor del concepto de currículo. En un sentido amplio, el currículo es “el sistema de mediaciones formativas potenciadas por el trabajo académico y las vivencias cotidianas, que una institución educativa promueve y recrea para materializar y resignificar el sentido de su misión”<sup>1</sup>

Desde esta óptica, la discusión curricular en un programa como el de Fonoaudiología, convoca a un trabajo mancomunado en el que, desde una cosmovisión sobre los conceptos de hombre, formación, modelos y prácticas pedagógicas, una comunidad académica unida por un objeto de estudio común plantea perspectivas desde las cuales abordará el desarrollo de competencias que deben alcanzar los diferentes actores del

---

<sup>1</sup> GUTIÉRREZ, Elio Fabio y PERAFÁN, Lucy. Currículo y práctica pedagógica. Popayán: Taller editorial, Universidad del Cauca, 2003, p. 71

proceso formativo, alrededor de su área del saber y de los problemas teóricos y prácticos que le atañen.

Pero este ideal no es palpable en la realidad de nuestras instituciones de educación superior, por cuanto el reduccionismo a que se ha sometido el concepto de currículo específicamente se expresa en problemas como los siguientes:

- La tendencia a que el profesor se identifique con las asignaturas a su cargo y mantenga una lucha por su conservación dentro del plan y por el incremento en su intensidad horaria.
- El trabajo fragmentado por parte del profesorado, lo que no permite hacer una verdadera transferencia de los postulados propuestos en el diseño a las vivencias en el aula y perpetúa una perspectiva individualista.
- La práctica fundamentada en la enseñanza explicativa que reduce las posibilidades de participación del alumno en su proceso de aprendizaje, al ser el profesor “el dueño del saber”.
- La dificultad para integrar de manera adecuada los tres pilares de la academia: Docencia, Investigación y Extensión\*. Especialmente en los programas de pregrado, se da preponderancia a la docencia, quedando la investigación relegada al plano de la enseñanza de la metodología de la investigación, y la extensión reducida a la realización de prácticas profesionales extramurales.
- Los intereses institucionales centrados más en las discusiones burocráticas que en las académicas, lo que lleva a un trabajo restringido alrededor de los procesos curriculares; al perder esa visión sobre la razón de ser de la universidad, se ponen en juego la calidad y la vigencia de los programas académicos.

Estas fracturas de la realidad educativa, nos ponen de frente al reto de profundizar en estas y otras problemáticas que obstaculicen el desarrollo institucional, académico, científico, disciplinar, personal y profesional en escenarios de educación superior.

En este sentido, una reforma curricular implica una evaluación crítica de todos los procesos que se hayan vivido, en un período de tiempo determinado, en un programa

---

\* Se adopta, para efectos de este texto, este concepto según referencia que se hace al mismo en el Estatuto Profesorial de la Institución “se entiende por actividades de extensión aquellas que están orientadas a lograr las interacciones de la Universidad y la comunidad para promover el desarrollo socio económico y cultural” (Universidad del Cauca, Estatuto Profesorial, Acuerdo No. 024 de 1993, p. 19)

académico, contextualizado en una institución educativa en particular. En el caso de la Universidad del Cauca y específicamente de su programa de Fonoaudiología, se hace necesario iniciar un proceso de este tipo que permita una mayor proyección académica del mismo, desde la idea de trayectoria abordada en perspectiva histórica.

Dicho programa fue creado en el año de 1998, desde una visión sobre currículo que privilegió la perspectiva tecnicista expresada en un plan de estudios asignaturista, rígido, que no propicia la formación de comunidades ni culturas académicas alrededor de problemas disciplinares y profesionales relacionados, no sólo con la producción de conocimientos sobre el objeto de estudio, sino también con la legitimación de procesos prácticos del ejercicio profesional específico. En la perspectiva de acogerse a las disposiciones institucionales en relación con la “autoevaluación de los programas académicos, con miras a implementar reformas curriculares y académicas que permitan alcanzar los postulados de la visión y misión propuestos en el Proyecto Educativo Institucional”<sup>2</sup>, se llevó a cabo un proceso de evaluación programática de asignaturas, que permitió reafirmar la necesidad de realizar ajustes en el plan de estudios. No obstante, consideraciones de orden teórico y reflexiones como las planteadas al inicio de este párrafo hicieron evidente la relevancia de realizar modificaciones de fondo que respondieran realmente a los problemas de la realidad y aportaran al desarrollo de las comunidades que pudieran impactarse a través del Programa. Empero, unos cambios de este tipo no pueden hacerse sin tener como base un diagnóstico serio que contemple el análisis de prácticas académicas, sistemas de evaluación, modelos pedagógicos de formación, tendencias teóricas predominantes, diseño curricular, relaciones docente – estudiante, escenarios investigativos y la influencia del contexto institucional en el desarrollo del Programa.

La necesidad de reencontrar el sentido del trabajo curricular se constituyó en el sedimento del surgimiento de cuestionamientos claves para orientar las búsquedas en torno a los procesos históricos del programa, a los ideales formativos dentro del mismo y a la manera de llevarlos a la realidad; a continuación se presentan dichos cuestionamientos:

¿Cuál es el sentido del currículo que se ha privilegiado en el programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca?

---

<sup>2</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Vicerrectoría Académica. Prácticas, tendencias, perspectivas y avances de la reforma curricular en la Universidad del Cauca. Popayán, septiembre de 2001, p. 1

¿Cuál ha sido la evolución histórica del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, sus logros, dificultades y perspectivas?

¿Qué tendencias teóricas y modelos pedagógicos han predominado y a qué criterios ha respondido su posicionamiento?

¿Hasta qué punto el sentido de la investigación en el Programa ha facilitado el establecimiento de resignificaciones y transformaciones del sentido del currículo?

¿Cuál ha sido la influencia que han ejercido los contextos internos y externos – institucional y local-regional– en la formación superior en fonoaudiología en la Universidad del Cauca?

¿Qué tanto ha contribuido el Programa en el fortalecimiento de comunidades y culturas académicas en la región?

¿Cómo las características de los actores involucrados en el proceso de formación profesional en fonoaudiología han aportado o no a la transformación del mismo?

¿Qué perspectivas podrían potenciar el desarrollo curricular del Programa, frente a las demandas, oportunidades, obstáculos y logros actuales?

Es indispensable, en consecuencia, reconocer que en la actualidad, la formación, y especialmente la formación superior, afronta una discusión permanente por la calidad, evidenciada en propuestas nacionales como la acreditación de los programas, la cual requiere del fomento de sistemas educativos que propicien, cada vez más, actividades científicas, tecnológicas, culturales, e incluso, socioeconómicas. La universidad pública, no es ajena a este desafío; desde allí, se debe enfrentar el reto de plantear una misión, no sólo para responder a los compromisos del gobierno, de los académicos o de problemas coyunturales, sino para asumir la responsabilidad con el futuro social de la nación. En consecuencia, cada programa académico tiene que favorecer el cumplimiento de esa misión, tanto desde su quehacer pedagógico, como desde su dimensión profesional. Por su parte, la profesión de Fonoaudiología debe aportar a esta gran expectativa social, en la

medida en que se base en “la investigación científica y contribuya a mejorar la calidad de vida de la gente”<sup>3</sup>, a través de la cualificación de sus procesos comunicativos.

La dinámica que ha adquirido esta profesión, con su posicionamiento cada vez mayor en el medio, pone a los programas que buscan formar fonoaudiólogos frente a la necesidad de potencializar los procesos académicos con que inicialmente fueron creados. En el caso específico de la Universidad del Cauca, se hace preponderante dar un carácter más flexible e innovador al currículo de tal manera que los profesionales logren altos niveles de conciencia y conceptualización sobre los saberes, para así actuar de manera eficaz sobre la realidad y para construirle el sentido a su práctica profesional en las debidas pertinencias.

Pero la explicitación de estas utopías requiere, como punto de partida, desarrollar una investigación cualitativa que permita conocer en profundidad el estado de los diferentes aspectos relacionados con el currículo del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, lo cual dará la oportunidad de construir propuestas que permitan recuperar, de manera reflexiva, el conocimiento acumulado, así como discernir sobre las fisuras y obstáculos del proceso para trascenderlo, abordándolo desde una perspectiva hermenéutica a través de la descripción, interpretación y comprensión global del mismo.

El presente proyecto reviste gran importancia, pues sus resultados aportan avances significativos a la academia, teniendo en cuenta que se proporciona una información más precisa y concluyente sobre los perfiles de formación profesional del fonoaudiólogo; así mismo, se favorece el sentido crítico, de reflexión y argumentación de los actores que participan en la formación superior de fonoaudiólogos, se orienta la reforma curricular desde un diagnóstico que considera categorías fundantes y estrategias que aportan a la comprensión de las mismas; a la vez que se propicia el mejoramiento de los demás subprocesos curriculares: diseño, desarrollo, ejecución, control y evaluación.

De igual forma, el estudio tiene una gran utilidad para la comunidad en general, pues al obtener una comprensión del estado actual de los procesos curriculares del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, se proporcionan perspectivas de acción

---

<sup>3</sup> CUERVO ECHEVERRY, Clemencia. La profesión de Fonoaudiología. Colombia en perspectiva internacional. Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999. P. 13

claras que, no sólo aportan a los procesos sociohistóricos y culturales de la región, sino a la consolidación de acciones que impacten directamente la realidad local y regional.

Esta Fase Diagnóstica permite comprender los intereses y las perspectivas teóricas y metodológicas que hacen parte del proceso de formación profesional de fonoaudiólogos, lo cual facilita la resignificación del currículo y, por consiguiente, del quehacer del fonoaudiólogo a nivel social, académico, laboral e investigativo; así mismo, pretende propiciar la consolidación de una cultura académica, evidenciada en la conformación de comunidades que generen productos acordes con los fines primordiales de la investigación: el avance en el conocimiento y su aprovechamiento social.

Con base en estos presupuestos se delimitaron como objetivos del trabajo los siguientes:

- ◆ Construir bases teóricas y prácticas ajustadas al contexto, para la reforma curricular del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca.
- ◆ Contribuir a la generación de nuevas comprensiones teóricas acerca de las realidades que orientan la formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca con el fin de proponer concepciones y estrategias que orienten la resignificación de lo curricular.
- ◆ Resignificar el contexto sociohistórico y cultural en el que se produce y orienta la práctica pedagógica en fonoaudiología, así como su influencia en la consolidación de cultura y comunidades académicas, necesarias para las transformaciones curriculares.

## 2. EL SENTIDO DE LA TRAYECTORIA

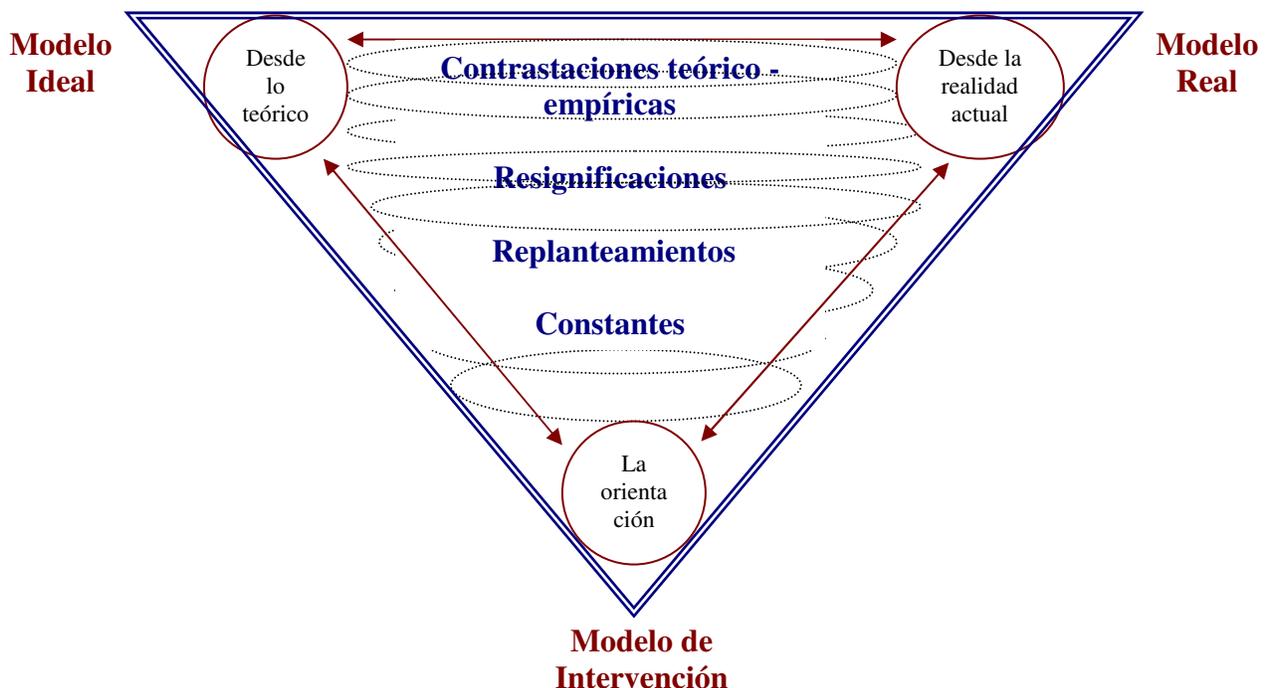
Pensar en la misión de llevar a cabo una reforma curricular hace necesario establecer un diálogo constante con todos los actores del proceso, inicialmente con la pretensión de profundizar en el reconocimiento de las dinámicas y tensiones que giran a su alrededor y, seguidamente con la intención de vislumbrar las maneras de erradicar prácticas hegemónicas y quizás viciadas que impiden una resignificación permanente de dicho proceso.

Por tal razón, tomar la decisión de llevar a cabo esta tarea a partir del desarrollo de dos fases fundamentales (diagnóstica y de intervención), se constituyó en un asunto complejo, puesto que ambas requieren perspectivas investigativas particulares que implican necesariamente la comprensión y resignificación de sentidos. Específicamente para el desarrollo de la Fase Diagnóstica se planteó una investigación de carácter cualitativo evaluativo que permite develar, describir, comprender y resignificar la realidad curricular actual del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, con el fin de aportar a la subsiguiente fase.

La lógica presente en la investigación cualitativa en ciencias sociales está orientada a la comprensión del sentido de la acción, lo que supone una postura dialógica constante y un esfuerzo por construir, desde una permanente oscilación teórico – empírica, las generalizaciones que permitan entender la realidad que se pretende esbozar. En este sentido, para el desarrollo de esta Fase Diagnóstica se partió de una perspectiva teórica evidenciada en posiciones iniciales que permitieron acercarse al objeto con unas intenciones particulares sobre lo que implica el proceso de formación de Fonoaudiólogos; estos posicionamientos permitieron vislumbrar el ‘Modelo Ideal’ (construido desde los referentes teóricos adaptados), para luego contrastarlo con la realidad empírica asumida como el ‘Modelo Real’ (construido con base en la información recogida a través de la interacción con los distintos actores y del análisis documental). Las contrastaciones entre

ambos modelos constituyeron un punto de llegada, pero a la vez, nuevamente un punto de partida del 'Modelo de Intervención' que surgirá y tomará curso desde estas orientaciones. Esta movilidad precisa una lógica metodológica expresada por Carlos Sandoval de la siguiente forma "la legitimación del conocimiento construido mediante alternativas de investigación cualitativa, se realiza por la vía de construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. Desde esta perspectiva, es que nacen conceptos como el de triangulación (de fuentes, de métodos, de investigadores y teorías) que constituye el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión, tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas"<sup>4</sup>. A partir de esta mirada, así como el constante devenir entre lo teórico y lo empírico, se hace evidente entonces uno de los procesos de triangulación asumido para esta investigación. La figura 1 ilustra dicho proceso:

Figura 1. De lo ideal a lo real

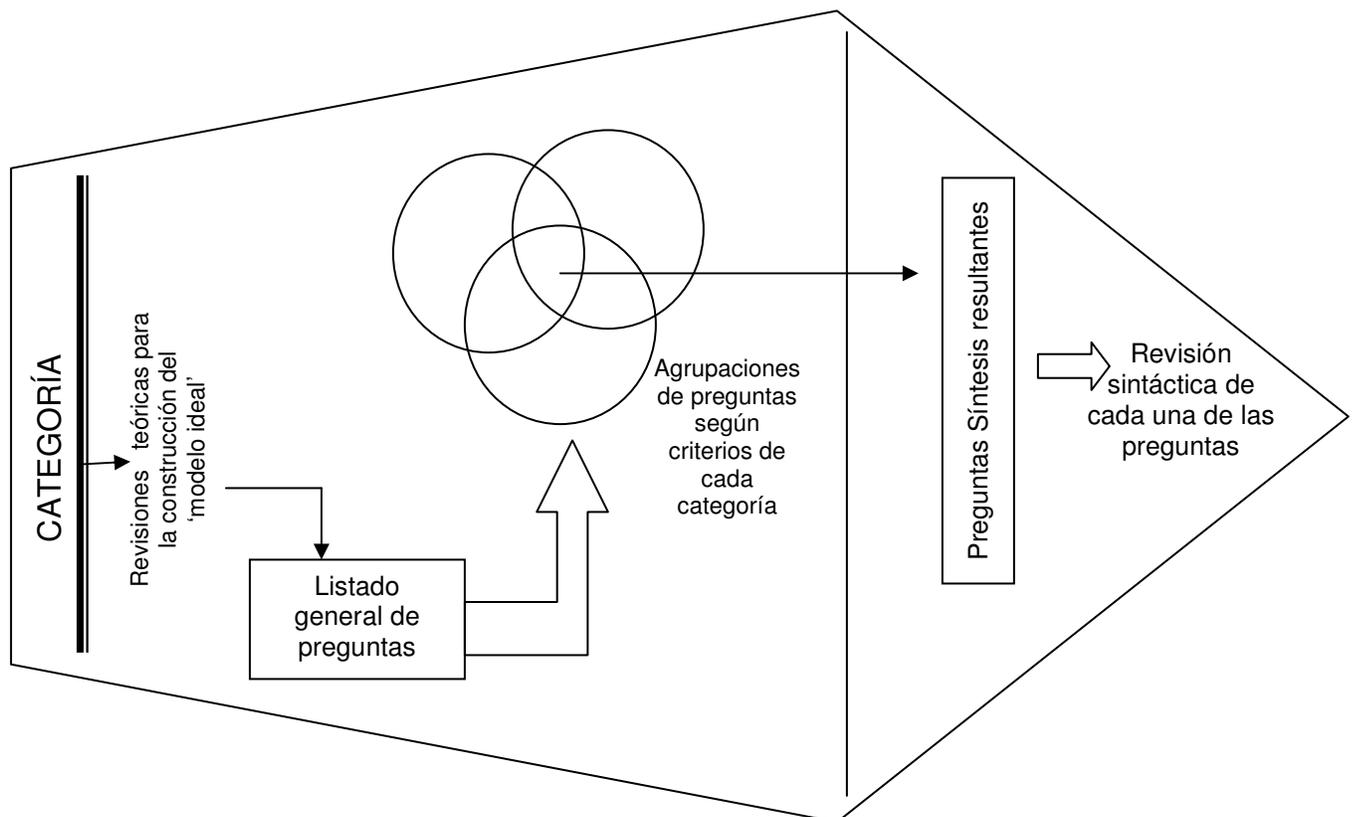


<sup>4</sup> SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Santafé de Bogotá: ICFES, 1997 p. 17

Desde esta lógica, se entiende que cada una de las categorías iniciales planteadas fueron profundizadas y orientadas desde lo teórico, permitiendo obtener indicadores claves, de cada una de ellas, que orientaron acertadamente la elaboración de la Ruta Crítica (Anexo A), la cual se constituyó en el eje vertebrador de la elaboración de los instrumentos necesarios para la recolección y, en consecuencia, para el análisis de la información.

La elaboración de las preguntas a desarrollar en los talleres se hizo a partir de los cuestionamientos que fueron surgiendo desde la construcción del modelo ideal; es decir, las revisiones teóricas pertinentes a cada categoría analizada; posteriormente, y a partir del posicionamiento conceptual logrado, se realizó un listado de todas las preguntas que surgieron en cada categoría, para luego continuar con la determinación de criterios que, con base en esos desarrollos categórico - conceptuales alcanzados, guiaron la agrupación de las preguntas. Una vez determinadas estas agrupaciones, se definieron las preguntas síntesis resultantes de la triangulación de criterios, para finalmente realizar una revisión de la estructura sintáctica de las mismas; este procedimiento queda esbozado en la figura 2.

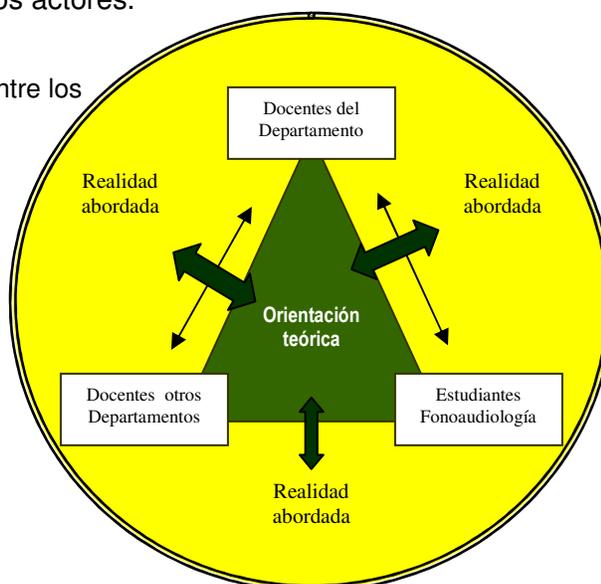
Figura 2. La dinámica en la elaboración de los instrumentos



Una vez estructurados los instrumentos, éstos fueron validados a través de una *prueba piloto* realizada por un profesor del Departamento de Fonoaudiología al instrumento de docentes de ese Departamento, estrategia a partir de la cual se hicieron modificaciones a los demás instrumentos (docentes de otros Departamentos y estudiantes). Estas modificaciones fueron encaminadas a abordar nuevamente la estructura sintáctica de algunas preguntas (de manera que el uso del lenguaje permitiera el acercamiento de los distintos actores) y a la reestructuración de algunas preguntas cuyas orientaciones eran similares. Esta estrategia permitió el reconocimiento de la diversidad de la realidad humana y de la variedad de perspectivas de las personas involucradas en la comprensión de la misma.

En cuanto a los actores participantes del proceso, se trabajó específicamente con estudiantes de Fonoaudiología y con los docentes vinculados al Programa, ya sea del Departamento o de otros Departamentos. Nuevamente la triangulación proporcionó la posibilidad de contrastar las miradas y vivencias pedagógicas de los diferentes actores, las que pudieron ser profundizadas gracias a los instrumentos que permitieron, a través de talleres, un acercamiento a los docentes del Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca (Anexo B), de otros Departamentos (Anexo C) y a los estudiantes del Programa desde II hasta X semestre (Anexo D)\* evitando con esta estrategia polarizaciones entre estas posiciones. La figura 3 deja visualizar cómo fue la triangulación de la participación de dichos actores.

Figura 3. La triangulación entre los actores



\* A pesar de que los estudiantes de I semestre forman parte fundamental de las transformaciones y resignificaciones curriculares, no se incluyeron como parte de esta fase por su poco contacto con el proceso formativo de fonoaudiólogos.

Con respecto a los profesores, se realizó la invitación a todos los que, de una u otra forma, se relacionaban con el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. El número total de estos docentes, así como de los que realmente participaron para la elaboración de esta fase diagnóstica se describe en el cuadro 1.

Cuadro 1. Docentes del Departamento y de otros Departamentos que participaron en los talleres

	Título Profesional		Tipo de vinculación		Dedicación			Total	Asistentes Talleres	Talleres realizados
	Fonoaudiólogo	Otro	Planta	Ocasional	T.C	M.T	H.C			
<b>Docentes del Dpto</b>	15	4	6	10	15	1	3	19	15	1
<b>Docentes otros Deptos</b>		15					15	15	5	1
<b>Total</b>	15	19	6	10	15	1	18	34	20	2

Con relación a los estudiantes, al grupo de X semestre (13 estudiantes) se solicitó su participación total por considerar su trayectoria fundamental para el proceso; sin embargo, se contó únicamente con la asistencia de 10 de ellos. Sobre los demás semestres se determinó seleccionar una muestra aleatoria (estratificada por semestres) la cual, a partir de un índice de confiabilidad del 95%, fue determinada como  $n = 66$  estudiantes; la pretensión del muestreo estuvo orientada hacia la posibilidad de acceder a una visión global, integradora y con ausencia de sesgos con relación a todos los elementos abordados sobre el proceso de formación, razón por la cual los estudiantes fueron seleccionados, semestre a semestre, a través de tablas de aleatorización. En este sentido, el total de los estudiantes que participaría en los talleres sería de **79**. No obstante, como en el caso de los docentes, no todos los actores se sintieron parte activa y desistieron de su asistencia. El cuadro 2 especifica el número total de estudiantes que finalmente participaron en esta fase diagnóstica.

Cuadro 2. Estudiantes del Programa que participaron en los talleres

Semestre	Total estudiantes (N)	Muestra por semestres	Estudiantes que asistieron	Talleres realizados
II	38	12	5	4
III	35	11	3	
IV	34	11	9	
V	19	5	3	
VI	30	9	8	
VII	15	5	4	
VIII	17	5	4	
IX	24	8	7	
Subtotal	225	66		

Semestre	Total estudiantes (N)	Muestra por semestres	Estudiantes que asistieron	Talleres realizados
X*	13	13	10	
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>79</b>	<b>53</b>	

Además de la información recolectada con los actores del proceso, se realizaron análisis documentales de escritos, tanto del Programa como institucionales y nacionales, que tienen que ver con el proceso de formación de fonoaudiólogos. El cuadro 3 muestra los documentos que se consideraron para analizar en este caso particular.

Cuadro 3. Documentos analizados

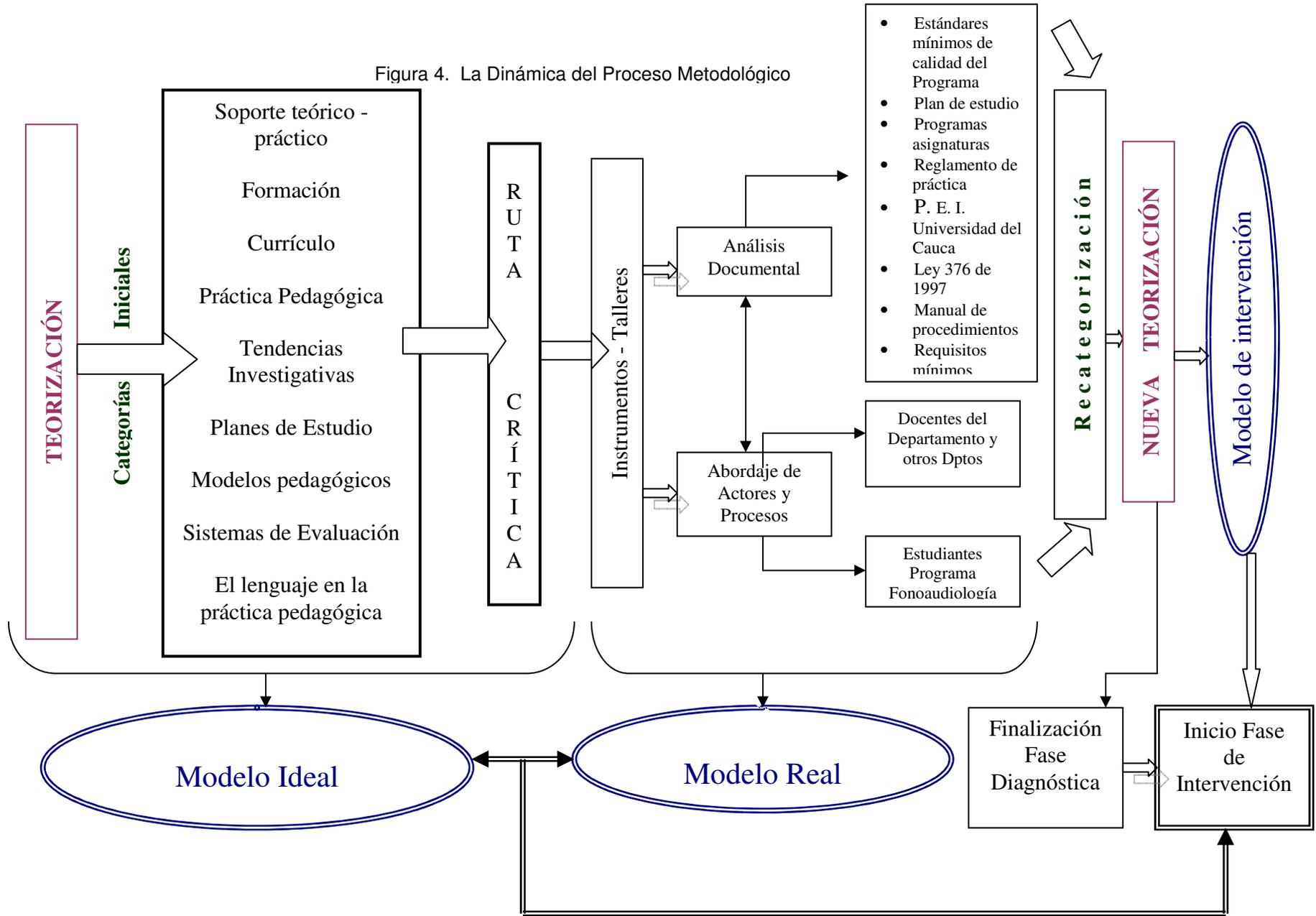
Origen	Nombre del Documento
Del Programa	Documento Fundamentación de la propuesta para la creación del Programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca, 1998
	Plan de estudio del Programa de Fonoaudiología
	Programas de Asignaturas
	Reglamento de Práctica
	Informe de Gestión 2001
	Evaluación Programática de Asignaturas 2002
	Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología 2003
	Documento análisis de la evaluación de asignaturas 2002
	Actas Reuniones Comité de Investigación del Programa
	Documento 'Formación investigativa en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca'
	Comunicado de la Asamblea de Estudiantes de Fonoaudiología a la comunidad universitaria, Octubre de 2003
Institucionales	Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Cauca
	Prácticas, tendencias, perspectivas y avances de la reforma curricular en la Universidad del Cauca, 2001
	Reglamento estudiantil
	Estatuto Profesorial
	Misión y Visión Facultad de Ciencias de la Salud
	Documento 'Sistema de Investigaciones de la Universidad. Perspectivas y realidades'
	Documento Vicerrectoría de Investigaciones 'sobre la Definición de Líneas Institucionales de Investigación'
Nacionales	Ley 376 de 1997, por la cual se reglamenta la profesión de fonoaudiología y se dictan normas para su ejercicio en Colombia
	Manual de procedimientos para la Práctica Fonoaudiológica MPPF – II, 2001
	Requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado en fonoaudiología. ICFES, ASOFON A.C.F.T.L., 1998
	Decreto 917. Estándares Mínimos de Calidad. Programas Académicos de pregrado en Ciencias de la Salud. MEN, ICFES, 2001

\* Se recuerda que el grupo de X semestre no hizo parte de la selección de la muestra por invitarse a participar en su totalidad.

El proceso metodológico permitió avanzar, desde la exploración teórica de las categorías iniciales, hacia la recolección de la información, el análisis de los datos, la construcción de categorías emergentes y, finalmente la evidencia clara del modelo de intervención a ser aplicado en la siguiente fase de la reforma curricular. La figura 4 evidencia esta progresión metodológica.

La recolección de la información emanada de los talleres se realizó de manera escrita y oral (la cual fue grabada y posteriormente transcrita) permitiendo crear archivos de almacenamiento de cada categoría claramente digitados, los que a la vez facilitaron la clasificación de toda la información, así como la cómoda recuperación de la misma. Una vez finalizada la clasificación de la información se puso en marcha el trabajo alrededor de los datos. Estos, inicialmente, fueron ubicados dentro de la totalidad del proceso investigativo, teniendo como referentes las preguntas orientadoras, la ruta crítica construida y el proceso metodológico como un todo en construcción (véase nuevamente figura 4); este ejercicio facilitó la posterior clasificación y codificación de los mismos según los actores involucrados y las categorías a las que podían aportar. La búsqueda en los documentos se hizo desde preguntas que surgieron durante la construcción teórica, lo que permitió establecer un verdadero diálogo con ellos desde lo que revelaban y desde la óptica específica con la cual se abordaban cada vez. Gracias a este trabajo, fue posible comenzar la sistematización de la información como totalidad, para pasar a reconfigurar la organización, el entramado, el hilo conductor y el contenido teórico de las categorías iniciales. La emergencia del conjunto inicial de datos permitió una reagrupación de los mismos, los cuales dieron pie a la recategorización, evidenciada en la construcción de cada uno de los capítulos finales del trabajo; este paso implicó una reorientación de los datos en función del problema y del proceso metodológico de tal manera que, al volver la mirada al producto obtenido, fue posible construir nuevas formas de ver los problemas y configurar perspectivas de acción desde la construcción de sentido sobre la realidad teórico – práctica (Modelo de Intervención); en el Anexo E se observa todo el recorrido que se realizó desde el análisis de las categorías iniciales hasta la formulación del modelo de intervención. Además de esto, el anexo F muestra la sistematización de los datos obtenidos a través de los talleres realizados con el fin de que el lector pueda confrontar constantemente los análisis realizados.

Figura 4. La Dinámica del Proceso Metodológico



Cuadro 4. Las categorías, su interrelación y las preguntas que las orientan

ANTECEDENTES						
		ACTORES		CONTEXTO		
		DOCENTES	ESTUDIANTES	MACRO	MICRO	LOCAL
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	TENDENCIAS TEÓRICAS EN FONOAUDIOLOGÍA	1	2	3	4	5
	PROCESOS INVESTIGATIVOS	6	7	8	9	10
	PLAN DE ESTUDIOS (Teoría y Práctica)	11	12	13	14	15
	MODELO PEDAGÓGICO (Estilos, procesos y métodos de enseñanza)	16	17	18	19	24
	SISTEMAS DE EVALUACIÓN	20	21	22	23	
	EL LENGUAJE	25	26	27		
FORMACIÓN						

- Fundamentos del ejercicio profesional  
Fundamentos de la formación profesional
- El producto de la labor docente
- Orígenes externos de las tendencias teóricas
- Nuestros propios insumos teóricos
- Reflejo de las tendencias teóricas en el medio
- La investigación de los docentes
- La investigación de los estudiantes
- Influencia del macrotexto en los procesos investigativos
- Influencia del microtexto en los procesos investigativos
- Impacto de la investigación en el medio
- El plan de estudios desde la perspectiva del docente
- El plan de estudios desde la perspectiva del estudiante
- Influencia del macrotexto en el plan de estudios
- Influencia del microtexto en el plan de estudios
- Aportes del plan de estudios a la comunidad
- Fortalezas y debilidades de la formación profesional  
Reviso mi actuar docente  
Huellas de la interacción docentes y docentes-estudiantes  
¿Cómo interactúo con compañeros y estudiantes?
- ¿Cómo me estoy formando?  
¿Cómo interactúo con mis docentes?
- Influencia del macrotexto en el modelo pedagógico
- Influencia del microtexto en el modelo pedagógico
- ¿Cómo fui evaluado?
- ¿Cómo evaluo?  
¿Cómo me evalúan?
- Influencia del macrotexto en los sistemas de evaluación
- Influencia del microtexto en los sistemas de evaluación.
- La percepción de la comunidad sobre estudiantes y docentes
- La influencia de los procesos del lenguaje en la práctica pedagógica de los docentes
- La influencia del lenguaje en la formación de los estudiantes
- ¿Qué características del proceso comunicativo son evidentes en los contextos macro, micro y local?

### 3. FORMACIÓN Y CURRÍCULO... ENTRE CONTEXTUALIZACIONES Y REDUCTIVISMOS

En el contexto universitario es frecuente escuchar diversas alusiones a la idea de formación, que no suscitan indispensablemente la reflexión que tal concepto amerita: formación integral, formación para la vida, formación profesional o académica, formación en valores... En el desentrañamiento del sentido subyacente a estas expresiones se advierten incoherencias e inconsistencias, no sólo del orden teórico, sino también, y principalmente, práctico. La especial importancia que el concepto de formación tiene se deriva de que el proceso, la problemática y el sentido de la formación constituyen el objeto sobre el cual la pedagogía se edifica como disciplina fundante del educar. Pero el concepto de formación no sólo es importante, de gran complejidad y polisémico, sino que es de esas categorías de sesgo ideológico positivo, que por ello se exponen a que sean enunciadas como ideas ahuecadas; al carecer de sentido explícito, debidamente sustentado en argumentos y prácticas, sirven tanto para insinuar como para ocultar ciertos horizontes de la educación.

En el presente apartado se procurará descubrir y reconstituir sentidos sobre la formación y el currículo para explorar hacia dónde y cómo ha sido enfocado el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca; los procesos de reforma curricular, su estado actual y sus perspectivas. Por tal razón, para no entrar en un terreno yermo, no se pretenderá '*definir*' estos conceptos, pues es claro que una elicitación disertada sobre ellos requiere reflexiones y devenires permanentes, los cuales no podrían ser circunscritos a unos límites que impliquen orígenes y confines específicos.

Por esto, y en vista de la convergencia de distintos enfoques referentes a la formación, a cambio de plantear una posible definición, lo que se pretende es esbozar una tendencia humanista, conciliando los presupuestos teóricos de autores como Gilles Ferry, Hans Gadamer y Humberto Maturana. Se quiere, ante todo, resaltar la idea de que reflexionar sobre la formación no es tarea fácil; sin embargo, a partir de la necesidad de ordenar ideas y revisar

algunas experiencias, se podrá determinar un posicionamiento propio, el cual permitirá reconocer que realmente no es posible abordar un discurso sobre reforma curricular, sin hacer referencia a ciertos ideales, no sólo sociales, políticos y educativos, sino también individuales, simbólicos y permanentes.

Todas las posturas teóricas que se presentarán son acertadas y ninguna excluye a la otra, lo que sucede es que miran la misma realidad desde diferentes ópticas; lo interesante sería poder aprehender un concepto global que se centre en el ser en formación, como sujeto único, con una información genética y un medio familiar particular, así como en contextos, momentos históricos y condiciones particulares de existencia en la sociedad y en la cultura. Cada ser trae consigo un bagaje, unas herramientas que le permiten participar en procesos culturales, en los que se encuentran involucrados otros individuos que podrían generar mediaciones, que se conocen como maestros y pares, que también traen un equipaje genético, familiar, social y cultural que influye en la forma como se advierten a sí mismos, como le confieren o no sentido a su propio proceso formativo, como, desde allí, propician relaciones con otros, con el ambiente; así, ese sujeto, bien orientado o no, equivocado o no, decide, si está dentro de sus posibilidades, acceder a una educación superior cuya visión de la formación es segmentada, en la cual solamente se privilegia el desarrollo de competencias fácticas que posiblemente no lo prepararán para encarar un medio laboral cada vez más restringido y cambiante.

Se hace imperante entonces, pensar en la responsabilidad que tiene la universidad frente a la formación del ser; es decir, aunque no se pueda prever nada sobre su proceso anterior, es necesario ofrecer una formación integral, tal como la propone Elio Fabio Gutiérrez Ruiz; para él, una formación de este tipo “abarca no sólo el desarrollo de las diferentes esferas de la personalidad de los sujetos, sino también la potenciación o constitución de las culturas y las comunidades del conocimiento, lo mismo que del proyecto educativo; todo lo cual confiere un carácter totalizador y dinámico a lo curricular (...); en consecuencia, un plan de estudios integral no es solamente el que incorpora varios componentes o asignaturas de primera importancia para las disciplinas fundantes del programa o para los perfiles ocupacionales o profesionales. Debe atender a procesos mayores que ocurren en la realidad cultural, social y natural.”<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio; PERAFÁN, Lucy. Currículo y Práctica Pedagógica. Popayán: Universidad del Cauca, 2000. p. 53

***Al asumir estos planteamientos de formación integral, específicamente cuando se hace referencia a un proceso de educación superior como lo es la fonoaudiología, es imprescindible pensar en una “re-forma” y no en una “re-estructuración”, una “re-novación” o una “modernización” curricular. Si realmente se pretende generar transformaciones positivas y productivas que impacten de manera singular, social, cultural y simbólica al individuo, a la sociedad y a la Universidad del Cauca, es necesario hacer desaprendizajes sobre lo que históricamente se ha pensado al respecto de la formación y entender que este concepto no se puede abordar sin hacer referencia al sujeto y no solamente a prácticas particulares, institucionales o, incluso, ligado únicamente al proceso educativo, definido por aspectos administrativos y técnicos; es imprescindible suscitar un cambio de base, que implique movilización de estructuras y simbologías, así como interiorización y puesta en juego, no sólo de conocimientos y acciones, sino de sensaciones y reflexiones sobre el devenir de lo humano –que muchas veces se deja de lado–, pero que es necesario explorar.***

En el marco de estos planteamientos, pensar en el ideal formativo de un programa de formación de fonoaudiólogos, implica, principalmente, resaltar la idea de autonomía y las condiciones que la favorezcan en el ámbito académico, desde donde las personas estén en la búsqueda permanente del sentido de su existencia y, a partir de allí, de su quehacer profesional, que ha de construirse en contextos y coyunturas de alta complejidad; es preponderante que en ese proceso de formación, tanto estudiantes como docentes, *no* privilegien el recordar conceptos, métodos o resoluciones enseñadas o aprendidas durante el transcurso de la carrera, sino que enfaticen en la búsqueda de sentido a los problemas, así como en las alternativas de solución para los mismos, ya no únicamente desde la lógica un tanto formal de la academia, sino desde la realidad interna y circundante; esa misma realidad que cada quien pretende cambiar. Más que la práctica profesional, el lugar, el tiempo y la cultura, la formación debe relacionarse directamente con el ser holístico, en el que confluyen diferentes naturalezas, pero que al reconocerse como inacabado quiere preservar su esencia.

En este sentido, se asume el concepto de formación como una condición de ascenso a lo humano, constituyéndose a la vez en un desafío a lo humano; un concepto que busca ir más allá del poder cognitivo e intelectual del hombre, en una dialéctica constante entre su razón

valorativa, trascendente, individual (pero también social) que le va a permitir mirarse, pensarse, transformarse y, a la vez, mirar, pensar y transformar su realidad.

Pensar en la formación de fonoaudiólogos es pensar en un sujeto que vive, vibra, comunica, construye, crea y recrea su espacio; él es el actor principal de la realidad, es un individuo que da cuenta de sus propias voluntades. El concepto de formación debe resignificar constantemente todo esto, debe darle al fonoaudiólogo una identidad única, así como la capacidad, no sólo de actuar bien, sino de pensar el mundo y de pensarse en ese mundo.

Un ser en formación es el que sabe leer el sentido de su espíritu en sus diferentes manifestaciones; formarse como fonoaudiólogo es, desde un rescate de la autonomía, prepararse para la independencia de sí mismo, para entender todo lo que acontece en este mundo; descubrir el universo como un todo, un sistema integrado por todo lo que se percibe. Así las cosas, la formación es competencia de un individuo libre, autónomo, capaz de armonizar la ruptura de sus 'ataduras' con la dialógica que implica reconocerse como parte de una realidad. Es más bien un acuerdo libre, racional e inteligente que pudiéramos hacer los seres humanos acerca de hacia dónde orientar y dirigir nuestras voluntades.

Además y teniendo en cuenta las concepciones planteadas por Maturana, es necesario tener en cuenta el querer, el deseo, la intencionalidad en el concepto de formación; intencionalidad que se va a reflejar en la constitución de un lugar de encuentro –no sólo el universitario– orientado por el respeto mutuo. Así, es posible formarnos como personas capaces de tomar decisiones respetándose y respetando a los demás; personas capaces de aprender...cualquier cosa, y esto implica aprender todo lo que les permita a los actores, sean docentes o estudiantes, ser buenos fonoaudiólogos, no centrados en la competencia, sino en el placer de disfrutar lo que hacen, manifestándolo en la representación propia de su profesión la cual, necesariamente, significa para su entorno cultural y social, en términos históricos.

Teniendo claridades sobre las posiciones a partir de las cuales se realizarán las disertaciones en este apartado, a continuación se presentarán contrastaciones constantes entre las teorías de los autores mencionados anteriormente y la realidad del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, puesta al descubierto a partir del trabajo realizado con docentes y estudiantes y de la revisión crítica de documentos de fundamentación del Programa; esto se

hará con la pretensión de ir dilucidando las dinámicas, inercias y tensiones que han intervenido en los procesos curriculares actuales y que podrían incidir en la proyección de los posibles cambios.

Un concepto de formación como el que se ha planteado en este estudio, implica una fuerte reflexión sobre lo que el currículo aportaría o, por el contrario, obstaculizaría para llegar a esos ideales personales, sociales, culturales, e institucionales como vivencia en permanente construcción y resignificación. De allí, la pertinencia de contrastar visiones y prácticas curriculares que históricamente se han inspirado en ideales de formación, diferenciándolas de aquellas que han eludido o tergiversado tal ideal. En el contexto de una reforma curricular como la que se pretende iniciar a partir de este trabajo, es indispensable partir de un claro concepto de formación, como el ya esbozado, que se lleve a la práctica a través de un currículo pensado desde la indagación permanente, desde el cuestionamiento de la manera como favorece el desarrollo de los fines sociales que se pretende alcanzar y que permita poner en franco diálogo las potencialidades, necesidades e ideales individuales y colectivos de la comunidad educativa, en relación con la construcción de lo humano, a partir de la acción y la interacción social y cultural.

Esta forma de ver el currículo es coherente con los planteamientos de Lawrence Stenhouse, quien se opone a los trazados de la teoría técnica del currículo de Ralph Tyler (que se centra en el producto y enfatiza en la “reproducción”), y trasciende los de la teoría práctica de Joseph Schwab (según la cual el texto es el currículo y debe ser interpretado por los diferentes actores, en búsqueda de la construcción de sentido, y en la que “la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza”).

Pero más allá de los planteamientos de Stenhouse y de los aportes a la educación de nuestro país hechos por Elio Fabio Gutiérrez, Stephen Kemmis propone una teoría crítica del currículo, desde los postulados del razonamiento dialéctico de Habermas, en la que el interés es netamente emancipador. Kemmis no critica abiertamente a Stenhouse; de hecho, explica que sus planteamientos constituyen un primer paso para llegar a una transformación del sistema educativo desde la base; sin embargo, expresa que la responsabilidad de generar un cambio en la educación para abolir el control de un Estado anquilosado en la teoría técnica no puede dejarse a los profesores, quienes están supeditados a normativas nacionales e institucionales,

así como a las exigencias de una sociedad que no comprende aún estas pretensiones. En el contexto particular de la Universidad del Cauca y del programa de Fonoaudiología, se debe especificar ¿cuáles son los principios que rigen el actuar de los docentes?: un perfil diseñado por la institución desde un presupuesto de capacidad técnica, los fines del sistema educativo imperante, los principios del proyecto educativo institucional, o un ideal de formación que se cimienta en el desarrollo social y cultural? Esbozos sobre esta realidad se abordaron en los talleres trabajados con los docentes del Departamento y de otros Departamentos (momento 2, preguntas No. 17 y 18); los primeros no se rigen por ningún principio (institucional, nacional, capacidad técnica, fines del sistema educativo, PEI, desarrollo social y cultural), tampoco reconocen un perfil para el docente universitario; en sus afirmaciones, el actuar docente no se diferencia del ser como persona ética con valores, o como persona íntegra, no siendo claro entonces qué los hace diferentes de otros profesionales; igualmente, no se menciona para nada lo pedagógico, excepto la flexibilidad educativa, cuyo concepto no queda claro. En cuanto a los segundos, se evidencia que reconocen con mayor facilidad estos principios (quizá por poseer muchos más años de experiencia docente). Respecto a cómo lo vivido hasta ahora en el Programa les ha permitido acercarse a esos principios, no hay claridad; enfocan la respuesta hacia actividades que permiten cualificar su desempeño en el área específica de sus asignaturas, lo que demuestra que el rol como docente lo fundamentan desde el mayor dominio de saberes y no desde las habilidades y competencias pedagógicas. Según los profesores de otros Departamentos, el hecho de que los estudiantes acepten los contenidos de sus asignaturas y les encuentren la aplicabilidad en la carrera, lo mismo que los logros en cuanto a la modalidad de trabajo en equipo y la interacción maestro – estudiante, son suficientes para acercarse a los principios que rigen su actuar; esto denota una falta de trascendencia en la perspectiva desde la cual asumen los docentes su misión formativa.

Como un aporte a esta visión restringida, se evidencia, desde la posición crítica, la posibilidad de abordar un proceso formativo integral, que no se limite a la instrucción, sino que genere conciencia social, que muestre que todos (profesores, estudiantes, familias, comunidad) son parte del sistema educativo y, como tal, tienen la necesidad y la obligación de participar en su mejoramiento y, por qué no, en su reforma. Así, es posible promover el sentido de pertenencia y la responsabilidad social de la comunidad educativa, pues ella debe construir su propio futuro y el de la sociedad.

Una comprensión del currículo como la planteada por Kemmis, conlleva a retomar los aportes que hace Gadamer al concepto de formación, según los cuales es posible afirmar que “cada ser que llega a este mundo le corresponde hacerse humano y al hacerse humano continuar el proyecto de humanidad en el que está inscrito. En este sentido, el ser humano es un ser no-terminado; es una permanente y continua tarea-por-hacer para sí mismo y de sí mismo. Y esto no es un lujo que podría dejar de hacerse, sino que el estar inacabado pertenece a su misma condición humana, a su naturaleza”<sup>6</sup>. Desde esta perspectiva, la formación humana se concibe como “la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo”<sup>7</sup>. Particularidad que, muchas veces se ve amenazada por el afán totalizante, unificante, y quizás alienante, que desde políticas nacionales e internacionales pretenden determinar unos requisitos mínimos, unos estándares de funcionamiento que en últimas podrían buscar excluir desde la diferencia, e incluir sólo en la igualdad.

Esta formación es entonces una responsabilidad de cada quien, es un compromiso personal y no culmina con la finalización de los estudios, ni con la edad adulta, es constante e interminable; es un descubrir cada vez facetas nuevas en un proceso que nunca es ni puede considerarse definitivo; va más allá del aprendizaje de normas de comportamiento social; se refiere a la búsqueda de la evolución como seres humanos individuales y como especie en devenir. No sería improcedente el reconocer que son pocas las personas –en relación con quienes participan en los procesos de educación superior– conscientes de su papel en el mundo, en la sociedad y en la comunidad en que viven. Recorrer los caminos para conquistar la tan mentada conciencia social que pocos logramos dimensionar en su justa medida, requiere explicitar si el currículo tiene verdadera pertenencia y pertinencia social y esta es una pregunta que debe orientar todo el proceso de reforma curricular.

Para la presente investigación, se entenderá el currículo como **proceso**, desde los planteamientos de Stenhouse, y como **mediación**, siguiendo a Elio Fabio Gutiérrez, por considerarse que, aunque nuestra sociedad no esté preparada para asumir los retos que implica una propuesta de la magnitud de la teoría crítica (no sólo por la posición que ocupa nuestro país en el orden mundial, sino porque muchos de sus habitantes no han adquirido la

---

<sup>6</sup> GADAMER, Hans En: Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Citado por CAMPO V., Rafael; RESTREPO J., Mariluz. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 1999. p. 5.

<sup>7</sup> Ibid., p. 8.

mayoría de edad, en términos Kantianos, y una transformación de este tipo aboca a quienes la asumen a actuar con suficiente autonomía y criticidad, para construir una metateoría que los aleje de la simple contraposición de conceptos y los lleve a establecer una discusión dialéctica entre éstos), es necesario caminar con firmeza hacia ese futuro deseable (léase futuro deseable). De igual forma, se tiene la esperanza de que al redimensionar el trabajo de los actores en el proceso de formación de fonoaudiólogos, sacándolos de la tradicional asimilación y reproducción de conceptos y guiándolos hacia la investigación permanente, es posible caminar hacia la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la realidad nacional e internacional, de manera que se abone el terreno para planteamientos mucho más avanzados y, por qué no, osados.

En este punto de la discusión, es pertinente retomar las comprensiones del concepto de formación hechas por Gilles Ferry, para quien, más allá de la transmisión del saber, más que un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, o más que la tarea de una institución como dispositivo estructural y organizacional que fomenta un sistema individualista, enciclopédico y asignaturista, la formación es una reflexión del individuo sobre sí mismo, pero siempre desde una perspectiva de la interacción; se constituye así en “un proceso de desarrollo tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo”<sup>8</sup>. Desde esta perspectiva, sería válido para el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, plantearse cuestionamientos como: ¿los actores involucrados con el desarrollo del Programa asumen la formación como algo que no sólo está ligado a los procesos educativos formales, sino que permea todos los espacios y etapas de la vida?, ¿se sienten parte de un proceso de formación?

Para dar respuesta a estos interrogantes se hace necesario resaltar, en primera instancia, las concepciones de formación que se piensan y las que se evidencian en el Programa: entre los docentes del Departamento (taller, momento 2, preguntas No. 5 y 6) existe un énfasis marcado hacia un concepto técnico de formación (“interiorización de conocimientos por parte del estudiante para su práctica profesional”, “dar a conocer aspectos culturales, éticos, del saber, etc.”, “favorecer actitudes y aptitudes en el ser, el saber y el hacer para que pueda desempeñarse profesionalmente”), pero igualmente se esboza una tendencia a incluir conceptos humanistas e integrales, (“construcción personal y profesional del estudiante y del

---

<sup>8</sup> FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. España: Paidós 1991, p. 23

docente para su integridad”, “cumplimiento de diferentes etapas para el logro de un objetivo, teniendo en cuenta experiencias vividas anteriormente”), posiblemente conocidos por el contacto con el discurso pedagógico de la Universidad en su experiencia docente; pocos profesores consideran la formación como un proceso permanente, pues para ellos, con trazarse unas metas y cumplirlas, ya se ha logrado un alto nivel de formación; el docente llega a estudiar para dar su clase, la dicta y espera que el estudiante reproduzca ese saber. Así mismo, no se toma en cuenta al estudiante como ser individual y como agente activo en su proceso de formación (concepción técnica). De otro lado, el concepto que consideran que se privilegia en el Programa es coherente con los planteamientos expresado por ellos anteriormente; los docentes que hablaron de formación integral refieren que ésta se centra en el saber y la mayoría reconoce que se ha descuidado la parte humana.

Con respecto a los docentes de otros Departamentos (taller, momento 2, preguntas No. 6 y 7) se evidencia una tensión constante entre las concepciones técnicas y humanistas; se enfoca la formación sólo hacia el estudiante: “desarrollo personal de una actitud crítica, cualitativa y reflexiva con respecto a la ciencia, el mundo y el mismo sujeto“, “proporcionar herramientas para lograr capacitarse en una disciplina y desempeñarse bien en el ejercicio profesional”, “desarrollo armónico de las capacidades y cualidades del estudiante”. Sobre el concepto que consideran que se privilegia en el Programa, algunos de los docentes registran no conocer y otros evidencian una posición técnica sobre el mismo; quienes hacen referencia a una formación “total” o “integral” lo manifiestan por la dedicación que se da en el plan de estudios a asignaturas como la ética, sin embargo, se hace necesario aclarar que es imposible dejar a una sola asignatura (ética) la responsabilidad de la formación integral.

Por su parte, los estudiante (taller, momento 3, preguntas No. 6 y 7) expresan su comprensión de formación hacia una tendencia humanista; es decir, para ellos formación es el proceso de desarrollo y estructuración de la persona, en el que intervienen los maestros, los pares y el currículo como mediación; sin embargo, esta tendencia se contrapone a la pregunta de cuál concepto creen que se privilegia en el programa, pues existen semestres muy radicalizados hacia la opción de transmisión de conocimientos para habilitar o capacitar (como es el de X semestre) y la mayoría de los semestres no muestran tendencias tan marcadas entre las opciones (a pesar de que predomina una visión transmisionista, es alto el puntaje del concepto

humanista); en suma, en el momento hay un predominio del concepto de formación desde una perspectiva transmisionista, pero igualmente hay esbozos de las concepciones humanistas.

Como dato relevante (taller docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 1; docentes de otros Departamentos, momento 2, preguntas No. 1 y 2), cabe resaltar que aunque los docentes del Programa tienen una experiencia que oscila entre los dos y tres años y, los de otros Departamentos, llevan muchos años de trabajar en la Universidad y, algunos de ellos tienen más años en el Programa de Fonoaudiología que los mismos docentes del Departamento, no se evidencian diferencias significativas en los conceptos de unos y otros; el concepto de formación es aún técnico, lo que podría explicarse porque su formación ha sido técnico – profesional, lo que no les ha dado muchas herramientas desde lo pedagógico; empero, existen esbozos de ruptura y cambio paradigmático frente al mismo. Una posible justificación a estas tensiones la ofrecen documentos como el de Estándares de Calidad, en el que el perfil profesional descrito tiene gran inclinación a asumir la formación desde una perspectiva técnica; en él se expresa: “El Fonoaudiólogo de la Universidad del Cauca, se forma para que proyecte, en el servicio a la comunidad, una capacitación integral y sólida (*capacitación – habilitación*), basada en elementos teóricos, prácticos, sociales e investigativos (*transmisión del saber*), que muestran una persona autónoma, con capacidades de crítica, creatividad y responsabilidad, poseedora de una gran sensibilidad social (*tarea de una institución como dispositivo estructural y organizacional*) y que actúa bajo los lineamientos éticos de la profesión, en concordancia con lo establecido en la Misión del Programa de Fonoaudiología”<sup>9</sup>. De igual forma, en la propuesta para la creación del Programa, en el perfil profesional, se vislumbra la formación desde la teoría técnica cuando se plantea “el fonoaudiólogo de la Universidad del Cauca debe ser formado para que asuma la responsabilidad disciplinaria que le es propia; esto se pretende y se fomenta desde los espacios docente – alumno de práctica asistencial que alimenta los currículos social, crítica y científicamente y que son los que permiten al estudiante su aproximación a reales fenómenos comunicativos, así como la aplicación específica de aquellos elementos teóricos que le han sido *impartidos* o hacia los cuales ha sido orientado para su *apropiación y dominio*” (*transmisión del saber*). En el mismo apartado se pone de manifiesto un concepto de formación contrario al presentado por Ferry, quien expresa que este proceso no puede darse directamente sobre la

---

<sup>9</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Documento Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología. Popayán, Marzo de 2003 p. 16

realidad, sino que esa realidad debe abordarse sólo cuando el estudiante haya resuelto hipotéticamente los problemas que puede enfrentar en ella; además, según el autor, esta no debe ser privilegiada como el espacio más trascendental de formación, sino como un escenario para establecer un diálogo permanente entre la teoría, los conceptos y representaciones mentales que el sujeto ha elaborado sobre esa realidad, gracias a su capacidad simbólica, y los sucesos que efectivamente operan en ella. En este sentido, cuando se dice que el ideal de formación “se pretende y se fomenta desde los espacios docente – alumno de práctica asistencial”, se está otorgando gran preponderancia a la práctica, lo mismo que en afirmaciones hechas en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología en relación con características importantes del proceso de formación en el Programa (aportes que lo diferencian de otros programas) y con la coherencia del mismo con la Misión y el PEI, las cuales se presentan textualmente a continuación: “Se prepara al estudiante para llevar a cabo la intervención del paciente con alteraciones comunicativas, mediante las asignaturas de Terapéutica Fonoaudiológica I y II; aquí se analizan y practican los diferentes enfoques terapéuticos de patologías clínicas, fortaleciendo de ésta manera la experticia fonoaudiológica en la práctica profesional”<sup>10</sup>; “El Programa de Fonoaudiología, pretende la formación de fonoaudiólogos integrales, con una alta calidad científica y humanística, con espíritu analítico, preparados para el liderazgo, para el ejercicio ético de la profesión, capacitados para comprender la realidad social en su entorno comunicativo a través del desarrollo práctico integral y comunitario, generando políticas que favorezcan los procesos normales de comunicación humana, teniendo como base el desarrollo psicosocial, cultural y familiar a través del desarrollo de proyectos de investigación que buscan solución de patologías de comunicación, determinando de esta manera que el programa guarde perfecta coherencia, armonía y correspondencia con la misión institucional contenida en el PEI”<sup>11</sup>.

De otro lado, en los documentos no se encuentra información que muestre que la formación es un proceso que vivencian todos los actores involucrados en el desarrollo del programa; es más, el papel del profesor es el de un “constante renovador del conocimiento para lograr socializar el mismo y contribuir a la formación integral del ser humano”<sup>12</sup>, lo que sólo alude a la esfera del conocimiento; esta idea refrenda lo expresado en el Estatuto Profesoral cuando explica que “el

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 13

<sup>11</sup> Ibid., p. 14

<sup>12</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Consejo Superior. Estatuto Profesoral , Acuerdo No. 024 de 1993. Popayán, p. 1

profesor debe estar actualizándose y capacitándose permanentemente para ejercer su labor (*transmisión del saber, capacitación – habilitación*), para lograr la misión de la Universidad como promotora del cambio social mediante la formación integral de los individuos y mediante el análisis científico de sus problemas”<sup>13</sup>.

En este mismo sentido, el Estatuto Profesoral, en su artículo 69, plantea como objetivos de la capacitación: “1. Lograr el mejoramiento del quehacer universitario. 2. Asegurar la correcta y eficiente ejecución de la planificación académica. 3. Racionalizar, encausar y dirigir hacia niveles óptimos el recurso del profesor. 4. Servir de soporte sistematizado a la *generación y difusión del conocimiento*”<sup>14</sup>.

Esta visión restringida de la formación se reconoce en un documento que sobre la situación actual de la profesión (elaborado el 29 de Abril de 1999), donde se habla de aspectos que deben cambiarse para mejorar la formación: “La formación de valores se constituye en elemento esencial de los programas de pregrado, partiendo del principio de respeto de la individualidad, la diversidad y la diferencia entre las personas. Los valores, aunque no se enseñan, sino que se viven, se deben explicitar y fomentar. Los alumnos los traen desde su hogar y en la universidad continúan el proceso de formación”.<sup>15</sup> Este se constituye en un punto de avance, aunque no es seguro que este documento lo conozcan todos los docentes.

Pero más allá de las posibles concepciones que los actores del proceso asuman como formación, se hace necesario indagar sobre quiénes consideran ellos que hacen parte de ese proceso, así como el papel que cumplen en el mismo. Al respecto, en los talleres realizados (docentes del Departamento, Momento 2, preguntas No. 10 y 11; docentes de otros Departamentos, momento 2, preguntas 11 y 12; estudiantes, momento 3, preguntas No. 9 y 10) se encontró que para los docentes del Departamento y de otros Departamentos se da primacía al concepto de formación técnica (tarea de una institución, como dispositivo estructural y organizacional), en el que el papel de estudiantes, docentes y administrativos está equilibrado. Los estudiantes, en primera instancia, reconocen a los directivos, los docentes, los estudiantes, sus familias y la comunidad; sin embargo, cuando explican el papel de esos actores se centran

---

<sup>13</sup> Ibid., p. 2

<sup>14</sup> Ibid., p. 21

<sup>15</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Definición de la Situación Actual de la Profesión Popayán, Abril de 1999, p. 1

sólo en los docentes y los estudiantes. Las respuestas permiten concluir que los estudiantes conservan la concepción de los roles que les han transmitido sus docentes a lo largo de su escolaridad y esa concepción marca lo que esperan de los docentes y el papel que asumen frente a su formación, en el que se resalta la concepción técnica de la formación: el docente transmite los conocimientos (“es el que capacita y habilita al otro”, “es el que imparte conocimientos y transmite saberes”) y el estudiante los absorbe (“recibe conocimientos”, “capta conocimientos para poderlos aplicar”); rara vez se habla del profesor como acompañante (“guía, asesor, potencializador, canalizador”) y del estudiante como sujeto de su propia formación. Los administrativos son un apoyo logístico y económico para facilitar la labor de formación y para dar normativas a los docentes y estudiantes. Extraña la visión utilitarista que se tiene de la comunidad y de las instituciones de salud (“sirve para hacer la práctica”, “medio que el estudiante usa para aprender y después retribuir”), así como de la familia como el terreno único para la formación personal: “es el apoyo moral y económico fundamental”, “exclusividad de la formación en valores y responsabilidad”.

Estas respuestas permiten continuar las reflexiones sobre si realmente la universidad ofrece posibilidades a estudiantes y profesores de desarrollarse y perfeccionar de manera interactiva sus potencialidades, o algo quizá más significativo, si los docentes y los estudiantes del Programa de Fonoaudiología sienten y evidencian el desarrollo y perfeccionamiento de sus capacidades y qué posibilidades se están brindando a profesores y estudiantes para facilitar ese proceso de descubrimiento de sus propias inclinaciones, gustos, habilidades y necesidades. Con respecto a estos importantes interrogantes se hace necesario resaltar lo examinado con los actores del proceso de formación, partiendo de sus expectativas, tanto personales como profesionales cuando decidieron ingresar a la universidad, el afianzamiento de las mismas y el gusto por lo que hacen (docentes del Departamento, momento 2, preguntas No. 2 y 3; docentes de otros Departamentos, momento 2, preguntas 3 y 4; estudiantes, momento 3, preguntas No. 1, 2 y 3). Frente a las expectativas personales y profesionales con que los docentes del Departamento ingresaron al Programa, se evidencia el asumir la docencia como un reto, como una experiencia enriquecedora a nivel profesional y la posibilidad de proyectar al estudiante su experiencia (expresándose aquí una visión técnica de la formación); por el contrario, sólo algunos manifiestan un claro interés por cualificarse desde el punto de vista pedagógico y por crecer como personas y, unos pocos consideran la formación como un proceso permanente. Para los docentes de otros Departamentos, las expectativas personales terminan siendo

profesionales: “trabajar en una nueva Facultad” o “contribuir a la formación lingüística, fundamental en el proceso de conocimiento”; la mayoría de los docentes se limita a desarrollar su materia y sólo uno nombra la importancia de la interacción pedagógica con los estudiantes. Esto no es coherente con el concepto de formación que ellos plantean; así mismo, se nota que asumen este trabajo como parte de su propio proceso de formación; sin embargo, hay un leve esbozo de una mirada más integral del concepto cuando expresan “interactuar e intercambiar experiencias pedagógicas y de vida con estudiantes, lo que nos permitiría un enriquecimiento mutuo en los procesos de enseñanza - aprendizaje”.

Un gran número de estudiantes, por su lado, expresan sus expectativas al manifestar que decidieron estudiar fonoaudiología por la interacción humana, la proyección social y comunitaria, así como por el trabajo con niños y, en especial, personas con discapacidades de la comunicación; les sigue otro gran número de estudiantes que escogieron la carrera por no poder estudiar otras carreras como medicina, odontología, bacteriología, fisioterapia, comunicación social, por diferentes motivos (económicos, bajos puntajes o porque no existía aún la carrera en la Universidad); otro grupo tomó la decisión sin estar muy seguro; quienes lo conforman, sólo sabían que querían una carrera de la salud, pero poco sabían de la fonoaudiología; un grupo más pequeño tomó la decisión por ser una carrera nueva en la Universidad y por consiguiente, intuía que el campo laboral era mucho más amplio; el conocimiento del trabajo del fonoaudiólogo motivó sólo a dos de los estudiantes. En últimas, se puede concluir que los estudiantes deciden hacer una carrera universitaria por cumplir una expectativa social, no porque sean conscientes de que esta experiencia contribuya a su proceso permanente de formación como personas integrales, de ahí que las razones sean pragmáticas. Se ve la formación únicamente desde el punto de vista de educación formal y no como algo que trasciende a todos los ámbitos de la vida. Ya al indagar sobre si esa decisión que tomaron, se afianzó, todos los estudiantes afirman que esto ha sucedido; básicamente se pueden clasificar tres motivos fundamentales: la labor social y humana que se realiza; el mayor conocimiento sobre la carrera; sus proyecciones o campos de desempeño, ya que ofrece posibilidades y amplía las expectativas (no ha cambiado su visión pragmática y se centran en lo laboral); habitualmente no surgieron ni se crearon nuevas expectativas en el desarrollo de su proceso, sólo se afianzaron las ya existentes. Llama la atención cómo en los últimos semestres empieza a disminuir la contundencia, marcada en los primeros, sobre el cumplimiento de sus

expectativas, incluso, algunos de éstos estudiantes, definitivamente no las llenaron; en este caso es indispensable descubrir qué pasa a lo largo de la formación que hace que esto suceda.

Al hilo de lo expuesto, se hace pertinente retomar a Ferry cuando resalta que la formación no se limita al ámbito profesional, sino que “hace parte de todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno podría formarse como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles y dimensiones de responsabilidad y, de ser posible, de forma permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad”<sup>16</sup>. Las acciones educativas vienen a ser medios; así, la información se constituye en una dinámica de desarrollo personal, en una tarea que el sujeto hace sobre sí mismo en donde el otro, los textos, el currículo, se constituyen en las mediaciones del proceso, las cuales necesitan de condiciones como el lugar, el tiempo y la realidad, siempre interpelada, resignificada, potenciada. Esta perspectiva está lejos de posicionarse entre los actores del proceso formativo en la universidad, por lo que se hace necesario desarrollar un trabajo de reconfiguración de las realidades y de transformación de los imaginarios en relación con dicho proceso; sin este tipo de resignificaciones no es posible impactar el currículo.

En consonancia con lo anterior, es pertinente adentrarse en posturas de formación mucho más trascendentes, globales y, por qué no, centradas en el hombre como ser social, como miembro y constructor de una cultura que relata, vehementemente, las percepciones del espíritu de un grupo expresadas en distintos órdenes; aquí toman relevancia los conceptos de Gadamer<sup>17</sup>, para quien la formación, siguiendo a Hegel, permite al sujeto ir allende a lo particular, para lograr una visión general que facilite actuar en consecuencia, lejos de los intereses personales y cerca de una conciencia del papel que cumplimos frente al grupo social; esa conciencia que el hombre obtenga de sí mismo, le permitirá aportar al desarrollo colectivo. En tal aproximación al mundo colectivo, juega un importante papel la sensibilidad y la percepción de lo que se vive como acontecimiento histórico, como legado para la humanidad; así, la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. Desde un acercamiento a la realidad, con las características

---

<sup>16</sup> FERRY, Op. Cit., p. 45

<sup>17</sup> GADAMER, Hans. Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 6° ed. Salamanca: Sígueme S.A., 1996 p. 40

planteadas, es factible también que la persona pueda no sólo aprender sino olvidar cosas y desaprenderlas, lo que le da la posibilidad de ver la realidad con otros ojos y desde el punto de vista de otros. Un programa de formación superior debería entonces internalizar un currículo que permita a los estudiantes y a los docentes ver las cosas desde perspectivas diferentes, alejarse de su percepción individual para comprenderlas desde los ojos de otros; esto sólo puede ser posible a través de metodologías dialógicas que favorezcan la discusión entre autores, profesores y estudiantes (este punto se tratará más adelante en el capítulo ‘Práctica Pedagógica: de la iniciación al diálogo realizante’).

De lo anterior se colige que, para este autor, la formación va más allá de la capacitación o habilitación, puesto que implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual; así mismo, especifica que todo ser humano no es por naturaleza lo que debe ser y, por eso, se hace imprescindible la formación. Extendiendo este presupuesto al Programa de Fonoaudiología, se hace necesario determinar si el currículo permite, al estudiante, al docente, incluso a la misma comunidad, un acercamiento a lo que deben ser; al indagar incluso sobre cómo se diseñó el currículo es posible determinar la participación de los actores del proceso en el diseño y, por consiguiente, si este responde a las necesidades de los actores; más adelante, en este capítulo, se hará alusión a este punto.

A través de los presupuestos aportados por Gadamer<sup>18</sup>, entendemos que nos hacemos humanos por el trabajo sobre nosotros mismos, sobre y en la cultura y la sociedad. Buscando extraer este sentido para el Programa, en el proceso de reforma curricular es necesario que en el concepto de formación, lo cultural sea preponderante, de tal manera que este aspecto no quede relegado a un plano secundario, como tradicionalmente se ha hecho.

Coherente con los planteamientos de Lawrence Stenhouse, quien ha desarrollado una propuesta curricular basada en la investigación como posibilidad de transformación permanente del currículo, se encuentra Ferry, quien al respecto de la formación, afirma que sólo cuando se toma el tiempo necesario para repensar las prácticas pedagógicas, es posible generar cambios que permitan trascender las posturas técnicas arraigadas en nuestro contexto, y ese repensar sólo puede hacerse a partir de la investigación; es decir, la práctica pedagógica debe constituirse en proyecto investigativo permanente. Aquí es pertinente indagar a los actores

---

<sup>18</sup> Ibid., p. 39

sobre su papel en el desarrollo del currículo, quién lo debe diseñar y cómo deben operar las transformaciones en el mismo. En los talleres realizados con ellos sobre estos interrogantes (docentes del Departamento y de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 21; estudiantes, momento 3, preguntas No. 16), se encontró que los docentes del Departamento reconocen que desde los otros Departamentos rara vez o en nada se ha participado en el diseño; los aportes de estos docentes han sido referidos a la evaluación y al suministro de algunas recomendaciones; actualmente, cada profesional participa desde su propia asignatura (organizando sus propios contenidos). Por su parte, los docentes de otros Departamentos argumentan su falta de participación en la ausencia de convocatorias que se les hacen para tal fin; ellos consideran el actual taller como una forma de participación pero no reconocen participaciones anteriores; se hace aquí explícito el escaso trabajo en equipo, privilegiándose nuevamente una teoría técnica del currículo, fundamentada en el trabajo individual. De otro lado, la participación de los estudiantes es, en la mayoría de las veces, escasa o nula; dejan ver una tendencia a no reconocer las formas de pensar y las sugerencias que se hacen en torno al Programa, basados en argumentos como “el currículo ya estaba establecido al ingresar al programa” o “no se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes”; quienes reconocen ciertos grados de participación afirman que ha sido a través de las “evaluaciones que se realizan semestralmente a docentes y asignaturas”; sin embargo, parece ser que se ha perdido la credibilidad en ellas, pues se insiste en que no se tienen en cuenta las sugerencias dadas y se recalca además que para que los estudiantes sean escuchados deben llegar a medidas extremas. Es claro entonces el reductivismo al que está sometido el concepto, limitando a la vez las experiencias dialógicas que suponen el fortalecimiento de culturas y comunidades académicas.

El currículo del Programa de Fonoaudiología es igual para todos los actores, pero si esto es así, ¿será que se le está otorgando la suficiente flexibilidad para ajustarlo a esas necesidades personales?; ¿son efectivas las estrategias pedagógicas y los procesos curriculares que se prevén para ajustar el currículo a las características particulares de cada actor de este proceso de formación? Desde esta perspectiva, en los talleres realizados con los actores (estudiantes, momento 3, pregunta No. 17; docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 33), se indagó sobre la forma como se tenían en cuenta las inclinaciones, intereses y habilidades de esos actores; la respuesta por parte de los docentes estuvo enfocada a cómo se han detectado dichas necesidades en los estudiantes, y se explicó que esto se ha hecho a través de las

evaluaciones; hay una visión instrumental del impacto de estas características particulares del estudiante en el currículo, pues se cree que con tener en cuenta sus recomendaciones para modificar algo, como un reglamento de práctica, es suficiente. Casi la mayoría de los estudiantes manifiestan que no se han tomado en consideración tales características particulares o que no saben, expresando además que se les ha tenido en cuenta cuando han ocurrido sucesos de peso, ante la presencia de una situación negativa, o que los docentes y directivos “para curarse en salud” atienden sus solicitudes; reconocen la necesidad de establecer más diálogo con otros actores del proceso de formación. Sobre este punto, en los documentos analizados no hay evidencias de la flexibilización del currículo, ni de la importancia de ajustarlo a las necesidades personales de los actores, por lo tanto no se presume que se hayan adoptado estrategias, entre ellas las pedagógicas, para responder a las características particulares de cada uno. Es indispensable entonces realizar considerables esfuerzos frente a la recontextualización de lo curricular hacia el reconocimiento de la diferencia, con el propósito claro de dejar de lado la intención de formar en la homogeneidad y realizar las rupturas paradigmáticas que posibiliten la implementación de estrategias para flexibilizar el currículo.

Otro aporte curricular de gran trascendencia que se debe analizar, se basa en los aportes de Stenhouse, quien concibe el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo”<sup>19</sup>; al respecto, vale la pena cuestionarse sobre quién debe establecer ese ideal educativo ¿será responsabilidad del Estado exclusivamente?, ¿o tal vez sea un problema que atañe a toda la comunidad educativa? Y, en este sentido, ¿cómo debería ser la participación de esa comunidad educativa en la definición de dicho ideal?, o quizás, ¿ya se ha venido dando dicho ideal? La mayoría de los docente reconocen que sí se ha establecido un ideal educativo (taller, docentes del Departamento y de otros Departamentos, momento 2, preguntas 22 y 23), aunque unos lo niegan y otros no saben si existe; así mismo, no hay una posición crítica sobre quién lo estableció; se señala a una persona (quien diseñó el Programa) y esa persona afirma que dicho ideal se propuso con base en la misión y visión institucional; no obstante, en cinco años no se ha revisado o actualizado y, algunos, ni siquiera se habían preguntando si existía. Lo preocupante sobre esta postura irreflexiva de los profesores es que éste, precisamente, debería ser uno de los principios para regir el actuar docente.

---

<sup>19</sup> STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata, 1991. p. 29

Es tan trascendental la actitud reflexiva sobre el actuar, basada en procesos investigativos, que para Stenhouse “éste es el único camino para que el currículo permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado abiertamente a la práctica”<sup>20</sup>. El principal problema del currículo, según él, es que “nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica (...) El problema central del estudio del currículo es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas”<sup>21</sup>. Se hace entonces pertinente indagar con los actores del Programa ¿cuáles son sus intenciones educativas?, ¿qué hacen para llevarlas a la práctica?, ¿qué problemas han enfrentado para hacerlo?, ¿qué correctivos han empleado en caso de que las cosas no resulten como esperaban?, ¿de qué rupturas e inconsistencias han llegado a ser conscientes? y ¿cómo las han afrontado? En las respuestas obtenidas (docentes del Departamento, momento 2, pregunta 7, 27, 28, 29 y 30; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 8; estudiantes, momento 3, pregunta No. 8) se evidencia lo siguiente:

En cuanto a las intenciones formativas, los docentes las equiparan a los objetivos de la asignatura que orientan; no obstante, reconocen que el Programa tiene una intención formativa revelada en frases como: “la formación integral”, “el mayor énfasis en el ámbito académico que en el humano”, “la evidenciada en el perfil profesional y personal”, entre otros. Cuando los docentes se refieren a la intención formativa como la formación integral, están vislumbrando un ideal formativo que subyace a su actuar; no obstante, al reducirlo en la práctica a cumplir los objetivos de su asignatura particular están revelando el gran problema del currículo expuesto por Stenhouse (la dificultad para llevar a la práctica el ideal formativo). Según los docentes de otros Departamentos, se reconoce la existencia de un ideal educativo (aunque alguno lo niega), el cual está relacionado con: “la academia de formación básica”, “brindar un conocimiento integral”, pero no hay una unificación de criterios (son muy dispersos), aunque al hacer una resemantización de las respuestas se vislumbra que el ideal es académico. Según los estudiantes, la intención oscila primordialmente entre medianamente clara y muy clara; algunos expresan que no existe ese ideal; es importante señalar que a medida que avanzan en los semestres el propósito o la intención formativa parece irse diluyendo, pues en los primeros semestres era claro; únicamente los estudiantes de X semestre refieren que el programa no tiene un propósito formativo.

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 29

<sup>21</sup> Ibid., p. 27

La mayoría de los docentes del Departamento considera que lo hasta ahora realizado en el Programa para mejorar los procesos curriculares no es lo ideal; plantean entonces alternativas como: "concientizar a los docentes de la importancia de su participación en el proceso", "mayor compromiso de docentes (equipo interdisciplinario), estudiantes y los estamentos que tienen que ver con el proceso de formación", "mantener un proceso permanente", "capacitación de todas las personas involucradas en el proceso"; pero cuando se refieren a esas personas involucradas están haciendo alusión sólo a los docentes del Comité de Plan. En general, son concientes de la necesidad de que los procesos curriculares sean permanentes y de la participación activa de todos los actores que intervienen en los mismos; no obstante, todavía se encuentran posturas de indiferencia frente a la responsabilidad que cada uno tiene para mejorar el currículo y se reduce la participación al desarrollo de tareas a la discusión de dificultades y búsqueda de soluciones y a la adopción de los cambios propuestos; a pesar de ello, cabe resaltar el hecho de plantear la capacitación como una necesidad para trabajar con fundamentos en la reforma curricular. De otro lado, aunque es contradictorio que los docentes expresen que han apoyado y formado parte activa del proceso, esto deja entrever que existe disposición para afrontar el cambio y para participar en la reforma curricular, hay indicios de movimientos paradigmáticos, aunque todavía hay una tendencia a privilegiar lo profesional y lo disciplinar sobre lo pedagógico, cuando se habla de reforma curricular.

Los problemas identificados por los docentes, inherentes a estos procesos, son problemas prácticos (falta de tiempo, falta de conocimiento sobre el tema, falta de compromiso), pero no se trasciende a problemas teóricos relacionados con las concepciones que subyacen a su quehacer docente, o con sus limitaciones pedagógicas; aquí se refleja nuevamente la concepción técnica de formación y de currículo.

Desde esta perspectiva, es necesario determinar, en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, quiénes participan en el desarrollo y evaluación del currículo y cómo ha sido su participación. Según la gran mayoría de los docentes (taller, momento 2, preguntas No. 24 y 25), en el Departamento, el principal artífice en esta labor ha sido el Comité de Plan; esto demuestra que no se asume como propia esta responsabilidad, pues está bien que haya un ente que organice y regule el trabajo curricular, pero debe ser una responsabilidad de todos. Las formas de participación que identifican los actores son las reuniones, las discusiones, la delegación de tareas, la realización de lecturas actualizadas, la evaluación de docentes y de

signaturas y diferentes actividades como análisis DOFA y trabajo sobre ECAES. Para ellos, el Comité de Plan, respondiendo a inquietudes de la comunidad educativa, traza nuevos lineamientos según las necesidades; ellos evalúan y retroalimentan a través de la socialización de tareas, el análisis, la corrección y la organización de la labor docente. Aquí se reconfirma que sobre el Comité de Plan se ha descargado toda la responsabilidad; ellos se reúnen, estudian y discuten sobre los cambios, para que los docentes los asuman. Esto puede ser comprensible, pues en el Acuerdo que está en curso de aprobación, elaborado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Cauca en su última versión corregida y modificada el 8 de Septiembre de 2002 se expresan entre las funciones del Comité de Plan, las siguientes:

1. Coordinar las actividades de acreditación del Programa, con base en las disposiciones, criterios e instrumentos definidos por el Comité Curricular, el comité de coordinación Curricular y la Oficina de Acreditación
2. Realizar labores de sensibilización, capacitación y evaluación propias de los procesos cuniculares del respectivo programa.
3. Realizar los análisis y efectuar los ajustes al modelo de autoevaluación y acreditación de acuerdo con la naturaleza y especificaciones desprograma.
4. socializar e informar a la comunidad académica del programa sobre los resultados de los procesos y actividades adelantadas<sup>22</sup>.

Se reafirma entonces éste como una instancia de liderazgo, más no de responsabilidad única frente a las transformaciones curriculares del Programa. Además se evidencia una clara tendencia reductivista que manifiesta las comprensiones sobre lo curricular limitadas a las evaluaciones de los procesos y al plan de estudios, especialmente cuando se hace referencia a los ajustes que el Programa requiere. De otro lado, el coordinador académico del Programa tiene como funciones:

1. Dirigir el proceso de estructuración curricular del Programa especialmente en lo relacionado con su planeación, desarrollo, ejecución, evaluación, reformulación y mejoramiento continuo, de acuerdo con los desarrollo del conocimiento a nivel nacional e internacional.
2. Coordinar con los jefes de Unidades Académicas que soportan el Programa, la programación, ejecución y evaluación de las actividades docentes y académicas desarrolladas en el Programa de formación.
3. Liderar en coordinación con el Jefe del Departamento la gestión del Programa y las actividades realizadas.

---

<sup>22</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Vicerrectoría Académica. Acuerdo en proceso de aprobación Artículo 38 sobre funciones del Comité de Plan. p. 9

4. Promover la participación de los estudiantes y egresados en las actividades culturales, académicas y sociales.
5. Mantener contacto permanente con las organizaciones, asociaciones profesionales y gremios de interés para el Programa.
6. Citar y presidir el Comité del Programa<sup>23</sup>.

Sobre el mismo punto, los docentes de otros Departamentos (taller, momento 2, preguntas No. 24 y 25) afirman no tener conocimiento respecto de quiénes participan en el desarrollo y evaluación del currículo, aunque reconocen que todos debemos participar orientados por un grupo con más conocimiento y experiencia, conformado por: profesores especialistas del Programa, profesores de ciencias básicas y consultores de otras instituciones universitarias, científicas y académicas, dada su experiencia e interacción con la comunidad. Contrario a la concepción de los docentes del Departamento, no se reconoce en esta instancia al Comité de Plan (quizás debido al desconocimiento y a la vez falta de implementación de su participación, pues en el documento sobre el mismo se afirma que “está conformado por el coordinador del Programa, tres profesores nombrados de la (s) unidad (es) académica (s) que sustentan el Programa, dos representantes de estudiantes regulares del programa y un representante de los egresados”<sup>24</sup>). A la vez afirman que su participación en el desarrollo y evaluación del currículo se da a través del análisis de las evaluaciones de las asignaturas, así como de los resultados de la implementación de actividades innovadoras y de otras acciones como consultas a Departamentos sobre las materias que están bajo su jurisdicción, aplicación de encuestas a docentes y estudiantes (que deberían ser extendidas a la comunidad), reuniones de profesores, consultas a los organismos académicos y administrativos de la Universidad, y al ICFES como ente responsable de la educación superior en Colombia. Esta última postura es muy instrumental y no trasciende hacia lo que plantea Stenhouse en relación con la importancia de constituir el currículo en proceso de investigación constante, ni en un medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización.”<sup>25</sup> Para este autor el currículo debe estructurarse en relación con el proceso educativo (procedimientos, conceptos y criterios) y no sobre la base de objetivos que limitan las posibilidades del estudiante y ponen al profesor, o a las personas que lo diseñan, en una posición de poder, al ser ellos quienes deciden hasta dónde llegará el

---

<sup>23</sup> Ibid., Artículo 36 sobre funciones del Coordinador de programa p.89

<sup>24</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Funciones del Comité de Plan. p. 1

<sup>25</sup> STENHOUSE, Op. Cit., p. 30

estudiante en su aprendizaje y cómo lo usará inmediatamente y en un futuro; específicamente para el Programa, la base para la estructuración del currículo fue el planteamiento de objetivos, razón por la cual deben configurarse nuevas alternativas en la reforma curricular que permitan atender más al proceso educativo como tal, desde una postura teórica según la cual el currículo se constituya en la mediación para llevar a la práctica un propósito educativo, construido por los mismos actores del proceso formativo, en contraposición con los fines planteados por expertos externos, típicos de la perspectiva tecnologista. En palabras de Elio Fabio Gutiérrez Ruiz “proponemos entender el currículo como mediación favorable para los procesos formativos. Sería así un entramado de vivencias de profesores y estudiantes, que al permitirles pensarse a sí mismos, pensar la realidad, la cultura y el conocimiento, la cotidianidad escolar y social en la que interactúan, los presupuestos, procesos, logros, límites y posibilidades de la experiencia formativa y de la propuesta académica que como hipótesis han adoptado por consenso, trasciende el reduccionismo de la racionalidad instrumental”<sup>26</sup>

Esta elicitación de lo que un currículo podría aportar a la formación humana es coherente con los planteamientos que realizan autores como Ferry sobre el concepto de formación. Una mirada semejante permite abrir caminos para pensar en hacer tangible lo que desde una acepción teórica parece intangible; es decir, está expedita la posibilidad de hacer realidad el ideal formativo.

No obstante, cuando se indaga sobre los cambios más significativos que se han hecho en el Programa y los que requiere, los principales protagonistas del proceso formativo (taller, docentes del Departamento, momento 2, preguntas No. 8 y 9; docentes de otros Departamentos, momento 2, preguntas No. 9 y 10; estudiantes, preguntas No. 4 y 5), hacen alusión a ajustes al plan de estudios (algunos que se han hecho como: disminución de cargas académicas, cambio de pensum, aumento de semestres de práctica, evaluación por competencias; o la necesidad de cambios futuros enfocados a metodologías, cualificación de docentes, actualización de contenidos, aumento de la representación de los estudiantes, entre otros), que responden más a las necesidades y a las dificultades de un programa naciente. No se evidencia una reflexión alrededor de las concepciones de formación, currículo y procesos pedagógicos; en el único aspecto donde se vislumbra un avance en este sentido es en el de

---

<sup>26</sup> GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio. Hacia el currículo como mediación en los procesos formativos. Conferencia: 7° Encuentro Institucional de Facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga sobre su proyecto educativo. Julio 1-3 de 2003. p. 11

evaluación por competencias. Entre los docentes de otros Departamentos existe mucha dispersión de conceptos y no se refleja en sus respuestas una ubicación en el programa específico de fonoaudiología; las recomendaciones podrían asumirse para cualquier programa de pregrado de la Universidad.

La equiparación de currículo y plan de estudios proviene de una concepción técnica y de una falta de fundamentación en conceptos sólidos de hombre y de formación humana; al respecto, afirma Maturana que “la educación debe estar centrada en la formación humana y no técnica de la persona, aunque esta formación humana se realice a través del aprendizaje de lo técnico, en la realización del aspecto de capacitación de la tarea educacional”<sup>27</sup>. Pero contrario a esto se insta una finalidad en donde entran en juego las intencionalidades políticas gestadas en las lógicas de la producción. Entendida así, la formación profesional adquiere el tinte de finalidad última del educar y, en muchos casos, se confundirá con el acto de impartir conocimientos disciplinares. Es en este sentido que los aprendizajes se desligan de la naturaleza lógica del formar, para ubicarse en la parte instrumental del educar. Los docentes se cualifican sólo en la perspectiva de orientar mejor su clase y los estudiantes buscan sólo un sustento económico y poco se movilizan hacia la comprensión de su pertenencia a un orden social. Particularmente en el Programa de Fonoaudiología, se debe determinar si realmente la prioridad del currículo es la formación humana o la técnica, cómo se cualifican los actores del proceso en cuanto a una u otra, qué esfuerzos se hacen para favorecer la primera, cómo se articula el trabajo entre ambas, qué actividades han favorecido más la formación de unos y otros, y cómo han contribuido los compañeros de trabajo y estudio a ese proceso.

Al acercar la mirada hacia las actividades que contribuyen a optimizar el rol de los docentes del Departamento, desde el punto de vista formativo (taller, momento 2, pregunta No. 12), todos expresan haberse beneficiado con los cursos de formación permanente fuera de la Universidad, pero no los consideran como la opción que más ha contribuido a su cualificación. La preparación de clases ha sido muy importante para ellos, pues aunque no se ubica como primera opción, está considerada, con altos puntajes, dentro de los cinco primeros puestos; la interacción pedagógica con los estudiantes es fuerte en primero y en tercer lugar; las actividades académicas en práctica tienen un puntaje significativo en los primeros cuatro

---

<sup>27</sup> MATURANA, Humberto; DE REZEPKA, Simma Nisis. Formación Humana y Capacitación. Colombia: Dolmen – TM Editores, 1998 p. 17

lugares; los estudios de postgrado se consideraron como primera opción por parte de 6 docentes y quienes no lo reconocieron como primera opción son docentes que no han hecho postgrado; la evaluación docente no es importante para todos los docentes en primera instancia, cuando debería ser la opción más enriquecedora, por cuanto pretende fortalecer el ejercicio docente como tal y mirar aspectos integrales del profesor (no sólo del saber); las reuniones académicas, de Departamento o de equipo interdisciplinario, al parecer, no son enriquecedoras para los docentes (al respecto cabe preguntar dónde se dan las discusiones académicas, disciplinares y pedagógicas, pues según lo expresado por los docentes, estas reuniones se han convertido más en espacios administrativos, donde priman los aspectos operativos).

En suma, los docentes privilegian la capacitación (estudios de postgrado y formación permanente) como aspecto primordial para su cualificación, lo que demuestra que están más preocupados por dominar saberes disciplinares y profesionales para poderlos transmitir, que por mejorar su quehacer pedagógico; de igual forma, la interacción con los estudiantes en asignaturas y en prácticas es considerada importante, no por la relación pedagógica que se establece como tal, sino porque para estas interacciones el docente se ve obligado a estudiar y esto lo enriquece, desde su perspectiva, lo que ratifica el concepto de formación técnico (transmisión del saber). La Universidad, a la vez, exige profesores bien formados, con excelente hoja de vida desde el punto de vista profesional, mas no desde lo pedagógico, por lo cual no se dan las condiciones necesarias para que los docentes desarrollen su potencial a este nivel; es posible que la institución exija diplomados y postgrados en docencia universitaria, pero éstos no responden a las expectativas y necesidades de los docentes, ni a la realidad pedagógica del claustro y, por consiguiente, no son transferidos a las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, no las transforman ni las impactan como debe ser.

Por su parte, para los docentes de otros Departamentos (taller, momento 2, pregunta No. 13) ocupa el primer lugar la preparación de clases, seguida de la interacción pedagógica con los estudiantes y de los estudios de postgrado. La evaluación docente sólo fue reconocida por dos profesores y en los puestos 5° y 6°. Esto pone en evidencia su concepción técnica de la formación, pues aunque en el momento de indagar por un concepto sobre el particular mostraban una tendencia humanista, en estas respuestas se percibe la perspectiva de capacitación – habilitación para la transmisión de ese saber a los estudiantes, sin considerar lo

que la labor docente les aporta para su crecimiento como seres humanos y sin atender a los resultados de la evaluación de su quehacer como una posibilidad de mejorar, de repensarse y de redireccionar su acción para el cabal cumplimiento de su misión formativa.

En cuanto a la óptica desde la cual resolvieron este cuestionamiento los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 11), no hay gran diferencia con lo encontrado entre los docentes; para ellos la asistencia a clases, los trabajos individuales y grupales realizados fuera de clase, la preparación de las evaluaciones y las actividades de práctica son, en su orden, las que más han contribuido a su formación. Las jornadas culturales, a pesar de ubicarse en octavo lugar, no obtuvieron un puntaje tan bajo (24 puntos, frente a 42 del primero y ocho del último).

De otro lado, al preguntar a los docentes del Departamento sobre cómo los compañeros de trabajo han contribuido a su cualificación (taller, momento 2, pregunta No. 13), expresan que lo han hecho compartiendo sus conocimientos y experiencias y a través del trabajo integrado, o en actividades académicas de la práctica, o en las reuniones de prácticas, en espacios de discusión académica permanente, en seminarios y talleres orientados por compañeros, en actividades no académicas (desde el punto de vista personal), o en reuniones de Departamento. Al parecer hay una contradicción, pues se había expresado que las reuniones académicas y de Departamento eran operativas y no aportaban mucho a su cualificación y aquí se mencionan como espacio para compartir saberes con los compañeros. Se puede explicar esto por la tendencia a responder según lo que debería ser (el ideal) y no lo que es (lo real); no obstante, algunos docentes reconocen esta situación abiertamente: La colaboración de los compañeros se limita al préstamo de documentos o a compartir saberes profesionales en cursos esporádicos. Preocupa que los mismos docentes no manifiesten interés por formarse desde el punto de vista pedagógico, ni por establecer comunidades académicas.

En este mismo punto, los estudiantes plantean (taller, momento 3, pregunta No. 12) que sus compañeros colaboran en la formación, desde lo académico, específicamente desde las explicaciones y el apoyo necesario para favorecer el desempeño académico; desde lo personal, la interacción es importante para el desarrollo de procesos de aprendizaje: apoyo moral, compañía, tolerancia en cuanto a estilos de vida; muy poco o casi nada se menciona el desarrollo como seres individuales y como grupo social que podría constituirse en una gran

fuerza para generar transformaciones de todo tipo. Así, se restringe la formación sólo al ámbito académico.

Una lectura de esta realidad es preocupante desde las posturas teóricas de Ferry y Maturana, quienes enfatizan el concepto de formación en el ser, en la adquisición de la autonomía y de la responsabilidad por uno mismo y por entender la coexistencia con el otro. Maturana reconoce la identidad de la persona, no en lo que hace, sino en lo que él, como persona, puede llegar a ser. Desde su “Biología del amor” esboza el fundamento para hacer lo que se quiere hacer. Argumenta la importancia de las emociones sobre la inteligencia, así como la capacidad de respeto y de creación de las personas. Legitimar al otro como persona es reconocer su historia de vida, sus maneras diferentes de pensar, su capacidad de actuar y reflexionar.

A pesar de los interesantes aportes de estos autores, tal como lo revelaron las respuestas de los actores del proceso formativo dentro del programa que nos ocupa, en nuestro medio aún prevalece la mirada técnica de formación y, por consiguiente de currículo; esto se explica por ciertas profundas raíces históricas de la educación, por la gran dificultad para romper esquemas y paradigmas aprendidos en las propias experiencias formativas de los maestros y por la necesidad de intervención permanente del Estado en la educación de las nuevas generaciones. Muchos maestros han tratado de avanzar en este sentido, pero muy pocas veces logran llevar a la práctica las reflexiones teóricas que los ponen de cara a sus limitaciones, y cuando lo hacen pueden pervertir sus aspiraciones al tecnificar las propuestas más innovadoras.

Como una manera de explicar esta dificultad para avanzar en las posturas teóricas y en el actuar docente, es conveniente remontarse a la Nueva Granada de principios del siglo XVIII, donde los currículos eran manejados por la Iglesia Católica, razón por la cual su orientación era netamente ideológica; más adelante, a finales del mismo siglo, surgió una nueva propuesta educativa que buscaba ampliar los horizontes de formación hacia la filosofía y la jurisprudencia, como respuesta a la necesidad de formar personas comprometidas con los modelos políticos y económicos de la época; en esta postura se hace evidente el control social pretendido por el gobierno de turno, desde hace más de doscientos años, lo cual ha negado, perpetuamente, la posibilidad de autonomía curricular. Ya a inicios del siglo XX, aunque se mantenía la pretensión de control estatal de la educación, se generó un nuevo movimiento desde la racionalidad liberal,

que ponía de relieve el interés técnico, al dar respuesta, con los perfiles educativos, a la necesidad de capacitación de mano de obra.

Esta concepción tecnológica del currículo lo que pretendía era la eficiencia social, es decir, preparar al sujeto para que fuera capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio y de esta forma pudiera contribuir a mantener el equilibrio de la sociedad y propendiera por su perfeccionamiento. Como decía el creador de esta concepción en 1918, Franklin Bobbitt, “el hombre es un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor”<sup>28</sup>. Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es doble, pues no sólo buscaba perpetuar el funcionamiento de la sociedad, sino conducir al individuo a una vida significativa al interior de la sociedad; el hombre educado era aquél que actuaba adecuadamente en la sociedad. El supuesto básico, es que la evolución y progreso de la cultura se producirán en la medida que se prepare a las personas para actuar de la manera más efectiva y eficiente. Ante esta visión, se encuentra, subyacentemente, un estilo “ingenieril” para la conformación del sujeto.

Décadas posteriores a este proceso, y siguiendo las transformaciones generadas por la revolución industrial y por el enfoque psicológico reconocido como “conductismo”, Ralph Tyler, en 1949, presentó una teoría curricular, ya mencionada al inicio de este apartado, desde la cual el profesor simplemente reproduce en la clase los saberes previamente seleccionados por un agente externo, considerado como experto en educación. Este es el sustento principal del currículo asignaturista o, en términos de Berstein, de colección, que predomina en nuestro país apuntalado por modelos pedagógicos y didácticos exegéticos y, casi siempre, limitados al entrenamiento en habilidades instrumentales. En este modelo el control se ejerce no sólo sobre el currículo como sumatoria de asignaturas, sino sobre el estudiante y su ambiente de aprendizaje, de modo que se asegure el logro de unos objetivos educativos convergentes que, además ignoran a profesores y estudiantes como seres pensantes y sintientes en cuyas trayectorias formativas tendría que edificarse el sentido de lo curricular.

En esta instancia de la reflexión, es válido preguntarse: ¿cuál es el concepto de currículo que tienen los actores del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca? En este sentido, los docentes del Departamento (taller, momento 2, preguntas No. 19 y 20) tienen la idea de que el currículo es todo aquello que enmarca el sistema educativo, pero no hay

---

<sup>28</sup> BOBBITT, Franklin. El currículo. Universidad del Cauca. Documento mimeografiado. s.p.i., p. 3

suficiente claridad al respecto; proponen conceptos como: “es todo lo que surge de la actividad educativa, “incluye metodología, plan de estudios, aspectos académicos, enseñanza – aprendizaje” o “son todos los procesos que ayudan para que la parte educativa se desarrolle, teniendo en cuenta lo académico, lo social y las necesidades a nivel comunitario, además debe tener un impacto a nivel social”. Algunos expresan abiertamente no saber a qué se refiere este concepto y alguno de ellos equiparó currículo con plan de estudios. A pesar de esta cierta claridad sobre el concepto, al retomar lo expresado por los docentes en relación con sus expectativas y con su actuar docente, es evidente que el concepto de currículo propuesto en este trabajo no ha sido interiorizado y, por consiguiente, no ha impactado las prácticas pedagógicas. Además, al hacer referencia a si este concepto se refleja en el Programa, es notoria la disparidad de criterios, lo que demuestra la falta de claridad sobre dicho concepto. Estas comprensiones del concepto, no distan mucho de las manifestadas por los docentes de otros Departamentos (taller, momento 2, preguntas No. 19 y 20): “conjunto de materias que se organizan a lo largo de un programa académico; y de las técnicas didácticas para lograr los mejores resultados pedagógicos” o “todo lo que rodea al ser; es decir, es la ‘escuela’, el plan de estudios, familia, experiencias socioculturales, sentimentales, entorno social y biológico”; las respuestas con respecto a lo reflejado en el Programa también son variadas, aunque confluyen en que el concepto de currículo se reduce al plan de estudios, pues sólo se privilegian las asignaturas y las actividades académicas. Por su parte, los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 15) expresan que en el Programa el currículo corresponde al conjunto de contenidos que contribuyen a cumplir con los objetivos del proceso educativo y, en menor medida es comprendido como el medio para poner en práctica una propuesta educativa, centrado en los procesos de formación y basado en la investigación y en el trabajo en equipo. Es preponderante, en estas afirmaciones, reconocer la marcada influencia de las propuestas didácticas exegéticas en donde el papel del profesor es explicar y el del estudiante es comprender lo que el profesor explica; desde allí lo curricular queda restringido a preguntas cómo: ¿Qué es necesario que amerite ser explicado por el profesor?, ¿en qué orden explicarlo?, ¿en qué dosis y con qué profundidad? Y, lo que más agrava esta problemática es la concepción de que las verdades ya están establecidas; no se relativizan, se les confiere legitimidad de ser enseñadas (se niega toda posibilidad de consolidación de culturas académicas). Desde esta perspectiva, los núcleos estructurales del currículo serían los temas y

se entendería así el currículo como el conjunto de temas y prácticas que se dan en un orden determinado y con una dosificación específica.

En suma, las miradas de los principales actores del proceso formativo revelan que aunque se conoce el ideal de currículo, en la práctica este concepto está totalmente desligado del concepto de formación integral y, por consiguiente, se reduce al recetario de contenidos que deben transmitirse a los estudiantes con el fin de alcanzar unos objetivos educativos y habilitarlos para que se desempeñen como profesionales en un futuro y puedan contribuir al desarrollo de su país.

Por lo pronto, es posible descifrar en estas posturas un interés por los fines sociales de la educación, que, más que altruismo, demuestran la acción del gobierno sobre los procesos de educación formal; así mismo, se trasluce la preponderancia otorgada a alcanzar los objetivos preestablecidos para el proceso formativo en el contexto de una institución educativa. Desde esta perspectiva, se constituye en quimera pensar en una formación lejos de especialidades y temporalidades distintas a las instituciones educativas.

Como un intento por transformar estos arraigados conceptos, se presentan propuestas desde una teoría práctica, en la cual se destaca como principal exponente Joseph Schwab; dicho autor sostiene la importancia de adoptar un juicio crítico del currículo, basado en la deliberación ejercida por los actores del proceso educativo. “La deliberación es pues un elemento esencial de la acción práctica.”<sup>29</sup> Si el modelo anterior se basaba en el producto, éste se basa en el acto educativo y en los actores de este proceso, como artífices para lograr los fines de la educación, pero no desde el punto de vista del control social, sino desde la interacción humana, entendida como la acción entre “sujetos” y no sobre “objetos” (como se ve desde la perspectiva técnica). Esta mirada del currículo genera pertenencia y compromiso de los actores en el proceso de formación y hace más significativos los procesos de aprendizaje, tanto para el estudiante como para el profesor. Siguiendo este orden de ideas, descifrar si cada docente del Programa siente que se está formando al reconocerse como mediación en el proceso de formación de otros o, por el contrario, la experticia alcanzada con su práctica no le permite reconocerse como ser en formación y solamente se preocupa por impartir sus conocimientos a sus “*a-lumnos*” para que quizá, algún día, lleguen a ser como él, se constituye en un pilar fundamental que permitirá

---

<sup>29</sup> GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata, 1994. p. 93

desentrañar el sentido del currículo a partir de su reconocimiento como ser inacabado, en constante formación.

Tales planteamientos de la teoría práctica son coherentes con el concepto de formación integral, otros estudiosos de la educación han hecho aportes relevantes a la discusión; es el caso de Rafael Campo y Mariluz Restrepo, quienes, desde su concepción trascendente de la condición humana, hablan de la formación integral como aquella que incluye todas las dimensiones del individuo (social, afectiva, cognoscitiva, lúdica, etc.), sin descuidar ninguna, aunque todas no puedan desarrollarse en la misma medida y, en ocasiones, se privilegie una sobre otra; lo más interesante de esta postura es que, según sus exponentes, “la formación integral no puede basarse en la enseñanza de competencias ni en la mera transmisión de información sino en el aprendizaje de procedimientos que permitan seguir aprendiendo, que ofrezcan elementos para establecer conexiones entre lo que aparece aislado para que se asuma críticamente la cultura, de tal manera que puedan seguirse creando nuevas maneras de ser y de actuar.”<sup>30</sup>. Pero no solamente se puede circunscribir a estas maneras, se hace necesario, como lo expresa Jacques Delors en su informe de la UNESCO “La Educación encierra un tesoro”, aprender a aprender, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse, ¿el currículo del Programa de Fonoaudiología prepara al estudiante y al profesor para aprovechar y utilizar el saber que ha cultivado a lo largo de su carrera?, ¿le da la posibilidad de adaptarse a un mundo en constante cambio?, ¿de reorganizar sus estructuras mentales para solucionar los distintos problemas que se le presenten?, ¿de sorprenderse como un ser innovador y creativo?, además, ¿qué relación mantienen las competencias con los aprendizajes?, ¿es posible realmente que se constituyan en la base de la formación del profesional en fonoaudiología? Estos ideales quedan congelados y atrapados en un currículo poco flexible, prescriptivo, lineal y asignaturista, que poco tiende a desarrollar competencias para que el profesional actúe con autonomía y pueda deconstruir, construir y reconstruir sus prácticas reflexivamente para adaptarlas a las necesidades de su contexto; así, se constituye en la prospectiva hacia la cual se debe avanzar a partir de la reforma curricular, pero es importante atender a algunas consideraciones que permitan mantener los pies en la tierra y evitar elucubraciones insubstanciales que generen más confusión que claridades.

---

<sup>30</sup> CAMPO V., Rafael; RESTREPO J., Mariluz. Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 1999. p. 13 - 14

La institución universitaria puede ser facilitadora de la formación humana: puede propiciar procesos para que los actores en ella inmersos pongan en juego su autonomía; puede generar reflexiones sobre el sentido de la vida, y el actuar de sus personajes, sean profesionales o estudiantes; puede favorecer la instauración de una conciencia social y canalizar situaciones de la vida cotidiana hacia el logro de mayores niveles de responsabilidad y respeto por los demás; pero no se constituye en el único espacio de formación. Esta posición no es evasiva, ni pretende menguar la importancia de la formación integral, pero pone de presente que cuando los diferentes actores llegan a la universidad ya existe toda una importante experiencia formativa previa que no se pueden desconocer y que es muy compleja; por lo tanto, no puede ser una responsabilidad fundante de la educación superior pretender reparar errores pasados. Desde el Programa, es imprescindible abstraer ¿cuál es entonces el papel de la familia o de ese entorno cercano de cada estudiante en su proceso de formación?, ¿cómo esa diversidad de procesos históricos pueden enriquecer el currículo del Programa? En consecuencia, en el marco de la reforma curricular, la familia y la comunidad deben ser sujetos activos en la reflexión, construcción, evaluación y ajustes permanentes del currículo, para que éste no siga siendo letra muerta y recobre la pertinencia y pertenencia social que le debe caracterizar.

También se hace imperante comprender, desde la base, un concepto de currículo como mediación formativa; dicho concepto está inmerso en todo programa académico, por lo tanto lleva implícitos aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la extensión como aspectos que configuran el currículo desde tres perspectivas: como proceso de formación del estudiante; como proceso de formación del docente, específicamente desde la perspectiva de conformación de culturas del conocimiento y de comunidades académicas, así como las relaciones internas y externas que allí se consolidan; y como construcción de proyecto universitario ya que implica una apropiación de la Misión y Visión institucionales en términos del objeto disciplinar. En esta medida, se reconoce que toda relación pedagógica tiene una intención formativa y sólo profesores e instituciones que se asumen en formación pueden propiciar esa misma formación en sus estudiantes; de esta manera los profesores del Programa deben tener la conciencia de estar ellos en ese proceso. Es necesario entonces desarrollar un estilo de trabajo del docente que sea afín con su discurso.

A continuación se profundizará en aspectos que no escapan de las reflexiones objeto de discernimiento en este apartado, sino que se constituyen en la prolongación de las elicitaciones sobre formación y currículo.

#### 4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DE LA INICIACIÓN AL DIÁLOGO REALIZANTE

En la filigrana de lo que puede considerarse la evolución del hombre ha existido, en particular, un tejido que le ha impregnado huellas indelebles (pero susceptibles de ser nuevamente recorridas, resignificadas y reconstruidas) a la historia; es el tejido de lo educativo. Un componente de ese tejido se ha constituido en un concepto fundamental para los testimonios educativos de la humanidad: la *pedagogía*; este concepto, particularmente, ha sido urdido con distintos hilos, los que hoy le asignan su identidad. “El pedagogo en la Antigüedad era aquella persona que tenía a cargo la misión de conducir al niño hasta la puerta de la escuela y luego lo esperaba para conducirlo a la casa. En el trayecto, éste debía tener cuidado de sus modales, de su cuerpo y, en definitiva, de su espíritu (moral)”<sup>31</sup>. Se constituyó entonces en una persona cuya importancia fue reconocida, pero no en la magnitud que los tiempos futuros fueron vislumbrando. Quien realmente en esa época era el encargado de impregnar la sabiduría, a quien las personas acudían para recibir su educación era el ‘*pedante*’, el sabio, el intelectual, ese supuesto ser especial que actuaba desde inocultables reductivismos, poseedor de un pretendido bagaje de conocimientos susceptibles de ser impartidos, sin discusión, a los otros.

Este panorama de sobreprotección y orillamiento no se perpetuó de similar manera en todos los pedagogos; por ironías del destino, algunos pedagogos (en principio con atribuciones de esclavos o sirvientes), en la relación dialógica con sus protegidos, fueron abriendo tal horizonte reflexivo para su acción, que en ese espacio de ‘trayecto hacia’, en ese ‘llevar de la mano’, gestaron el descubrimiento de un renovado sentido para su quehacer, ya no limitado al cuidado del otro, sino al autocuidado de uno y otro, a la viabilidad de autonomías que les permitieran mirarse como seres con posibilidades de ascenso permanente, en donde los dos, partícipes de esa relación, eran protagonistas de tal elevación.

---

<sup>31</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002 p. 185

El pedante, por el contrario, fue soslayándose como un personaje omnipresente, en quien cualquier otra posibilidad de formación podría llegar a rayar los límites de la sabiduría. Ante una aspiración crítica, pero también realista, se fue evaporando poco a poco el mito del ser poderoso, con presunciones de poseer todo el conocimiento y, por consiguiente, exiguo. Este fue un escenario propicio para generar, no sólo el indolente desplome del ídolo, sino la connotación, cada vez más peyorativa, del concepto de pedantería\*.

La evocación crítica de aquella forma de sumisión, que en ciertos casos en su ruptura devino posibilidad formativa, permite ensoñar con un panorama en el que nos movamos en tensión realizante frente al saber y vayamos, no eruditos pero tampoco ignorantes, recorriendo un trayecto hacia la elevación, en donde todos a la vez esperemos, más que alcanzar la sabiduría, trascender nuestro sentido de lo humano, quizás guiados en el fondo por aquel personaje que parece ya de leyenda, pero a la vez comprometidos con liberarnos de la posibilidad de pedantería.

Gracias a esa reversión histórica, hoy la pedagogía se constituye, más que en un instrumento, en la intención de elevarse hacia la formación, y el pedagogo en quien acompaña ese proceso de formación. Pero también, gracias a ignorarla, continúan obstaculizándose vivencias, de cierto, formativas. Los momentos pedagógicos son siempre momentos de incertidumbre, porque el encuentro con el otro es algo que se puede pensar, pero en la realidad es imposible de planear de forma determinística. Cada encuentro humano puede ser un encuentro pedagógico, una manifestación del ser 'yo' y del ser 'otro', un reconocerse en ese alter como ser inacabado, en constante búsqueda. "Por lo tanto, es aquí, en este aleatorio, donde se intuyen y edifican las mejores intenciones pedagógicas y se restablece la búsqueda de una humanidad recíproca, que marcará el inicio de la reflexión sobre sí mismo. Un rostro en sí mismo, una especie de opuesto diametral, encanto y ternura, resistencia y barbarie, entre condiciones humanas que, en el mismo instante, se resisten y se reclaman para buscar, en el conjunto de una comunidad de ausencias, la pertenencia de una identidad que, como recurrente retorno, los separe y los una dentro del espacio propicio de la cultura. Por fuera de esa reciprocidad, todo cuerpo humano se

---

\* Hoy probablemente se ejerza ingenuamente o como recurso mimético de violencia simbólica que ciertos recursos discursivos o tecnológicos no consiguen disimular ni ocultar; también como violencia explícita al que subyacen precarias ideas existenciales y tendencias autodestructivas.

desfigura y pierde su rostro en la soledad de sí mismo, del interior y profano lugar del ser, de desencanto ante los rostros que circulan por fuera de toda pregunta y toda reminiscencia”<sup>32</sup>.

En la medida en que los actores del proceso pedagógico se van reconociendo como iguales, se abre la posibilidad de formación para todos y se considera ésta como algo que se construye y no como lo que se puede dar y recibir. Esta evidencia histórica revela el sentido de la práctica pedagógica como algo cotidiano, inmerso en todas las actividades del ser humano y no como algo que atañe únicamente al ámbito escolar; no es entonces una teoría de la didáctica, en donde, desde sesgos instrumentalistas, simplemente se establece una relación jerárquica, sino que se constituye en una teoría de la formación, en la que prima una relación de pares. En este momento de la reflexión, es necesario preguntarse si realmente los docentes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca actúan como pedagogos, o tal vez actuarán como pedantes; si es así, ¿qué factores de su realidad interna y externa les ha posibilitado verse como tales?

En los talleres realizados con docentes del Departamento y de otros Departamentos (momento 2, preguntas No. 5 y 4 respectivamente), al indagar sobre los principales calificativos que permitieran caracterizar a los estudiantes de Fonoaudiología, los primeros demuestran gran ambivalencia, haciendo alusión a aspectos positivos y negativos de manera equitativa; sin embargo, los aspectos positivos (“unidos, buen nivel académico, colaboradores...”), son intrascendentes frente a los negativos (“autoritarios, irrespetuosos, dependientes, memoristas, poco curiosos, perezosos, conflictivos...”); se ve al estudiante como actor pasivo, que no puede crear su propio perfil sino que debe ajustarse a un esquema preestablecido. Se esboza aquí la visión de una práctica pedagógica centrada en el docente, quien es el protagonista y en la que se privilegia la enseñanza. Este concepto de pedagogo como pedante es también explícito en las expectativas con que algunos docentes empezaron su trabajo en el Programa; una muestra de ello es la respuesta de uno de los docentes del Departamento sobre este aspecto en particular: “poseía experiencia laboral en Educación Especial y una especialización para vincularme como docente, compartir con estudiantes, docentes, cualificar los procesos de formación y actualizarme”. No se evidencia en esta afirmación una vocación por la docencia, sino que quien las plantea ve en este trabajo la posibilidad de aprender más (estudiar para

---

<sup>32</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Colombia: Nueva biblioteca pedagógica, 2001 p. 16-17

enseñar); es decir, el profesor es quien sabe y estudia para dar la clase y enseñar lo que aprendió; otros docentes plantearon como expectativa: “transmitir mi experiencia y conocimientos a los estudiantes”; “preparar a los estudiantes para que se enfrenten a la sociedad”. En estas afirmaciones se resalta entonces el concepto de práctica pedagógica como reproducción y se evidencia que dichas prácticas privilegian la enseñanza, lo que también se refleja en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología cuando expresa: “el desarrollo de la actividad pedagógica de los docentes en los centros de práctica se lleva a cabo a través de estrategias específicas de formación aplicadas a cada área temática disciplinar (lenguaje –oral y lecto-escrito– , audiolología y habla); el proceso de formación del estudiante inicia con la observación de los comportamientos comunicativos y continua con la intervención terapéutica fonoaudiológica, haciendo énfasis en la utilización de recursos técnicos, materiales, teóricos y humanos. Posteriormente inicia el desarrollo del proceso de toma de decisiones, favoreciendo la formulación y comprobación de hipótesis sobre las habilidades comunicativo – lingüísticas de los sujetos, así como el diagnóstico y el manejo terapéutico directo con el paciente, en donde el docente se convierte en un orientador de todos los aspectos relacionados con la atención fonoaudiológica. En esta práctica se desarrollan actividades para el fomento de la capacidad de interacción con otras disciplinas en el área de la salud”<sup>33</sup>. Se evidencia el predominio del saber en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde la perspectiva de los docentes de otros Departamentos, a los estudiantes de fonoaudiología los caracteriza el interés, la atención, la disciplina, el compromiso, la identidad, el respeto, pero también manifiestan que son inseguros, pragmáticos, desorientados, memoristas, insatisfechos y en ocasiones les falta dedicación y motivación hacia la carrera; es claro que la forma de pensar que tienen los docentes de otros Departamentos sobre los estudiantes de fonoaudiología dista mucho de la que tienen los docentes del Departamento, pues no es evidente una tendencia tan negativa.

Una posible explicación a esta perspectiva del pedagogo como pedante es el concepto de hombre, formación y currículo que subyace a estas prácticas y que ya fue discutido en el capítulo anterior “Formación y Currículo... Entre Contextualizaciones y Reduccionismos”; los docentes han sido educados bajo los supuestos de una pedagogía tradicional y no han

---

<sup>33</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, Popayán, Marzo de 2003, p. 41 - 43

encontrado el camino para liberarse de las redes que todavía los envuelven y los obligan a reproducir prácticas que, muy seguramente, ellos mismos han criticado.

Al hilo de lo expuesto, y a partir de un concepto de formación integral (en cuyo seno se gestan el desarrollo del ser, de su cultural y de su sociedad, y cuyos principios se proponen como base para consolidar un ideal de currículo flexible, integrador, posibilitador de lo humano y de la alteridad), es necesario abordar las prácticas pedagógicas alejadas de todo interés técnico y, aunque parezca paradójico, también práctico, cuando lo práctico queda aprisionado de inmediateces y presunciones de asepsias.

Bajo estas premisas han trabajado autores como Stenhouse, Elliott, Eisner y Jackson, quienes conciben “la práctica de la enseñanza como una actividad heurística”; según ellos, “la vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes, los profesores, los interlocutores de unos y otros. Como consecuencia, la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, de las simbolizaciones que aquellos alumnos/as traen a sus intercambios académicos, desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela y de las resignificaciones que se generan como consecuencia de sus vivencias en la institución escolar, compartiendo experiencias de aprendizaje en contacto progresivo con el conocimiento público”<sup>34</sup>. Como una interpelación a la realidad que se vive en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, sería conveniente conocer, en este punto, cómo conciben los docentes su actuar y el de sus estudiantes en el aula o en otros escenarios de formación, y si han podido llevar a la práctica esa concepción; este aspecto será abordado más adelante cuando se haga alusión al modelo pedagógico, específicamente a los métodos de enseñanza.

Así mismo, concepciones como la de Stenhouse generan un sinnúmero de reflexiones que nos deben inquietar a quienes, por deleite, vocación o convicción hemos elegido la profesión de maestros como un estilo de vida: la primera de ellas, a la cual se dedicará el siguiente apartado,

---

<sup>34</sup> SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. 4º ed. Madrid: Morata, 1995. p. 99

debe hacerse en relación con qué se entiende por enseñanza, lo que remite inmediatamente a la pregunta por la pedagogía; desde esta instancia, se hace alusión a los actores de esa red de intercambio, creación y transformación de significados, en la cual debemos referirnos a los estudiantes (o mejor sujetos en formación) y a los docentes (idealmente pedagogos, también en proceso de formación) y alrededor de las relaciones que se establecen entre esos actores, más conocidas como relaciones pedagógicas. La segunda, se relacionará directamente con los modelos pedagógicos que subyacen a dichas relaciones pedagógicas, incluyendo, por consiguiente, las prácticas profesionales y los sistemas evaluativos inherentes a ellos y, para finalizar, el tercer apartado hará referencia a la articulación entre docencia, investigación y extensión, como pilares de la academia.

#### **4.1 EL LENGUAJE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONSTRUCTOR U OBSTÁCULO PARA LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS**

En lo que atañe a los conceptos de enseñanza y pedagogía, es conveniente revisar los postulados de Armando Zambrano Leal, quien se apoya en los aportes teóricos de Jean Houssaje y su triángulo pedagógico, constituido por el aprendizaje, la enseñanza y la formación; para el autor, estos conceptos, incluyendo los de pedagogía y didáctica, han sido tradicionalmente confundidos, pues sus límites no han sido bien definidos desde el punto de vista teórico y práctico y, de hecho, son muy difíciles de precisar.

Desde la óptica de Houssaje, “el aprendizaje se caracteriza porque el alumno mantiene una relación estrecha con el saber y el profesor ocupa el lugar de acompañante. El segundo proceso pedagógico, en cambio, es más tradicional, se trata de la enseñanza, donde el docente mantiene una relación estrecha con el saber y el alumno está relegado al plano de simple espectador, de recipiente ahuecado y pasivo. Finalmente, la formación como proceso pedagógico tiene lugar cuando el alumno y el profesor establecen de manera estrecha y

solidaria las pautas y mecanismos para acceder al saber”<sup>35</sup>. En este sentido, más que de prácticas de enseñanza, donde no se instaura una relación de pares (postura privilegiada en este trabajo), debe hablarse de prácticas pedagógicas en las cuales esa interacción entre sujeto educable y acompañante, favorezca la formación como posibilidad de crecer juntos y aprender, según los intereses y necesidades de cada quien. En el programa que se pretende reformar, ¿los docentes privilegian la enseñanza, el aprendizaje o la formación?, ¿priman unas relaciones pedagógicas centradas única y exclusivamente en el saber?, ¿cómo derivan su entendimiento y su sentido hacia el universo curricular de las mediaciones formativas? Es aquí pertinente recordar las actividades que los docentes del Departamento consideran más importantes para su cualificación (taller, momento 2, pregunta No. 12), pues éstas dejan entrever un concepto de pedagogo como pedante (el sabelotodo), al privilegiar la capacitación (postgrados, formación permanente) como primera opción y no considerar el aspecto pedagógico; así mismo, se enaltece la enseñanza, pues ellos estudian cosas nuevas para enseñar cosas nuevas. En consecuencia, el protagonista de las prácticas pedagógicas es el docente, pues es él quien decide qué enseñar y cómo enseñarlo y entre más conocimientos tenga, mejor puede enseñar; en esa medida, las relaciones pedagógicas están entonces centradas en el contenido disciplinario (transmisión) y, por tanto, las prácticas pedagógicas están también centradas en la docencia (clases repetitivas) y en el saber.

Ya en la perspectiva de develar el entendimiento de las relaciones pedagógicas como mediaciones formativas, es pertinente, en este trabajo, hacer énfasis en una tesis central: ***toda relación pedagógica lleva implícita una interacción comunicativa; por lo tanto, se constituye en una relación de tipo conflictivo; en este sentido, se hace necesario aprender a manejar el conflicto desde lo pedagógico.*** Esta afirmación puede suscitar malestares y sinsabores, quizás porque se ha entendido que la pretensión de una práctica pedagógica debe ser precisamente grata, armoniosa y equilibrada; sin embargo, es innegable que sin el lenguaje no sería posible que ésta se diera, y el uso del lenguaje implica la puesta en escena de una diversidad de voluntades, de formas de ver y entender el mundo, de alternativas para actuar e interactuar, lo que conlleva, necesariamente, a choques y contraposiciones.

---

<sup>35</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía y relación pedagógica. Tomado de Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. En: RINCON M., Rosa Adela. Módulo Pedagogía. Curso de Pedagogía para ingreso al escalafón docente oficial. Universidad Católica de Manizales. Manizales, 2001. p. 26

Así las cosas, pensar en una formación profesional implica el uso de lenguajes distintos: desde los cotidianos, que responden a las realidades de nuestros estudiantes, hasta los más elaborados y técnicos, propios de cada disciplina. Estos últimos se constituyen en toda una carga para nuestros estudiantes, especialmente porque son alejados de sus circunstancias cotidianas y no dan cuenta de sus aciertos y desaciertos.

Esta disertación necesariamente remite a los planteamientos de Armando Zambrano sobre los actores del proceso pedagógico: “los que hacen la escuela no son las normas y las estructuras de poder que en ella actúan, sino los actores, aquellos seres que en igualdad de poder se resisten al sometimiento, para lo cual, es importante establecer especies de contratos pedagógicos, que medien la diferencia y atiendan a quienes tienen mayor dificultad para acceder a los vocablos de lo escolar, según la cantidad de capital cultural y social adquiridos anteriormente en el espacio familiar, y de acuerdo con las representaciones históricas de su entorno familiar”<sup>36</sup>. Con base en esta mirada, el estudiante debe reconocerse desde la diferencia, atendiendo a sus legados particulares, a su experiencia pasada, a sus intereses presentes y a sus sueños por realizar; su papel es entonces decisivo en el proceso pedagógico, ya no es el de un personaje pasivo que recibe lo que le dan, sino que se cimenta en la participación, en la relación dialógica con su acompañante maestro. Sería entonces pertinente preguntarse si los estudiantes participan activamente en su proceso de formación, desde una postura crítica y con la convicción de poder realizar aportes importantes al mismo. Por su parte, el pedagogo debe saber establecer esa relación, mantenerla y enriquecerla a través de la interacción con otros estudiantes y con el saber mismo, para recrearlo con ellos; debe saber comprender esas diferencias de quienes se forman con él y buscar la manera de responder a ellas en un sentido equitativo y diverso, no desde los tradicionales supuestos homogenizantes, sino desde el reconocimiento de la alteridad como posibilidad de crecimiento conjunto. Será entonces que ¿los docentes del Programa de Fonoaudiología hacen algo para propiciar esa participación activa y productiva, tanto de ellos mismos como de los estudiantes?; ¿se preocupan por implementar estrategias alternativas que le permitan atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y a otras particularidades de sus estudiantes? Estos aspectos se dilucidarán en el apartado referente a los modelos pedagógicos; lo cierto es que “el pedagogo tiene la responsabilidad de descubrir con el otro la extensión de universos, de construir palabra

---

<sup>36</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. 2º ed. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle, 2001. p. 36.

y sentido desde el otro y volver la mirada sobre sí, para luego caminar sobre otras miradas.”<sup>37</sup> Esta afirmación es totalmente coherente con el concepto de formación asumido en este trabajo, cuyo fundamento son los postulados de Gadamer (caminar sobre otras miradas), Maturana (construir con otros) y Elio Fabio Guitiérrez (el maestro, los pares y el currículo como mediación en el proceso de formación).

Como ya se bosqueja en los intentos por desentrañar el papel de los actores del proceso pedagógico, lo que bajo ciertas condiciones podría generarse en dicho proceso es una interacción constante, diversa, impredecible y fecunda: lo que llamamos, de cierto, las relaciones pedagógicas. “Al ser la pedagogía una finalidad que se anticipa a la acción didáctica, retoma la forma de una relación específica y compleja a la vez. En el seno de toda pedagogía se tejen relaciones de distinto tipo (...) Toda relación pedagógica está organizada sobre las resistencias y las aproximaciones que tejen los individuos en su práctica escolar. Gracias a la relación pedagógica se pueden llevar a cabo los procesos de enseñabilidad. La presencia, en el acto pedagógico, de la pedagogía hace que la relación pedagógica surja como el límite moderador de la misma acción.”<sup>38</sup> Partiendo de estas afirmaciones, es posible comprender que las relaciones pedagógicas no se establecen solamente en lo que atañe al saber, sino a la vida misma: en cuanto a todas las situaciones que se presentan en la convivencia cotidiana de seres únicos y diferentes entre sí, que se encuentran en un escenario académico por un azar del destino y que no pueden resistirse a compartirlo unos con otros, aunque se enfrenten en él a través de tensiones y distensiones que garantizan que ninguno tenga que renunciar a su esencia, pero que todos pueden ir transformándose positivamente (en un caso ideal), para alcanzar sus propios propósitos de formación. De allí que el currículo sea inaceptable como simple colección, ordenación y dosificación de aquello que al parecer ha de transmitirse a otro, supuestamente ignorante. En este sentido, el Programa de Fonoaudiología, por preparar profesionales cuyo objeto de estudio es la comunicación humana, ¿se privilegian unas formas de relación particulares con relación a ese fenómeno comunicativo?, ¿son realmente conscientes sus actores de la importancia que el concepto dialógico le imprime a la práctica pedagógica?

En este punto es pertinente mirar las respuestas al respecto de las interacciones que se propician entre los actores de los procesos de formación, obtenidas en los talleres realizados

---

<sup>37</sup> Ibid., p. 25

<sup>38</sup> Ibid., p. 26

con ellos (docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 49; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 34; estudiantes, momento 3, pregunta No. 34). Desde lo pedagógico, los docentes del Departamento afirman que se da, en primera instancia, la orientación académica, así como intercambios de ideas y pensamientos, teniendo en cuenta intereses profesionales; “además es una relación que se da en la evaluación y autoevaluación”. Desde lo personal, reconocen que se dan espacios de “diálogo”, “receptividad”, “respeto y buen trato”, “escucha”, “cooperación”, “fortalecimiento de valores”, “reflexión” y “responsabilidad” entre otras características, pero, de otro lado, también afirman que “no hay tiempo ni buena actitud de las partes”. Los docentes de otros Departamentos aseveran que las interacciones se dan “examinando con ellos cómo se conduce la clase”, “en las orientaciones académicas”, e incluso se reconoce la “dificultad para establecer relaciones desde lo personal”, “se estimula la importancia del orden material y mental haciendo recomendaciones escritas en los exámenes”, “motivarlos a analizar y manejar con eficiencia los conocimientos básicos”; otros afirman que “los estudiantes demuestran poco interés en todo tipo de interacciones, tal vez por tener también poco interés por la materia”. Afirman que en el plano personal “casi no se producen” las interacciones, pero que cuando se dan “estas relaciones están enmarcadas en el respeto”, o se limitan a “escucharlos cuando sea necesario”. Según los estudiantes, las interacciones con los docentes se dan en situaciones académicas como investigaciones, trabajo grupal, roles, prácticas, mesas redondas; en dichas interacciones hay reconocimiento de aspectos fundamentales en una relación como respeto, confianza, apoyo, responsabilidad y cumplimiento, lo que los hace calificarlas como buenas. Se propicia el diálogo y la comunicación, a pesar de que se reconocen las relaciones como ocasionales, es decir, bastante limitadas al ámbito académico; de hecho, algunos estudiantes reconocen que la interacción se limita sólo a la transmisión del conocimiento. Además, afirman que los docentes favorecen la interacción entre los otros estudiantes a través de los trabajos en grupo y de la cooperación entre ellos, pero que es poca la interacción que propician con otros actores como directivos y comunidad.

Es evidente entonces que en el Programa los estudiantes respetan a los docentes por su saber más que por la autoridad que les confiere su rol; el docente, además de saber, debe saber enseñar para establecer una buena relación pedagógica, pues las relaciones pedagógicas están posibilitadas más por la construcción de conocimiento que se suscita en el aula que por aspectos personales; si el profesor no tiene suficiente experiencia docente, los estudiantes no

tendrán la misma actitud frente a ellos (están predispuestos) y los docentes pueden sentirse inseguros, lo que se refleja en toda su acción y genera a la vez una reacción adversa en los estudiantes.

No obstante, estas respuestas son contradictorias con lo expresado por los estudiantes al pedirles caracterizar a los docentes del Programa y por los docentes al pedirles caracterizar a los estudiantes del Programa, pues en este punto, especialmente los docentes del Departamento y los estudiantes de último semestre, dejaron al descubierto un conflicto altamente polarizado, en el que no se ha tratado de intervenir para obtener un consenso y cada una de las partes culpa a la otra y no quiere ceder ni ponerse en el lugar del otro. Lo preocupante de esta situación es que si cada quien piensa que el otro es el “malo” y es el que está equivocado, no se vislumbra posibilidad de acercamiento y, mucho menos, de construcción de alternativas de solución.

Es así como, en el momento 2 del taller trabajado con los estudiantes del Programa en donde se les solicitó narrar dos hechos académicos: uno que desearía que no se volviera a repetir y otro que haya sido tan satisfactorio que quisiera que se volviera a repetir durante el transcurso de su carrera, se encontraron respuestas como las siguientes:

*“En una ocasión me vi en la obligación de pedir un segundo calificador debido a que el profesor, en uso del poder que caracteriza a los docentes, era completamente parcializado con los exámenes, y demás formas de calificación que yo tenía que presentar. Durante todo el semestre estaba pendiente de mis desaciertos para aprovecharse de ellos y dejarme repitiendo la materia; este suceso es el más incómodo que he tenido que pasar durante toda mi carrera y desearía que no se repitiera nunca porque como es obvio, la parte débil de dichas controversias es siempre el estudiante y es a uno a quien le toca probar la injusticia y esperar a que algún día le resuelvan el problema de manera equitativa”.*

*“Un profesor hacía que sintiéramos un cierto temor hacia él, no permitía que se le hablara porque producía miedo, ya que su manera de contestar no era la más adecuada. Es excelente profesor en cuanto a método, pero su manera de evaluar nos perjudicaba”.*

*“Un profesor nos hacía sentir mal, pues muchas veces nos trataba prácticamente de brutos”.*

*“Cuando inicié la práctica se me apagaron todas las expectativas con que llegaba; tal vez relacionado con la ineptitud del docente y la falta de conocimientos de los estudiantes”.*

*“La inequidad entre los compromisos de los profesores y los estudiantes; a los estudiantes se les exigen determinadas tareas para que las cumplan; si ésta no es realizada en el tiempo requerido, tendrá repercusiones a nivel académico, pero si es un profesor el que incumple con las tareas programadas, se pasa por alto éste incumplimiento”.*

Estos testimonios, entre muchos otros, reflejan efectivamente, la implementación de relaciones verticalizadas, en las que se privilegia el manejo del poder de unos sobre otros. Se reitera en ellos, la importancia que en la práctica pedagógica tiene construir el sentido de las relaciones a través del diálogo. Esta tendencia, esbozada a través de los textos narrativos de las vivencias de los estudiantes, deja explícita la necesidad de establecer relaciones pedagógicas auténticas, cimentadas en la conciencia y el reconocimiento del otro, y no ya en ancladas prácticas de dominación, evitando así las repercusiones negativas que éstas podrían tener hacia los procesos formativos de los actores involucrados. Lo cierto es que en toda relación pedagógica se hace imperante reconocer la construcción dialogante de estudiantes y profesores; diálogo que requiere ser construido y posibilitado desde condiciones que no se asuman como sosiego decreciente, con la constante negación de las crisis, pues también se hace necesario reconocer que la vida sin conflictos no es posible; “sólo las épocas críticas inventan utopías”, ha escrito Octavio Paz, y agrega: “las utopías son los sueños de la razón”. Los conflictos y las crisis se deben asumir como signo de vida, de ineludible necesidad de cambio. ***Los mundos armónicos son utópicos, al contrario, son y serán siempre críticos y fracturados. Hay que pensar que el amor es conflictivo, que la vida es conflictiva, que el país es conflictivo, lo importante es la apropiación de unas bases que eviten que ese conflicto nos destruya. Pero se niegan las crisis permanentemente, se huye de ellas, incluso hasta se mata por no haber madurado para manejarlas. En Colombia el conflicto se actúa siempre por la vía violenta, existe un gusto insaciable por lo homogéneo y no por la diversidad. La consiga debe ser cultivar la singularidad, no se trata de respetar la diferencia del otro, sino de AMAR LA DIFERENCIA DEL OTRO, encantarse con que el otro sea diferente, que nos asombre, nos irrite y nos confronte. Ese lugar sagrado del otro no se puede aplastar, ante esto hay que tener una actitud ética que genere criterios de responsabilidad***

**individual y colectiva. Sería la construcción de una “ética del conflicto”, como lo plantea el Dr. Luis Carlos Restrepo,<sup>39</sup> que permitirá una sana convivencia social.**

**No hay errores en poner límites y reglas. Lo errático está en cómo se asumen y cómo se enseñan: a través del autoritarismo, de la manipulación, del chantaje afectivo, del no respeto a la singularidad. Por eso se transgreden esos límites, porque se violenta la naturaleza individual. Las leyes morales deben estar sujetas a estos procesos de transformación histórica; adaptándose al devenir del hombre, y no el hombre, con todo su genio transformador, a esas leyes estáticas. Es necesario ver en el lenguaje, no sólo la posibilidad de la deconstrucción de un mundo violento, sino de la construcción de pactos que hagan factible el entender que la vida es un permanente conflicto, que es necesario ganar espacios en donde sea posible ser cálidos, afectuosos y tiernos sin perder el manejo de esos conflictos. Porque lo importante no es erradicar las crisis, ni huir de ellas o fingir que no existen, sino saber afrontarlas, disfrutarlas, aprender, crecer con ellas y, sobretodo, manejarlas con grandes dosis de amor. Sólo así será posible lograr un mundo no armónico, pero sí transitable<sup>40</sup>.**

Así esbozado el conflicto del lenguaje, se reconoce que los que trabajan en una relación didáctica deben advertir que la relación es de tipo conflictivo y así, entonces ¿qué tendría que ser un currículo pensado como mediación para resolver los conflictos del lenguaje? En toda lengua se construye, reconstruye, resignifica a partir de prácticas sociales concretas, no usada con significados inequívocos; toda relación implica entonces desentrañamiento de errores de sentido. Toda representación del mundo y todo intento de comunicarlo supone tensiones entre representaciones diferentes del mundo, entre intereses concretos de diversa naturaleza (cognitivos, referentes y experiencias). Si se pretende que se asuma el bagaje, la lógica de una disciplina en el sujeto, es necesario comprender que esto no se da por una simple y única explicación. Cada profesor, en su relación pedagógica cotidiana, debe reconocer al otro como interlocutor válido, su presencia debe ser símbolo de un ser activo, dialogante, pensante y cocreador de una realidad y una cultura. “Se suele decir que la formación universitaria debe ser crítica. No cabe duda de que esta norma debe orientar la formación; queremos formar personas

<sup>39</sup> SIERRA E., Sonia. En: Ármese de ternura, El Tiempo. Bogotá. Septiembre 15 e 1.995. p. 1C

<sup>40</sup> PAVA RIPOLL, Nora Aneth. Lenguaje y conflicto: Retos para la construcción de una propuesta ética. En: Revista Kabuyá – El Saber Universitario - Programa UNIR. Manizales, Agosto de 1.998, p. 8

críticas, pero el ejercicio riguroso de la crítica requiere de una preparación. No se puede ser crítico desde el primer momento. Jean Francois Lyotard, en una memorable conferencia sobre el respeto a la palabra del otro, dictada hace algunos años en el auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional, decía ‘El aprendiz de una palabra que yo comparto con tigo, exige el momento de un silencio...El alumno tiene la capacidad de hablar pero debe conquistar el derecho a hablar y por eso debe callar’. El derecho al uso crítico de la palabra debe ser conquistado a través de un trabajo de formación previa”<sup>41</sup>.

Cada vez el lenguaje, oral o escrito cobra más relevancia en la vida del hombre, y esto se hace evidente y manifiesto en la educación. Es claro que la práctica centrada en la enseñanza explicativa reduce las posibilidades de participación del alumno en su proceso de aprendizaje, al ser el profesor “el dueño del saber”. Como lo expresa Julián Serna en su artículo Palabra y sentido: “de Nietzsche hasta nuestros días se viene operando un auténtico giro copernicano en lo relativo a la relación entre las palabras y las cosas. Cotidiana, frágil, profana, la palabra ayer se concebía el doble espiritual de las cosas, y había sido relegada a la periferia del acontecer; la palabra, o mejor, las palabras, sus contenidos implícitos y explícitos, en cambio, se reconocen hoy como la trama de significado y sentido en medio de la cual las cosas adquieren su identidad para nosotros”.

A través de lenguaje se obtiene el reconocimiento de nuestros derechos a comunicarnos, a participar de la comunidad académica, haciendo especial hincapié en el desarrollo y estructuración de la persona y, a la vez, de las culturas. En este mundo cultural en que la diversidad se impone sobre la integración, donde todo es diferente, se hace difícil compartir porque cada vez son menos los asuntos en común. La cultura posmoderna –como lo expresa Lyotard- desemboca en una cultura individualista donde el sujeto experimenta una vida sin memoria, leve, sin continuidad. Este autor francés ubica en la posmodernidad la ruptura de lo que se denomina “grandes relatos”. Aquellas cosmovisiones que daban una explicación integradora de la realidad y le permitían al sujeto ubicarse, orientarse y sentirse seguro. En esta condición van quedando sólo pequeños relatos fragmentados apoyados en el consenso local.

---

<sup>41</sup> GRANÉS S. José. La formación universitaria como apropiación cultural. Una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En: Itinerantes. Cultura, educación y formación. No. 1 Popayán, Colombia, p. 67

Estos aportes de Lyotard parecen más una profecía sobre la realidad educativa: cada vez es necesario el establecimiento de discursos dialógicos, no dominantes, que aproximen más a los sujetos como personas que se deben mirar a sí mismas para cualificar esa relación con el otro, para ser reconocido en el otro. Frente a la complejidad y diversidad de la realidad actual, se hace entonces necesario el consenso; a través de él se ejerce la posibilidad de legitimar las normas y, por lo tanto, debe ser local y efímero, pues los “grandes consensos”, así como los “grandes relatos”, son algo anticuado y sospechoso, ya que detrás de ellos puede esconderse el afán de la dominación.

Ante esta postura surgen nuevos interrogantes: ¿en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, se tiene en cuenta el consenso como aspecto fundamental del proceso de formación?, ¿se construye realmente a partir de la intersubjetividad?, ¿cuáles son las implicaciones curriculares de una y otra situación? Las valoraciones que hacen los docentes de los estudiantes en cuanto a sus características personales, lo mismo que cuando se indaga sobre su papel en las prácticas y se pregunta por la forma como los estudiantes usan los resultados de las evaluaciones, ponen en evidencia una ruptura de las relaciones docente – estudiante desde una perspectiva de horizontalidad; se ha perpetuado el autoritarismo y se ha generado una brecha en la comunicación entre estos dos actores del proceso educativo, evidenciada en la lucha de poderes. El conflicto, siempre presente, no se está manejando adecuadamente, porque los actores no se escuchan entre sí ni se colocan en el lugar del otro; no hay negociación. Además, los estudiantes constantemente expresan que para que sean asumidas su sugerencias se debe “aludir a medidas extremas”; por esta razón, el “Comunicado a la Comunidad Universitaria” elaborado y difundido por la Asamblea de Estudiantes de Fonoaudiología en Septiembre de 2003, se ha tomado como elemento de análisis, pues manifiesta una ruptura total de esas relaciones pedagógicas y la evidencia de las luchas de poder entre los actores. Se retomarán algunos apartes del punto 4 en el que es notorio el inconformismo sobre situaciones relacionadas con las asignaturas prácticas:

“- Los estudiantes no se quejan o realizan reclamos a los docentes porque tienen miedo de las represalias y repercusiones a nivel académico”. Es evidente acá la ausencia de consenso, así como la necesidad innegable de los estudiantes, como grupo, de manifestar la carencia de diálogo con ellos dentro de ese proceso pedagógico.

“- La falta de ética de algunos docentes quienes ventilan los problemas personales de los estudiantes en clase o a personas ajenas a dicha situación”; se revela una tensión permanente entre las relaciones pedagógicas, pues para los estudiantes resulta en ocasiones más fácil juzgar que propiciar otro tipo de acercamientos.

La manera en que se expresa este tipo de inconformismo deja también entrever cierto temor, al manifestar al final del Comunicado: “Dejamos estipulado que como estudiantes somos una comunidad autónoma con derecho a realizar actividades organizativas, representativas, sin ningún tipo de autorización o represalias por parte de los profesores, administrativos y/o algún otro ente perteneciente a la Universidad del Cauca. Cualquier acción que tomen estos estamentos frente a los estudiantes será denunciada anta la Organización Estudiantil y comunidad en general y se mantendrán firmes todas las medidas a que esto conlleve”.

Es claro que en todo proceso pedagógico se deben crear condiciones de posibilidad de comprensión, comunicación y acuerdos universales entre todos los seres humanos, pues es allí donde se hace manifiesta la intersubjetividad entre personas que no sólo tienen derecho a la interlocución sino que la necesitan como parte de su forma de vida; la fonología es una disciplina cuyo objeto de estudio se basa en la comunicación, ¿es entonces evidente el abordaje de estos procesos desde teorías que permitan analizar esa realidad efímera?; además, es necesario cuestionarse cómo a través del consenso se aporta a la consolidación de culturas académicas y cómo se potencializa éste para el desarrollo de la formación integral.

Al respecto, las preguntas de los talleres (estudiantes, momento 3, pregunta No. 35; docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 45) ofrecen una mirada sobre la forma en que los grupos interactúan; los estudiantes calificaron el funcionamiento de sus grupos en general como de cooperación y competencia, pero ésta se determina de manera constructiva y no destructiva; en ocasiones reconocen una rivalidad destructiva, así como la “indiferencia y la desintegración”; los docentes del Departamento califican las relaciones entre ellos como de “compañerismo, respeto, amabilidad, solidaridad, cooperación, profesionalismo, amistad...”, pero a la vez reconocen la existencia de “irrespeto a ideas, incapacidad de escucha, intolerancia, falta de integración, de equidad, de sentido de pertenencia, egoísmo y división”. Hay una lógica de cordialidad en la relación del grupo, aunque no hay muchos espacios que compartir; las relaciones en general son buenas y se manejan los niveles naturales de relación que se dan en

cualquier grupo (algunos amigos, algunos sólo relaciones profesionales, algunos relaciones ocasionales), pero en el momento de entrar a una discusión académica como tal faltan aspectos indispensables para un enriquecimiento del trabajo como: respeto a las ideas, capacidad de escucha y comunicación. Esto dificulta, notablemente, la conformación y consolidación de culturas académicas.

Sobre la existencia de subgrupos en esas relaciones, también en los talleres, los estudiantes (taller, momento 3, preguntas No.36 y 37) reconocen la presencia de subgrupos determinados básicamente a partir del trabajo en equipo, en los que se afianzan conocimientos y se facilita una mayor interacción entre compañeros, pero a la vez esta situación no favorece la integración e incrementa la división del grupo, ya que al estar conformados de esta manera se niega la posibilidad de trabajar con otras personas; al determinar la naturaleza de la conformación de dichos subgrupos, los estudiantes manifiestan, en su gran mayoría, razones de índole personal, más que académico. De otro lado, los docentes del Departamento (taller, momento 2, preguntas No. 45 y 46) igualmente reconocen la existencia de esos subgrupos, formados por intereses académicos y personales, para apoyarse entre sí; las características de tales subgrupos se expresan con calificativos como: “coordinados”, “se gestan desde la compatibilidad”, “dinámicos”, “organizados”, pero también reciben calificativos como: “cerrados”, “comodidad”, “falta de escucha” y “desorganización”

Al establecer las relaciones de esos subgrupos entre sí, los docentes del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 47) aluden a “factores personales”, “intereses de áreas” o “a través de las reuniones y las prácticas”; también expresan “poca o nula relación”. En general no parece haber una relación muy significativa ni evidente entre subgrupos; no obstante, por intereses académicos, y principalmente por factores personales, se da cierta interacción que parece no aportar mucho al desarrollo académico del Programa, lo cual es propio del currículo centrado en las asignaturas. Las opiniones de los estudiantes con referencia a este aspecto (taller, momento 3, pregunta No. 38) también son muy diversas, pues existen afirmaciones como “es buena, sólo a veces se presentan problemas que se resuelven rápidamente” o “normal, con algunos conflictos de acuerdo a las relaciones interpersonales de algunos integrantes del grupo”; pero también afirman: “en ocasiones la relación entre ellos es alejada” o “los subgrupos no se relacionan entre sí”.

Sobre la influencia de los subgrupos de docentes en desarrollo del programa (taller, momento 2, pregunta No. 48) se reconoce que éstos tienen implicaciones desde lo personal y lo profesional, pero sigue reflejándose la falta de impacto académico de los mismos, pues no se consolidan como fuertes, no van más allá del apoyo, ni buscan la producción ni el desarrollo investigativo; se limitan a la resolución de dudas y al préstamo de documentos, pero no se constituyen en pioneros de comunidad académica; esto se manifiesta en las justificaciones que dan los docentes sobre la función de estos grupos: “para solucionar las necesidades del programa”, “para fortalecer la formación de los estudiantes” (se consolida la visión del docente como pedante, pues es el estudiante el que se forma). Con escenarios como los anteriormente descritos se dificulta construir comunidad académica.

En el contexto educativo es constantemente evidente la falta de procesos dialógicos que avancen con los cambios de la realidad. Así, el predominio de la indiferencia choca con la falta de flexibilidad de los planes de estudios; la velocidad de los cambios científicos y técnicos, con la lentitud en la actualización de dichos planes; las mismas fuentes del conocimiento, cada vez más tecnológicas, con la del papel y la de los libros. Ante esta realidad innegable, pareciera que el Programa no estuviera preparado para asumir los cambios propios de la época postmoderna, pues se privilegia la singularidad y se mantiene abrigada la esperanza de la uniformidad y la homogeneidad de procesos, criterios y grupos. Es necesario entonces que los actores del proceso de formación desarrollen características particulares para favorecer esas transformaciones de manera consensuada y así “posibilitar relaciones de horizontalidad desde la idea de pares académicos, que aunque reconociendo responsabilidades, formaciones e intereses diferenciados, valoran el hecho de exponerse al discernimiento público como opción de reconocimientos, como criterio de legitimación y como opción real de diálogo consecuente con el hecho de advertir conciente y fundamentalmente contradicciones, logros y perspectivas de trabajo comunes y compatibles en el proceso formativo. Esto ha sido apropiado como construcción de un diálogo entre disciplinas fundantes, entre saberes y contextos, entre problemas, iniciativas y logros, entre actores educativos, que en últimas son quienes resignifican toda la realidad., resignificándose simultáneamente a sí mismo. El compromiso incluye la responsabilidad de advertir la problemática que la ruptura implica, sus múltiples formas de expresión, los contextos que estas revelan. Entonces, la práctica pedagógica como

construcción dialogante que constantemente vuelve sobre sí misma, es algo que se concreta y se rehace desde y en nuestras propias trayectorias personales y profesionales”<sup>42</sup>

En este contexto, es necesario volver sobre los conceptos de formación y dirigir la mirada a un punto de vista compatible con el concepto planteado por Ferry (según el cual ésta trasciende los límites de la enseñanza y el aprendizaje, se rige por los propios objetivos del sujeto que se forma y depende de la capacidad que tenga el individuo para reflexionar sobre sí mismo, para asumir, llevar a la categoría simbólica y vivenciar las mediaciones que el entorno social proporciona) y que a la vez, como lo plantea Gadamer, tiene en cuenta la cultura y la colectividad (dándole relevancia al despliegue de las disposiciones del espíritu para alcanzar un desarrollo de tal magnitud que le imprima al ser una identidad única), es el propuesto por Humberto Maturana, cuya orientación es netamente psicosocial. Tal como se ha puesto de manifiesto en el capítulo de formación y currículo, este biólogo chileno plantea que la formación humana tiene que ver con el desarrollo de la persona, capaz de ser “cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable”. Formarse constantemente implica un “ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación”<sup>43</sup>. Este concepto compromete la necesidad de analizar algunos procesos competitivos entre los grupos de estudiantes y docentes del Programa de Fonoaudiología, heredados de la evaluación tradicional, los cuales poco propician el trabajo en equipo; es importante entonces, en el marco de una reforma curricular, visualizar un currículo que privilegie las organizaciones sociales entre los actores del Programa, asumiendo una concepción particular sobre el trabajo en equipo y sobre la manera de propiciarlo, tanto entre estudiantes como entre docentes, e igualmente favorecer el autoconocimiento, el reconocimiento del otro y el crecimiento de los seres que lo conforman. Una persona que crece en el respeto por sí mismo puede aprender cualquier cosa y adquirir cualquier habilidad, si lo desea.

A toda relación pedagógica subyacen modelos pedagógicos, es por esto que en punto de la disertación se hace necesaria la pregunta sobre ¿qué modelos pedagógicos se expresan, ya en

---

<sup>42</sup> GUTIERREZ, Elio Fabio Y PERAFAN, Lucy. Op. Cit., 62 - 63

<sup>43</sup> MATURANA, H. Y DE REZEPKA, S. Op. Cit., p. 16 - 17.

rupturas realizantes, ya en inercias que pervierten el sentido de la formación? Por esta razón, en el siguiente apartado se tratará de dar claridad a este interrogante, así como a otros que irán surgiendo en el transcurso de las reflexiones teóricas.

#### **4.2 ¿UN MODELO PEDAGÓGICO? (ESTILOS, PROCESOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA)**

En el entramado de las reflexiones generadas alrededor de la práctica pedagógica, es necesario acudir a un soporte teórico que haga posible realizar los ideales filosóficos planteados. Con miras a encontrar una ruta promisorio sobre la cual transitar, vale la pena adentrarse en un intrincado juego de palabras y conceptos que lleva a dilucidar lo que entraña un modelo y, más allá, un modelo pedagógico.

Un modelo (...) es una herramienta conceptual para entender mejor un evento. Podemos inferir que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular y constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y, desde el punto de vista teórico – práctico, un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo.

Ahora bien, un modelo pedagógico (...) es la representación de las relaciones que predominan en el acto educativo; por eso se dice que todo modelo pedagógico, aunque sea implícitamente, responde a las siguientes cinco preguntas con lo cual se distingue de una teoría psicológica, sociológica o lingüística:

- ¿Qué tipo de persona y de sociedad se pretende formar? (Meta de la formación)
- ¿Cuál es el proceso de formación del ser humano en su dinámica y secuencia? (Desarrollo de la formación.)
- ¿Cuáles son los contenidos y experiencias educativas concretas? (Contenidos de la formación.)
- ¿Qué regula el proceso formativo y en quién se centra éste? (Interacción educando – educador.)

- ¿Cuáles son sus métodos y técnicas de acción eficaz? (Método – didáctica.)<sup>44</sup>

Desde esta perspectiva, es posible comprender la importancia de los modelos en el marco de una reflexión pedagógica que invita a transformar los paradigmas educativos tradicionales que, a pesar de ser ampliamente criticados, persisten y se legitiman cada vez más, gracias a prácticas pedagógicas retrógradas que toman al estudiante como un instrumento para lograr fines sociales negando por completo su esencia como ser que piensa, que siente y que tiene todo un potencial cognoscitivo y afectivo para desarrollarse como ser integral, otra falacia de maestros retóricos que no han encontrado el camino para modificar su quehacer, y que tal vez ni siquiera lo están buscando realmente. Se hace necesario que en el Programa de Fonoaudiología se resuelvan las preguntas propuestas, para empezar a identificar su propio modelo pedagógico, aunque no se encuentre debidamente fundamentado. Así mismo, es preponderante conocer si los profesores toman en cuenta y cómo toman en cuenta las vivencias y aprendizajes de los estudiantes, obtenidos en otros contextos y gracias al contacto con otras mediaciones, entre ellas las propias vivencias de los profesores dispuestos a interpelar su quehacer y su cultura académica desde el sentido de sus propias existencias; ¿los docentes generarán espacios en clase para la discusión de puntos de vista diversos desde las experiencias de todos y cada uno de los estudiantes?, y este ejercicio, si se realiza, ¿permite la construcción de nuevos conceptos coincidentes o alejados de los propuestos por la teoría en la cual se fundamenta el área de la cual es responsable?, ¿el modelo pedagógico del programa tiene en cuenta estas diferencias individuales para guiar los procesos pedagógicos? Y, si no es así, ¿qué podría hacer para lograrlo? Preguntas como estas, inmediatamente remiten a otras en relación con ¿cuál es el método que orienta el actuar de los docentes?, ¿cuál es la metodología que privilegian en sus clases? o, incluso, llegar a esclarecimientos sobre si ¿actúan los docentes como mediadores o como mediaciones en el proceso de formación?

Es así como se indagó sobre la forma en que los docentes desarrollan sus clases, tanto del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 38), como de otros Departamentos (taller, momento 2, pregunta No. 29) y desde la perspectiva de los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 25). En lo atinente a este aspecto, se reasalta que, tanto desde la perspectiva los docentes como desde la de los estudiantes, predomina siempre la exposición magistral en los

---

<sup>44</sup> JULIAO VARGAS, Carlos G., c.j.m. La praxeología: Una teoría de la práctica. Bogotá D. C.: UNIMINUTO, 2002. p. 20 – 21.

primeros lugares (lo que es característico del modelo instruccional), seguida de la exposición de los estudiantes que tiende a ser una repetición de ese modelo. Las lecturas previas no se usan como posibilidad de poner en juego la capacidad crítica de los estudiantes, sino como un requisito para llegar a la clase magistral. El trabajo en grupos se coloca como una tercera opción, tal vez como un intento por diversificar las metodologías, lo mismo que las aproximaciones prácticas, aunque da cuenta de una tendencia a aplicar los conceptos teóricos aprendidos. El trabajo con módulos y por proyectos casi no tiene puntaje, lo que denota una separación de los procesos investigativos y la docencia. Los estudiantes, contrario a los docentes, resaltan más los talleres y las discusiones teóricas, antes que las lecturas previas y las aproximaciones prácticas. Estas respuestas permiten inferir que los espacios de discusión, la construcción de nuevos conceptos y la atención a las diferencias individuales de los estudiantes no forman parte de las prácticas pedagógicas en el programa de Fonoaudiología; es pues evidente como el poder autoritario está cimentado sobre relaciones asimétricas; de allí que no se puedan disociar los modelos de las relaciones y pedagógicas;

es irracional, y por lo mismo insostenible en expectativas de formación, que por ejemplo las preguntas del estudiante sugieran siempre su ignorancia, que las del maestro estén únicamente dirigidas a la constatación de la eficacia de su enseñanza, o del poder de control que el profesor pueda llegar a disponer para interrogar al estudiante, aún cuando su inquisitividad sea descaradamente indignante, por la apuesta que la anima de poner en evidencia la ignorancia del alumno, mientras éste no sólo debe cortesías al maestro sino que se siente compulsado a conquistar avales para poder preguntar, al precio de reverencias paralizantes y excluyentes, de desplazamientos de inquietudes y sobretodo de intuiciones que poco pueden anidar en la convergencia(...)

La diferencia entre el acierto y el error, entre el conocimiento y la ignorancia, entre la pregunta y sus respuestas, en expectativas de formación, por ejemplo, no puede darse en el ámbito de la lógica interna de tales conceptos, pues no está más formado quien acierta que quien yerra, como tampoco la ignorancia es vacío, falta de información o la respuesta es sabiduría. La diferencia radica en la dinámica que genera uno y otro caso. Tan inmovilizantes pueden ser el acierto como el error, el conocimiento o la ignorancia, la pregunta o sus respuestas. Pero estas mismas polaridades pueden mover a la acción constitutiva y transformadora, hacia procesos de inclusión por la manera como profesores y estudiantes en reconocimiento recíproco traten de cooperar y de complementarse en el trabajo sobre el conocimiento y sobre sí mismos<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> GUTIÉRREZ, Elio Fabio y PERAFÁN, Lucy. Op. Cit., p. 153

En este sentido, vale la pena resaltar que para que se opere una transformación real de dichas prácticas pedagógicas, es necesario partir de un proceso de formación en el que los docentes resignifiquen su actuar y lo fundamenten, con base en teorías como las expuestas en este trabajo.

Al proponer un proceso de este tipo, se retoman los conceptos de formación de Ferry, cuando expresa que ésta “no puede ser más que un trabajo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”<sup>46</sup> El currículo del programa de fonoaudiología tal vez le permita al estudiante y al profesor aprender y actuar, pero ¿también les permitiría sentir, imaginar y comprender?, o acaso ¿los conceptos que se enseñan son repetitivos y los estudiantes buscan sólo el recurso memorístico temporal para resolver un examen?, ¿se utilizan estrategias de enseñanza y procesos evaluativos que evidencien ese deseo de formación?, que superen el universo de las didácticas simplemente exegéticas? Estos interrogantes se resolverán en el apartado de evaluación.

De igual forma, en un proceso de transformación como el que se espera que suceda en el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, es pertinente atender a los postulados de Stenhouse sobre el currículo, desde los cuales se favorece el estudio de la realidad circundante, el desarrollo de la creatividad, la exploración de los propios intereses y ritmos de aprendizaje, la participación activa en el proceso formativo, la cultura de la auto-evaluación, la posibilidad de aprender del error y de aceptar el fracaso como oportunidad de crecimiento personal e intelectual, la valoración del trabajo en equipo y la formación de atributos como la criticidad, la argumentación, el espíritu investigativo, la identidad como ciudadano y el compromiso social. Esta postura está acorde con el concepto de formación privilegiado en el presente trabajo; es por esto que se resalta la importancia de evidenciar una planeación participativa del currículo, así como de las transformaciones en las prácticas pedagógicas para favorecer aprendizajes significativos, lo que incluye también un cambio en la manera de evaluar, no sólo el aprendizaje, sino todos los procesos inmersos en él. La enseñanza, entonces, no se hace desde la omni-sapiencia del experto, sino desde la posición de quien todavía está aprendiendo, se interesa por continuar sus búsquedas y despierta en sus

---

<sup>46</sup> FERRY, Gilles. Op. Cit., p. 43

estudiantes la curiosidad y la necesidad de descubrir e investigar; por consiguiente, el fin de la enseñanza será la comprensión, pero no una comprensión total, sino, siempre, inacabada.

Estas afirmaciones hacen preponderante indagar, con los docentes del Programa de Fonoaudiología, sobre ¿cuál es su propia visión del papel del maestro?, ¿realmente enseñan como sujetos en formación?, ¿son conscientes de su rol como mediaciones en el proceso de formación? o, más bien, ¿son claras las evidencias de que se constituyen en mediadores?, interrogantes que parecen aclararse en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, donde, con relación al modelo pedagógico, se menciona que “El proceso de enseñanza – aprendizaje en el Programa de Fonoaudiología asume una dinámica crítico-reflexiva constante, reconociendo que en la formación profesional se integran niveles del conocimiento que guían y orientan la actuación del futuro profesional. En esta formación, son evidentes los rasgos de ruptura de un modelo que prioriza el saber centrado en un conocimiento ya determinado, para privilegiar las características de un modelo en el que el estudiante realiza una apropiación activa que lo conduce a la recreación de este conocimiento; un modelo incluyente, que actúa con base en la realidad, y a la vez problematizador, al darse la capacidad de cuestionarse sobre diferentes realidades y analizar los comportamientos comunicativos a partir de esas realidades particulares”<sup>47</sup>. Este parece ser más un ideal que una realidad en el Programa, pues lo evidenciado a través de los talleres con los actores revela un modelo netamente transmisionista (instruccional).

En este sentido, para lograr la trascendencia y el impacto que requiere el presente proyecto, es necesario encontrar un modelo que responda a una concepción de la formación como proceso autónomo en el cual intervienen un sinnúmero de mediaciones, del currículo como proceso y como mediación y de la práctica pedagógica como actividad heurística. Dicho modelo debe, efectivamente, basarse en “una teoría psicológica que explique el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad; en una teoría que comprenda al individuo como ser social y que explique sus relaciones con la sociedad, y en una teoría antropológica que perciba al hombre como ser cultural, para poder elaborar una teoría pedagógica.”<sup>48</sup> ¿Tiene identificadas el programa que nos ocupa las teorías que dan piso a su modelo pedagógico?, ¿cuáles son?, ¿en

---

<sup>47</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, Popayán, Marzo de 2003, p. 25

<sup>48</sup> Ibid., p. 39

qué se refleja su influencia? Según lo estipulado en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología elaborado para la obtención del Registro Calificado, “el modelo pedagógico soporta los procesos educativos, cimentado sobre los aspectos culturales, sociales e institucionales, como parte esencial en la enseñanza y el aprendizaje. Se relaciona con las formas de organización, el papel de sus agentes facilitadores y las dimensiones en las que se puede adquirir el aprendizaje soportados en la pedagogía (...) Es evidente entonces la inclinación hacia un modelo pedagógico alternativo, en donde no hay predominio del conocimiento, sino una interacción constante entre el saber, el maestro y el alumno permitiendo el rescate de los procesos científicos y socio – afectivos con el fin de formar fonoaudiólogos competitivos académicamente, con capacidad de liderazgo en la dinámica social, éticos, críticos, reflexivos y con amor por la investigación”<sup>49</sup>. Este planteamiento, a pesar de mostrar posturas interesantes en relación con lo cultural y lo social como base del proceso formativo y con la investigación como parte importante del mismo, tiene vacíos en cuanto a las teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas que la fundamentan (según lo expuesto en el documento no es posible inferir cuáles son), lo mismo que en el privilegio de los procesos de enseñanza – aprendizaje sobre el de formación conjunta de los actores del proceso pedagógico; de otro lado, muestra inconsistencias al expresar que no hay predominio del conocimiento y posteriormente presentar el saber como el eje de las relaciones pedagógicas. Estos hiatos e incoherencias en lo teórico, explican, en parte, por qué los docentes y los estudiantes no han podido encontrar caminos que los guíen hacia la consolidación de un modelo pedagógico que oriente sus prácticas y les permita alcanzar sus ideales formativos.

Contrario a estas posiciones, en el documento “Requisitos para la Creación y Funcionamiento de los Programas de Pregrado en Fonoaudiología” se plantea un ideal como modelo pedagógico, que bien podría orientar las pretendidas transformaciones en esta institución:

La formación en fonoaudiología exige modelos pedagógicos definidos que propendan por la calidad académica, por lo que todo programa debe contar con un modelo explícito que atienda a los siguientes planteamientos generales:

- Permitir la articulación entre la investigación y los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Fomentar la indagación, la pregunta y la búsqueda intencional del conocimiento.

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 41

- Facilitar la participación activa del estudiante en su formación.
- Fomentar el proceso de reflexión y argumentación de los aspectos disciplinares y de la praxis profesional.
- Propiciar actitudes hacia la solución de problemas del medio externo.
- Generar respuestas al por qué, cuándo y cómo de los procesos implicados en la comunicación humana.
- Reflejar la cultura, los sistemas de valores y las características históricas, sociales y políticas del contexto colombiano.<sup>50</sup>

En la articulación permanente de los ideales nacionales y los institucionales es que se hará evidente un devenir permanente que favorezca el posicionamiento de la disciplina.

### 4.3 EL PLAN DE ESTUDIOS: UNA ORIENTACIÓN AL MODELO PEDAGÓGICO

Uno de los aspectos preponderantes que define un modelo pedagógico es el tipo de contenidos privilegiados para la formación, sus relaciones internas, su articulación con los demás aspectos que conforman la estructura curricular y la lógica desde la cual se organizarán y secuenciarán; estos problemas prácticos deben guiarse por una lógica que de cuenta del concepto de hombre, de formación y de currículo que guían la teoría pedagógica subyacente al mismo. Dicha tarea, nos remite a la labor del diseño curricular y, por ende, a la elaboración del plan de estudios y de los subsistemas y programas que como entramado han de constituir la estructura curricular; en coherencia con tal propósito, según lo expresa Rafael Rodríguez:

Para el diseño curricular no podemos experimentar la natural sensación de formular un modelo, que simplemente especifique cuántas horas semanales debe destinarse a tal o cual disciplina, durante una particular etapa de la escolaridad, sino que logre responder en forma adecuada a tres conjuntos de experiencias esencialmente distintas.

- Atender a las necesidades, intereses y problemas del individuo.
- Admitir y prever las necesidades y expectativas de la sociedad.
- Responder a necesidades sociales y económicas del país<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR; ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FONOAUDIOLOGÍA Y TERAPIA DEL LENGUAJE A.C.F.T.L.; ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES Y PROGRAMAS DE FONOAUDIOLOGÍA. Modernización curricular de los programas de pregrado en Fonoaudiología. Santafé de Bogotá: ICFES, 1998 p. 27

<sup>51</sup> RODRÍGUEZ R., Rafael. Teoría y práctica del diseño curricular. Bogotá D.E.: USTA, 1988. p. 62

En el momento de elaborar el plan de estudios, es necesario asegurarse de que estos tres imperativos perneen todo el proceso, de manera que se aleje de una simple labor técnica; así mismo, es preponderante elegir el tipo de plan que se ajuste más a los propósitos educativos planteados, al modelo pedagógico adoptado, a las condiciones institucionales y a otras consideraciones particulares que sean pertinentes. El mismo autor<sup>52</sup> propone una clasificación de diseños curriculares, basada en los componentes del currículo que se privilegien en el plan de estudios:

- Diseños curriculares que enfatizan el contenido: el currículo centrado en las asignaturas (las experiencias de los alumnos se organizan alrededor de cada materia o área del conocimiento); el currículo correlacionado (los alumnos estudian simultáneamente tópicos similares provenientes de dos o más materias o áreas del conocimiento); el currículo expandido (el contenido se selecciona de materias o áreas diferentes pero relacionadas, o las distintas materias se combinan para formar un área del conocimiento de mayor cobertura); el currículo medular (una asignatura o un grupo de asignaturas constituyen la médula, alrededor de la cual se organizan las demás asignaturas del programa académico); el currículo histórico (las actividades académicas se organizan en épocas: el Renacimiento, la Conquista, el Romanticismo, etc); el currículo integrado (se hace caso omiso de los límites de las materias, y el programa académico se organiza alrededor de áreas amplias cuya orientación determina si el currículo se centra en el contenido, en el estudiante o en la sociedad). Teóricamente esta aproximación se clasifica como centrada, bien en el estudiante o en la sociedad; sin embargo, en la práctica, éste es más que todo un currículo centrado en los contenidos académicos.

- Diseños curriculares que enfatizan el individuo: el currículo centrado en la actividad (las experiencias educativas se ajustan a los intereses de los alumnos; profesores y estudiantes determinan cooperativamente el contenido y el desarrollo del programa escolar); el currículo centrado en el estudiante (la información, habilidades y destrezas relacionadas con las distintas áreas del conocimiento se dirigen a satisfacer las necesidades, intereses y propósitos de los estudiantes; es el diseño del prototipo de todos aquellos que se centran en el individuo que se educa); el currículo centrado en la experiencia (se basa en el anterior, pero los intereses y

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 102 - 105

preocupaciones del estudiante no pueden anticiparse y por tanto es muy poco el planteamiento previo que se puede hacer; sólo se pueden hacer planteamientos y bosquejos muy generales; estudiantes y profesores deben planear el currículo conjuntamente en el momento mismo en que se presentan las experiencias. Es un diseño curricular que, en parte está centrado en el individuo y en parte está centrado en la sociedad).

- Diseños curriculares que enfatizan la sociedad: el currículo centrado en las funciones sociales (las experiencias de aprendizaje se organizan alrededor de las funciones principales de la vida social pero no se pierde de vista las necesidades o intereses de los estudiantes; es una extensión del currículo centrado en el estudiante, puesto que se basa en el supuesto de que el individuo no funciona solo sino en sociedad); el currículo centrado en la comunidad (el programa educativo se organiza alrededor de la vida de la comunidad local; las actividades de aprendizaje se planean para ayudar al estudiante a entender y ajustarse a las actividades, cultura, intereses, recursos y necesidades de la sociedad).

De acuerdo con las reflexiones hechas a lo largo de este trabajo, y especialmente en relación con el modelo pedagógico, en el contexto de la reforma curricular del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca sería pertinente considerar un currículo integrado, en tanto: propicia una formación integral; se aleja de la visión enciclopédica del currículo; facilita a la institución educativa cumplir con su función como promotora del pensamiento, las habilidades y los valores; puede garantizar, con menor margen de error, que los alumnos aprehendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos, y favorece el reconocimiento de las diferencias cualitativas de los estudiantes, a medida que avanzan en su proceso formativo. Para iniciar un proceso de este tipo, es necesario partir de preguntas como: ¿Qué tipo de diseño curricular tiene actualmente el programa? y ¿Por qué se ubica en dicha clasificación? Al respecto, en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología se manifiesta que

El Programa de Fonoaudiología, busca que el estudiante cuente con un conocimiento básico y esencial para su que hacer profesional y como principio del desarrollo de actitudes críticas y autocríticas, que lo lleven a profundizar y enriquecer ese primer saber y le permitan adaptarse a un mundo en permanente cambio. Parafraseando a Jaques Delors, cabe mencionar la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI; ver la educación desde esa perspectiva es comprender que cada conocimiento invade

el ámbito de los demás, enriqueciéndolos y proporcionándoles un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos necesarios para adaptarse a los imperativos del mundo actual. Para cumplir con su misión, el Programa de Fonoaudiología ha estructurado su plan de estudios, en torno a tres conceptos fundamentales: el saber, buscando que el estudiante pueda comprender su disciplina; el hacer, en la aplicación de instrumentos para poder influir sobre el propio entorno y el ser, como medio de participación e interacción en todas las actividades humanas<sup>53</sup>.

En estos planteamientos parece adivinarse la existencia de un diseño curricular correlacionado (centrado en los contenidos), pues se habla de conocimientos básicos que permitirán profundizar más adelante en otros saberes y se resalta que cada conocimiento debe invadir el ámbito de los demás; no obstante, no es claro a qué tipo de diseño curricular se hace referencia cuando se explica que el plan de estudios se ha estructurado en torno al saber, al hacer y al ser (es posible que en este caso se esté hablando de formación integral y que éste sea el concepto de formación que subyace al diseño curricular, lo cual, por demás, revela grandes limitaciones al respecto, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo correspondiente a dicho fundamento del currículo). Más en la realidad, según la revisión de los programas de las asignaturas y los testimonios de los docentes del Departamento y, en especial, de otros Departamentos, es claro que el diseño curricular es centrado en las asignaturas, por cuanto cada una organiza sus saberes independientemente de las demás, los docentes trabajan de manera individual (cada uno es responsable de los contenidos de su asignatura y no trabaja con los docentes de otras asignaturas que puedan relacionarse con la suya) e incluso se observa repetición de contenidos entre asignaturas (esto implica que no se establecen acuerdos mínimos sobre los dominios de unas y otras y las relaciones que se instauran entre ellas con base en la secuencialidad, nivel de profundización y reciprocidad de los contenidos).

Por su parte, Frida Díaz - Barriga y otros presentan como planes curriculares más comunes:

1. El *plan lineal*, que comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
2. El *plan modular*, que consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
3. El *plan mixto*, formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones de entre las cuales el alumno elige una. Tanto

---

<sup>53</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, Popayán, Marzo de 2003, p. 43

el tronco común como las especializaciones pueden estar conformados por asignaturas o módulos.<sup>54</sup>

Sobra explicar las razones por las cuales un plan lineal no se ajusta a la propuesta sustentada en este proyecto; no obstante, ninguna de las otras opciones se ajusta completamente a sus requerimientos, por conservar una visión muy técnica y por ir en contravía de los principios del modelo pedagógico privilegiado.

En el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca se evidencia un plan de estudios lineal, organizado con base en prerrequisitos y correquisitos, tal como se plantea en las siguientes líneas:

El diseño curricular del Programa de Fonoaudiología, contempla el desarrollo de un plan de estudios, como estrategia académica, basado en principios, criterios y enfoques que orientan la concepción y desarrollo de cada uno de los componentes fundamentales para responder a la formación de un profesional universitario. Este abordaje de contenidos se realiza a través del estudio de diversas áreas de formación, en las que, pedagógicamente, la principal herramienta utilizada es la interdisciplinariedad.

El plan de estudios se organiza en asignaturas por semestres, articuladas coherentemente, ya que cada uno de ellos tiene asignaturas prerrequisito para los siguientes. Las asignaturas están distribuidas en 3 áreas de formación, así: área básica-científica, área profesional-disciplinar y área complementaria.

Las asignaturas del área básica-científica se relacionan con las contribuciones de las disciplinas científicas, en los conocimientos básicos sobre la comunicación para comprender y explicar sus desórdenes. El área básica-científica incluye principios esenciales en biología, lingüística, psicología, entre otras, como disciplinas que apoyan y aportan a los constructos teóricos de la disciplina de la comunicación humana.

El área profesional – disciplinar abarca la formación Profesional Específica, la cual promueve el desarrollo de habilidades para la creación y aplicación de conocimientos científicos y el dominio de principios efectivos y explicativos de las acciones profesionales; implica la obtención de conocimientos socialmente relevantes en el campo de la comunicación humana normal y desordenada. También implica la formación investigativa, basada en la obtención de conocimientos en investigación en el campo de la comunicación humana, normal y desordenada. Comprende la creación de espacios académicos en conocimientos básicos epistemológicos, estadísticos, epidemiológicos y diseño de

---

<sup>54</sup> DÍAZ – BARRIGA, Frida; LULE, María de Lourdes; otros. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México, D.F.: Trillas, 1990. p. 119.

proyectos de investigación. La formación humanística promueve la concepción filosófica, política y la contextualización del servicio humano, a partir de principios morales y éticos particulares de cada persona, los cuales intervienen en el desempeño profesional, que debe responder a la autorregulación ética y al crecimiento de la profesión como función social que implica el bienestar general. Además le ofrece elementos éticos y humanos para desempeñarse dentro de los diferentes contextos sociales y culturales. En esta área se fortalecen las competencias mediante ejercicios, preguntas, resolución de problemas etc. Se busca la participación de los estudiantes conduciéndolos a leer, a comprender, a pensar, a analizar, a sintetizar, a transformar los conocimientos y a integrarlos mediante la práctica, académica y en su vida cotidiana<sup>55</sup>.

Las afirmaciones en cuanto a la articulación coherente de los contenidos y a la interdisciplinariedad como principal herramienta pedagógica utilizada, ya quedaron suficientemente objetadas en la discusión sobre el diseño curricular; esto no quiere decir que los documentos del Programa no sean veraces, sino que reflejan la problemática de los currículos declarada por Stenhouse, en relación con el hiato existente entre el ideal expresado en los documentos y la realidad que se vive en las aulas. De otro lado, preocupa la escisión que se establece entre las áreas de formación (Básica-Científica, Profesional-Disciplinar, Investigativa y Humanística); así, la formación disciplinar se da en los primeros semestres (orientada a lo teórico), la profesional en los superiores (orientada a lo práctico, a lo cual se le da mayor trascendencia según los hallazgos revelados en el capítulo de formación), la investigativa se limita al desarrollo de asignaturas de metodología, estadística, epidemiología y diseño de proyectos, y la humanística se reduce a la ética general y profesional. Así mismo, llama la atención la instrumentalización y la segregación a las que se somete el desarrollo de competencias, cuando diversos teóricos del país, entre ellos María Cristina Torrado<sup>56</sup>, plantean la importancia de una educación de calidad orientada al desarrollo de las competencias, la cual puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento; en este sentido, este no es un problema que pueda resolverse a partir de ejercicios, preguntas y resolución de problemas, sino que debe permear todos los momentos, todos los escenarios, todas las metodologías y todos los contenidos del proceso de formación.

---

<sup>55</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, Popayán, Marzo de 2003, p. 35-36

<sup>56</sup> TORRADO, María Cristina. Competencias y proyecto pedagógico. Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000, p. 32

Ante esta realidad, es necesario preguntarse: ¿están culturalmente preparados los actores del proceso de formación de fonoaudiólogos de la Universidad del Cauca para la realización de evaluación por competencias?, ¿existen las posibilidades institucionales, locales y nacionales para realizar este cambio?, ¿cómo se ve afectado el plan de estudios al asumir este cambio? La pregunta desarrollada en los talleres (docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 32; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 28) sobre si se han establecido las competencias que debe alcanzar el fonoaudiólogo en su proceso de formación, muestra una visión segmentada, derivada de la lógica asignaturista con la que cada docente mira el programa, pues, según algunos docentes del Departamento, éstas se hacen evidentes en la evaluación y en la metodología (especialmente en las prácticas), mientras que otros docentes afirman que “no se ha empezado este proceso”, o que será una de las “bases de la reforma”; los docentes miran las competencias que debe cumplir el estudiante en cada asignatura y en cada práctica, no las competencias que debe tener un fonoaudiólogo egresado del Programa. Esto muestra que cada uno se enfoca en lo que hace y no en el programa como un todo (les interesan los prerrequisitos de su asignatura para poder cumplir mejor los objetivos de la misma). Igualmente, ninguno de los docentes de otros Departamentos sabe si en el Programa se maneja la evaluación por competencias.

En este punto, es importante precisar que la competencia se pierde cuando no se logra captar el contexto con el cual esa competencia está siendo demandada (demandas culturales); así, no se pueden desarrollar las competencias sin reconocer las necesidades y sin hacer una reflexión adecuada del contexto.

Retomando a Ferry, en el proceso de formación no se trata sólo de hacer, sino de reflexionar sobre ese hacer, independientemente de la relación espaciotemporal, como la posibilidad de orientar toda práctica. Es por esta razón que critica la enseñanza que se da directamente sobre la realidad, pues para él son necesarias las representaciones de la realidad, como universos simbólicos que se hacen y rehacen de forma interactiva y que a la vez facilitan ese proceso de reflexión sobre el actuar, de forma tal que al enfrentarse a esa realidad se haya avanzado ya en el dominio de la situación, al menos hipotéticamente. Ver el concepto de formación inmerso en esa realidad implica, para el programa de fonoaudiología, preguntarse sobre cómo el currículo, a través de procesos como los de la práctica profesional, favorece o, por el contrario, obstaculiza estas visiones, o partir de aspectos más básicos para entender el sentido de esa

transferencia a la realidad: ¿Cómo se concibe dicha práctica?, ¿cuál es su estructura?, ¿cómo está pensada?, ¿qué niveles se tienen establecidos?, ¿qué diferencia, en cuanto a aproximaciones a la realidad, existe entre unos y otros?, ¿cuál es el papel del docente en esas prácticas?, ¿qué funciones cumple desde el ámbito de formación? Al respecto, en los documentos de fundamentación del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca se encontró que la práctica se concibe (según el Reglamento de Práctica) como un espacio para la apropiación de *valores* y para la formación disciplinar y profesional; como un proceso de aprendizaje, confrontación y aplicación integral entre el saber, el ser y el saber hacer del fonoaudiólogo; como un espacio de confrontación teórico – práctico para el análisis, interpretación, *aplicación* y transformación de la realidad a través de la *experiencia inmediata y directa con proyección comunitaria*.

Los niveles de práctica que se tienen establecidos son: Inductiva, Integral y Comunitaria. Las diferencias entre niveles se expresan en las siguientes acciones:

Cuadro 5. Aspectos que diferencian las prácticas del Programa de Fonoaudiología

Aspecto	Inductiva	Integral	Comunitaria
Finalidad	Observación	Intervención en los sectores salud, educación y trabajo. Desarrollo de programas terapéuticos de rehabilitación y habilitación	Intervención en la comunidad
Se basa en	Análisis de procesos comunicativos y desórdenes de comunicación	Todos los de práctica inductiva.	Programas de promoción – prevención, diagnóstico y tratamiento de desórdenes comunicativos.
Lo que busca	Confrontación teoría – práctica mediante la observación.	Gestión en procesos educativos	Construir referentes conceptuales propios.
Desarrolla	Habilidades para el trabajo en equipo y la producción oral y escrita.	Habilidad pedagógica en actividades de promoción y prevención	Manejo de conocimientos científicos, técnicos y humanos.
Se expresa en	Plantear proyectos de investigación	Manejo de conocimientos académicos, técnicos y humanos.	Procesos administrativos
Intensidad horaria	I = 12 horas II = 20 horas	I = 12 horas II = 20 horas	I = 20 horas II = 40 horas

Como es evidente, la diferencia más significativa entre los niveles de práctica se encuentra en las intensidades horarias, que no son coherentes con el nivel de los estudiantes, con las necesidades de cada nivel y con los parámetros establecidos para la educación superior en Colombia. Otra diferencia es que en la práctica Inductiva se observa y en las demás se interviene, pero la práctica comunitaria no puede considerarse como tal, porque lo único que cambia es el escenario (los sitios de práctica), pero las actividades son iguales a las de integral (tal vez haya diferencia en la presencia del docente). De otra parte, cuando en el mismo reglamento se exige que el estudiante de práctica comunitaria construya referentes conceptuales propios se pasa por alto que quizás este requerimiento sea demasiado prematuro para su experiencia y nivel de formación.

Alrededor del mismo tema, al cuestionar a los docentes del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 34) en cuanto a su concepción sobre la práctica profesional, se encontró que ésta es considerada como una parte importante, pero no integral del conocimiento (el estudiante estudia la teoría y va a aplicarla a la práctica, lo que reconfirma nuevamente la visión utilitarista de la comunidad); se resalta la postura de un docente cuando se refiere al ideal formativo y a la definición del perfil de cada estudiante a partir de las mismas; así mismo, otro docente manifiesta no saber cómo se concibe la práctica. Se evidencian entonces posturas extremas, dejando entrever una heterogeneidad marcada frente a la manera como se asume este proceso.

Frente a la descripción de los rasgos de las prácticas, a través de los docentes del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 35) se vislumbran las mismas desde la perspectiva de la formación técnica (capacitación – habilitación); se sabe que su función es establecer la relación teoría – práctica y se habla de éstas desde la perspectiva de la proyección social, pero con una visión utilitarista de la comunidad y desde el paradigma asistencialista; de igual forma, no es posible configurar criterios de grupo en relación con las prácticas, que evidencien una estructura curricular que las sustente. No obstante, no se contradicen los postulados de Ferry en este sentido, pues hacen explícito que los estudiantes deben saber primero lo teórico para después ir a la práctica.

Ya en cuanto al papel del docente en la práctica, en el Reglamento de las mismas se encuentra con respecto a las funciones del supervisor:

- a. Velar por el cumplimiento estricto del reglamento de práctica.
- b. Conocer el funcionamiento interno, el reglamento y las normas de la institución de práctica y velar por el estricto cumplimiento.
- c. Presentar ante la coordinación general de práctica y ante la institución de práctica, el plan general de trabajo y el cronograma de actividades a desarrollar durante el período académico correspondiente.
- d. Asesorar y apoyar a la institución de práctica en la planeación y ejecución de actividades, proyectos y programas, de acuerdo con sus necesidades, con la participación de los estudiantes a su cargo.
- e. Conocer los términos del convenio celebrado entre la Universidad del Cauca y la institución de práctica, y velar por su cumplimiento.
- f. Asesorar, orientar, retroalimentar y evaluar al practicante en el desarrollo de su ejercicio profesional y velar porque asuma un comportamiento ético en todas sus acciones.
- g. Evaluar los logros del estudiante, de acuerdo con los momentos y criterios establecidos para este fin, y darle a conocer los resultados a la coordinación general de práctica, en las fechas estipuladas en el cronograma de actividades académicas del programa.
- h. Diligenciar los formatos de seguimiento y evaluación de cada estudiante y permitir el acceso a ellas cuando éste lo solicite.
- i. Controlar y coordinar el manejo de planillas de asistencia del estudiante.
- j. Asistir a las reuniones de supervisión de práctica, de acuerdo con el cronograma de actividades y presentar informe de su gestión al finalizar cada rote.
- k. Hacer el seguimiento de la prestación de servicios por parte de los practicantes de acuerdo con los indicadores de calidad<sup>57</sup>.

Se reconfirma al docente como un supervisor, cuyas funciones son ante todo operativas (de carácter administrativo) y se centran, más que en el acompañamiento pedagógico a los estudiantes, en la evaluación, control y seguimiento de aquellos, para asegurar que cumplan con los reglamentos de la Universidad, del Programa y de la Institución en la que estén desarrollando su práctica. No extraña entonces que la visión que tienen los estudiantes sobre el rol de sus docentes en práctica (taller, momento 3, preguntas No. 23 y 24) sea negativa (“son intransigentes, vigilantes, jueces, verdugos, amenazantes, injustos, subjetivos, comparativos, críticos sin argumento, desmotivadores, con prejuicios, inexpertos, estresantes, exigentes, desiguales, centrados en el planeador, desestimulantes, desmotivantes, se ven como dictadores, y dan poco reconocimiento al trabajo de los estudiantes”), aunque también reconozcan rasgos positivos (“compromiso, experiencia, motivación, responsabilidad, conocimiento, apoyo, colaboración, preparación, seguimiento, favorecen el aprendizaje”, entre otros).

---

<sup>57</sup> UNIVERSIDAD EL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Reglamento de Práctica. Popayán, I período Académico de 2003, p. 10 - 11

Con respecto al papel de los estudiantes en las prácticas (taller, momento 2, pregunta No. 36), los docentes los catalogan como “creativos, críticos, responsables, colaboradores, solidarios”, pero también resaltan que son “facilistas, problemáticos, irresponsables, acríticos, conformistas, dependientes, pasivos, memoristas y que no promueven la profesión”. Llama la atención, en ambos casos (el rol de los docentes desde los estudiantes y el rol de los estudiantes desde los docentes), que realmente no se responde a la pregunta y que se ponen en evidencia: una tendencia a juzgar al otro desde su actuar como persona, y una necesidad de expresar constantemente los sentimientos de inconformidad con esta forma de actuar (no se describe el papel que cumple el otro actor, sino que se hace “catarsis” frente a una situación de tensión en las relaciones pedagógicas, ya discutida en el apartado correspondiente).

En contraposición, cuando los docentes se refieren a su papel en las prácticas (taller, momento 2, pregunta No. 37), sí responden adecuadamente a la pregunta, pero con una gran disparidad de criterios, pues no es lo mismo ser guía que asesor, instructor, facilitador o acompañante; posiblemente no haya claridad sobre estos conceptos. De otro lado, se exalta la grandeza del docente como persona responsable, ética, crítica, respetuosa, disciplinada, colaboradora, interesada, comprometida, analítica, puntual, etc., así como la importancia de profundizar y estudiar mucho (el docente como pedante). Cuando se habla de “cúmulo de actividades y revisión permanente”, se vislumbra el papel del docente como SUPERVISOR (esto reafirma el papel del docente como pedante y un modelo pedagógico instruccional). De otro lado, cabe destacar que desde la perspectiva de los docentes hay una polarización en la relación docente – estudiante: Los estudiantes son “malos” y los docentes “buenos”.

Todo lo expuesto hasta este momento conlleva a preguntar, específicamente para el Programa: ¿los docentes y los estudiantes tienen suficiente apertura de mente para derrumbar los paradigmas que han acuñado sus prácticas pedagógicas?, ¿tienen conciencia social y están suficientemente comprometidos con la transformación de la educación superior en nuestro país y, por consiguiente, con el desarrollo de nuestra profesión, y, más aún, de la sociedad?, ¿Se conciben como una fuerza crítica con poder para generar esas transformaciones? Queda todo un camino por recorrer, pero esto sólo puede hacerse desde un proceso formativo, en el que los actores del proceso pedagógico reconozcan qué papel debe cumplir realmente y qué los aleja de ese ideal, para cimentar nuevas formas de actuar e interactuar en el marco de una relación pedagógica en permanente construcción.

#### 4.4 SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Si un profesional no se aleja de vez en cuando de su labor diaria para replantearse su quehacer desde otras posiciones teóricas y desde otras prácticas acuñadas por la comunidad académica a la que pertenece, no podrá trascender; su proceso de formación se habrá estancado. Estos aportes, basados en el concepto de formación de Ferry, son muy valiosos para quienes piensan en su propia formación como tarea inacabada y, a la vez, asumen la formación de otros como algo que simultáneamente los expresa y podría cualificarlos; no obstante, como ya se planteó al comienzo, la formación no está circunscrita a una etapa de la vida, sino que se da, de manera permanente, gracias a las diferentes mediaciones con que nos topamos en su transcurrir.

Uno de los procesos más importantes dentro de la práctica pedagógica es, sin lugar a dudas, la evaluación. Ella es la encargada de administrar el mejoramiento cualitativo de todos los actores del proceso de formación. En el contexto de las acciones educativas, los procesos de evaluación representan, además, una oportunidad y un escenario para el aprendizaje, tanto individual como organizacional.

La evaluación debe constituirse entonces en un proceso sistemático y permanente que genere información válida, confiable, oportuna y suficiente para la toma de decisiones. El hecho de que sea un proceso implica que opere de manera continua, vinculado a actividades de planeación y gestión; por lo tanto, debe estar presente desde el inicio de toda actividad. En este sentido, y partiendo del concepto de formación que se viene acuñando en este trabajo, debe formar parte integral de la cotidianidad de las personas; sin embargo, la poca reflexión que el hombre hace sobre sí mismo y sobre sus acciones impide que se le reconozca como parte integral de la vida humana.

Así mismo, es importante considerar que todo evento evaluativo genera unas dinámicas sociales y culturales particulares; al respecto, Carlos Sandoval expresa:

Todos los problemas atinentes a la evaluación, desde su enfoque inicial hasta la manera de recoger, procesar y comunicar la información, se encuentran atravesados por los hilos del lenguaje, el pensamiento y los estilos de interacción establecidos

Ordinariamente, todas las personas y grupos establecen parámetros y rutinas para evaluar sus acciones, concordantes con los elementos de su mundo cultural; sin embargo, en muchos casos, se hace de forma no consciente y por lo general de manera asistemática.

El reto que se enfrenta al buscar establecer un sistema de evaluación que sirva de soporte a los procesos correspondientes con una pretensión de rigor y reflexión consciente y sostenida es doble. Por una parte, armonizar dentro de la lógica posibilidades y limitaciones que ofrece la cultura comunitaria u organizacional específica, las demandas que plantea el establecimiento de un sistema de evaluación; por la otra, lograr inscribir dentro de dicha cultura y como parte de la misma la práctica de la evaluación rigurosa y permanente. Los dos retos enunciados, tienen a su turno, como principales escollos:

- a) La concepción errónea de que los procesos evaluativos sólo tienen lugar en momentos muy precisos de la ejecución o la finalización de las acciones.
- b) La inconveniente preeminencia de la ejecución sobre la reflexión. Ambas cosas muy arraigadas en la vida cotidiana de las instituciones, las comunidades y sus organizaciones de base.
- c) La ausencia de una tradición de escritura y sistematización de los procesos, lo que lleva comúnmente a que, con la desaparición total o parcial de las personas involucradas en las acciones y los escenarios correspondientes, desaparezca, también, la experiencia acumulada, que en otras condiciones haría posible anticipar los errores cometidos antaño y capitalizar los aciertos logrados.

Lo anterior, unido a la labilidad de la memoria por el paso del tiempo y de los acontecimientos, se convierte en un factor que desde la óptica cultural conduce a la distorsión de la realidad y al surgimiento de concepciones arraigadas básicamente en la dinámica del rumor.<sup>58</sup>

Es pues imperante la necesidad de llevar a cabo procesos evaluativos que permanentemente exijan rigurosidad. Desde esta perspectiva, y más aún en un programa académico de educación superior, se deben abrir las posibilidades al surgimiento de nuevas rupturas que permitan determinar los caminos más viables para el establecimiento de lógicas evaluativas sistemáticas, dinámicas y permanentes. Es necesario preguntarse entonces por la continuidad, el impacto y la sistematicidad de los procesos evaluativos que se llevan a cabo en el programa de Fonoaudiología, así como por la visión de los actores frente a la eficacia de los mismos.

Para Ferry es necesario que el ser humano se mire, se analice a sí mismo, a sus conductas y a sus representaciones; que sea capaz de afrontar las nuevas situaciones que se le presenten;

---

<sup>58</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Bases conceptuales de los procesos de evaluación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales. Manizales, Noviembre de 2002 p. 4 - 5

solamente en el transcurrir de este permanente repensarse es posible formarse. Corresponde, en este aspecto, realizar interpelación con relación a la evaluación que se realiza en el Programa, ¿Cómo está prevista, tanto para los estudiantes como para los profesores?, ¿permite que estos actores se analicen a sí mismos? Sobre este tema fue posible determinar que en la evaluación de los estudiantes priman los exámenes orales y escritos en las asignaturas teóricas y la observación y seguimiento en las prácticas; esto es coherente con el modelo instruccional; la evaluación, por lo tanto, es sumativa. Lo que extraña es que aunque se ha planteado tanto el impacto de la evaluación por competencias en el programa (se consideró como el principal cambio que se ha generado en el programa desde su creación), en la realidad se sigue evaluando de manera sumativa (no hay evidencias de evaluación formativa), tal vez esto responda a la falta de una cultura y una formación de los docentes para asumirla. Los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 26) consideran que la evaluación del aprendizaje es en gran medida “memorística”, “rara vez analítica y crítica” y es “subjetiva”; no obstante, algunos piensan que es “analítica”, “se hace sobre conceptos y conocimientos” y “favorece la comprensión”. Los docentes, tanto del Departamento como de otros Departamentos (taller, momento 2, preguntas 39 y 30, respectivamente), consideran que la forma de evaluar es objetiva, responde a objetivos del aprendizaje y favorece el análisis. Se observa entonces un gran abismo entre las comprensiones que los dos actores realizan, no sólo sobre los modelos pedagógicos, sino sobre los procesos evaluativos.

En lo referente a la pregunta sobre la utilidad de los resultados de las evaluaciones (estudiantes, momento 3 preguntas No. 29 y 30; docentes del Departamento, momento 2, preguntas 41 y 42; docentes de otros Departamentos, momento 2, preguntas No. 31 y 32), se encontró que para los docentes la evaluación sigue siendo la forma de corroborar la “transmisión” de los conocimientos y la asimilación de los mismos por parte del estudiante, pues la usan para “confrontar los conceptos enseñados con los que manejan los estudiantes (los interiorizados)”, “proponer y buscar otras estrategias pedagógicas”, “modificar la asignatura” u “observar si se cumplieron los objetivos del curso”; rara vez es usada para “conocer necesidades e intereses”. Entre los estudiantes se encuentran varios grupos de respuestas que se pueden expresar en términos de: “Para ver si los estudiantes aprenden”, “observar y medir el grado de conocimiento”, “realizar procesos de selección”, “dejar a los estudiantes”, “tomar represalias contra el estudiante”, “medir capacidades del alumno”, “llevar un promedio de la calidad de desempeño”, “conocer si están estudiando”, “mirar el proceso”, “evaluar y proponer la

metodología de estudio”, “tener una idea específica de falencias y fortalezas”, “analizar cuáles temas están claros y en cuáles se debe reforzar”; en suma, la evaluación es usada para saber si el docente enseñó bien o si tiene que volver a enseñar el mismo tema, hasta que el estudiante logre una apropiación del mismo y pueda reproducirlo tal como él se lo enseñó (esto muestra nuevamente que las prácticas pedagógicas se centran en la enseñanza); de igual forma, se enfatiza en el cumplimiento de los objetivos del curso (de la asignatura), y se evalúan los resultados (repetición). La evaluación (por hacerse a través de exámenes orales y escritos, propios del modelo instruccional) no permite repensarse y no se deja espacio para la autoevaluación. En este sentido, *se revela una visión netamente transmisionista*.

De otro lado, los docentes expresan que los estudiantes usan los resultados de sus evaluaciones para “pasar la asignatura”, “retroalimentarse”, “culpar a los docentes de los inadecuados procesos de enseñanza”, “medir su desempeño en la práctica” o “para mejorar el promedio”. No reconocen en ellos una capacidad de autoevaluación, de autocrítica y de autoaprendizaje. El docente evalúa sumativamente, con la disculpa de que al estudiante sólo le interesa la nota, no aprender. Por consiguiente, si no hay una evaluación formativa el estudiante no la asume como tal y por eso la utiliza como arma contra el docente.

Con respecto a la evaluación docente (taller docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 43; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 33; estudiantes, momento 3, preguntas No. 31 y 32), según los docentes del Departamento ésta se realiza a través de unos formatos institucionales diseñados para tal fin, que analizan lo académico, lo humano y lo técnico; éstos son diligenciados por los estudiantes de mejor promedio académico, lo mismo que por parte del jefe inmediato, de los colegas y por ellos mismos (autoevaluación); también se realiza la evaluación de asignaturas. Dichos docentes expresan que los estudiantes los evalúan bajo criterios de: “miedo si no han pasado notas finales”, “venganza si han tenido alguna dificultad”, “crítica y reflexión si son estudiantes responsables”. Se expresa que los formatos ya están estipulados, que son rígidos y que aunque recogen conceptos de varias instancias académicas, el que más peso tiene es el de estudiantes (11 docentes coinciden en esta apreciación) y al que menos importancia se le otorga es a la autoevaluación. Por otro lado, los estudiantes, afirman que participan en la cualificación del desempeño de los docentes a partir de las evaluaciones (unos pocos afirman que no han participado). Otro grupo de estudiantes se refiere a la participación a través de las sugerencias, verbales y escritas, mediante la

“comunicación directa con el docente sobre aspectos positivos y por mejorar”; otro último grupo de estudiantes afirma que “en algunos casos los docentes parcializan las evaluaciones y las convierten en un gesto de desobediencia y agresión por parte del estudiante”, “Siempre ha existido el temor a las represalias”, “En ocasiones hay represalias por hacer sugerencias a los docentes, se sienten agredidos, y el resultado es completamente contrario al que se buscaba.”

Sobre cómo se usan los resultados de las evaluaciones, (taller docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 44; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 34; estudiantes, momento 3, pregunta No. 33) tanto los docentes del Departamento como de otros Departamentos expresan que se utilizan para “reestructurar el desempeño”, para realizar “actividades de análisis y planes de mejoramiento”, “como un llamado de atención para identificar y dinamizar los aciertos”, “hacer los ajustes y correcciones en lo relacionado con la docencia, la profesión y el aspecto personal” y para “fortalecer el quehacer”; algunos expresan que “rara vez conocen estos resultados”. Es claro entonces que los docentes tampoco asumen la evaluación como formativa; se centran en el producto. No las usan desde una perspectiva de formación, ni para repensarse, para volver sobre sí mismos, reflexionar y redireccionar su proceso de formación, sino que las usan con fines instrumentales, para mejorar el desempeño laboral, para fortalecer lo positivo. Los docentes, aunque llevan un formato de autoevaluación, no le dan a este la trascendencia que tiene (la mayoría ni siquiera lo menciona). Igualmente, los estudiantes, refirieron que los docentes usaban los resultados de estas evaluaciones para: “evaluar la metodología empleada por ellos”, “medir la efectividad de las explicaciones dadas y de la transmisión de conocimientos”, “evaluar la metodología aplicada”, “evaluarse ellos mismos como docentes”, “autoevaluarse”, “evaluar y proponer la metodología de estudio”, “tomar acciones de mejoramiento”, “capacitarse”, “reubicación del docente” y “descubrimiento de intereses”. Sin embargo, en el Comunicado a la Comunidad Universitaria, elaborado por parte de la Asamblea de Estudiantes de Fonoaudiología, en el punto 4 se expresó el inconformismo sobre situaciones relacionadas con las asignaturas de práctica, de la siguiente manera: “Al realizarse la evaluación de docentes se debe tener en cuenta la opinión de todos los estudiantes y no seleccionar solamente algunos por criterios propios del docente y así mismo que los resultados de las evaluaciones sean tenidos en cuenta para la contratación en posteriores semestres”.

Esta manifestación deja ver el desconocimiento de los estudiantes frente al Reglamento Estudiantil y, de otro lado, demuestra que es clara la pretensión de los estudiantes de realizar las evaluaciones, no con miras a cualificar los procesos de formación, sino con el ánimo de que se tomen represalias contra los docentes; es pues ésta una actividad que está lejos de ser formativa para todos los actores. No obstante, en el Estatuto Profesoral, Capítulo X, Artículo 78, se plantean como objetivos de la evaluación del profesor universitario: “a) Diagnosticar el estado de desarrollo del desempeño del profesor; b) Planear la distribución de las actividades académicas universitarias de manera coherente con las necesidades institucionales; c) Planear la formación y capacitación del profesor universitario; d) Calificar a los profesores para la asignación de puntajes que tengan efectos salariales, ingresos y ascensos en el escalafón, el otorgamiento de estímulos y para determinar la estabilidad laboral; e) Establecer el estado académico del profesor para cualificarlo, estimularlo y premiarlo cuando haya lugar”<sup>59</sup>. Igualmente, en este mismo documento se expresa, en el Artículo 81, que “para la evaluación del profesor la información provendrá de las diversas fuentes y personas que interactúan con el profesor evaluado. Como mínimo deben ser consultados: El profesor sujeto de evaluación; los colegas en espacio de comunicación uni y multidisciplinaria; los estudiantes y demás usuarios de sus servicios; las instancias de dirección y coordinación académica; los documentos, informes y materiales producidos por los profesores individualmente o en grupo”<sup>60</sup>.

Al respecto, cabe resaltar el poco reconocimiento que se tiene al último aspecto mencionado; lo que está directamente relacionado con el poco desarrollo de comunidad y cultura académica que existe en el Programa en mención. Al analizar los formatos elaborados para realizar la evaluación de los profesores por parte de las directivas se encuentra que persiste un énfasis instrumentalista, pues las categorías que se evalúan (cumplimiento, relación humana y ética en el entorno universitario, aspecto docente – investigativo, interés grupal y objetivos) mantienen una tendencia a propiciar mínimas reflexiones sobre su quehacer; el formato que utilizan los estudiantes para la evaluación de los docentes académicas incluye además metodología y métodos de evaluación.

---

<sup>59</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Consejo Superior, Acuerdo No. 024 de 1993 por el cual se adopta el Estatuto Profesoral de la Universidad del Cauca. p. 23

<sup>60</sup> Ibid., p. 23

De otro lado, la evaluación de asignaturas que se realiza cada semestre, según lo evidenciado en el Documento “Análisis de Evaluación de Asignaturas I Período Académico 2003”, no parece ir más allá de un impacto momentáneo, pues en las asignaturas que se obtienen bajos promedios, no son claras las acciones en cuanto a planes de mejoramiento o seguimiento para la cualificación de las mismas; igualmente, en las asignaturas que se obtienen mejores puntajes no se realiza un análisis reflexivo que permita potenciar los aspectos positivos allí evidenciados.

Las evidencias del texto y del contexto evaluativo en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca muestran que este proceso no se da de manera continua ni sistemática, no tiene eficacia frente a los ojos de docentes y estudiantes y, por consiguiente, no tiene impacto real en los procesos formativos de dichos actores. Esto es preocupante, si se tiene en cuenta que la evaluación es un camino certero para generar transformaciones como las que se quieren hacer vida en este programa académico.

Por lo anterior, se hace necesario beber en la teoría sobre las tipologías evaluativas, las cuales son diversas, según los enfoques abordados; al respecto, se resalta la clasificación que hace Chadwick<sup>61</sup>, con relación a los propósitos de la misma, desde la cual se habla de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Conjuntamente, Carlos Sandoval plantea, además de éstos, otros tipos de evaluación, según su finalidad técnica, como la evaluación de procesos (de control, monitoreo, seguimiento), de impacto y costo-beneficio.

En primera instancia se atenderá a la **evaluación diagnóstica**, cuyo uso instrumental es el de proporcionar información de entrada, ya sea de un plan, un programa, un proyecto o una acción específica. Ésta se hace necesaria para determinar información y conocimientos sobre las potencialidades y las carencias que han incidido o incidirán en las posibilidades de éxito de la acción emprendida. Su valor radica en el aporte, no sólo desde una visión actual y retrospectiva, sino también prospectiva, a los procesos de planeación, como lo expresa Carlos Sandoval “La evaluación diagnóstica ha de preocuparse por desarrollar la mayor ‘sensibilidad posible’ para poder captar de modo apropiado la realidad y su dinámica. En tal sentido, el diagnóstico es una tarea que exige permanencia en el tiempo y flexibilidad en los medios”<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> CHADWICK, Clifton y RIVERA, Nelson. Evaluación formativa para el docente. Barcelona, Paidós, 1991 p. 41 - 45

<sup>62</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Op. Cit., p. 29

La **evaluación formativa o de proceso** tiene como característica propia y proceso central “ofrecer un medio eficaz para mejorar el curso de un plan, programa, proyecto o acción dentro de los cuales se implementa”<sup>63</sup>. Este propósito abarca conceptos como los de control, monitoreo y seguimiento.

El proceso de Control: Se refiere al ejercicio del ideal de los procesos de planeación, cual es el de mantener el curso de las acciones bajo la orientación y el dominio de quienes las diseña, recurriendo para ello a la anticipación de las eventualidades que puedan surgir.

El proceso de monitoreo: alude al conocimiento permanente del nivel de progreso que se ha alcanzado hacia las metas y objetivos trazados.

El proceso de seguimiento: busca tener el rastro de toda dinámica generada al emprender un curso de acción; tiene una doble finalidad, capitalizar los aciertos e identificar las causas de los problemas y dificultades surgidos durante el proceso<sup>64</sup>.

Se advierte que tanto docentes como estudiantes se enfrentan a distintos tipos de decisiones con relación a cómo orientar sus esfuerzos o introducir modificaciones para asegurar el éxito del proceso. Se refiere a un seguimiento permanente de los logros del estudiante por medio de indicadores de aprendizaje, con mecanismos multidireccionales de información de retorno, para la toma de decisiones.

Cuando ya se ha iniciado el proceso de formación, la evaluación es importante para tomar otro tipo de decisiones como la *promoción*, es decir, si pasa a otro nivel formativo. Si se encuentra que muchos logros no son necesarios para acceder a otro nivel, quiere decir que el sistema está mal planteado o que las competencias son completamente independientes de las del primer nivel. Este tipo de evaluación también ayuda a decidir sobre la continuidad o discontinuidad del programa.

Frente a los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se debe entender que las pruebas estandarizadas no son equitativas para nadie, pues unas personas desarrollan más unos procesos que otras. Además, nunca el rendimiento de una prueba será igual al aprendizaje alcanzado. Los logros se constituyen en unos indicadores básicos y probablemente

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 33

<sup>64</sup> Ibid., p. 34

se evidencie que los estudiantes alcanzaron la mitad de ellos, pero de igual forma es posible encontrar que obtuvieron otros logros que no estaban planeados.

En cuanto a la **evaluación sumativa**, ésta se realiza al final de los aprendizajes para determinar si se han logrado o no los propósitos de los mismos y finalmente la **evaluación de impacto** (mirada como ideal desde el punto de vista conceptual, mas no desde el práctico) permite posibilidades de estimación sobre los cambios que se han hecho a determinada realidad, como resultado de acciones, previamente planificadas. Finalmente, la **evaluación costo-beneficio**, la cual ha tenido auge importante en las dos últimas décadas, pretende estimar la utilidad social, ya sea de un programa o un proyecto.

Los planteamientos de Chadwick son reforzados por una rápida dinámica a nivel nacional, que surge quizás a partir de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que hizo un importante aporte a este proceso en el capítulo del Informe titulado “La Educación para un Milenio Nuevo”, al resaltar la importancia de cualificar el sistema escolar, para lo que propuso, entre otras recomendaciones, fortalecer el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y, en particular, realizar una evaluación de competencias básicas, definidas como lectura comprensiva y rápida, escritura y producción de textos y distintos tipos de razonamiento o habilidades de pensamiento.

Otra dimensión fundamental a la que hace referencia Carlos Sandoval en el abordaje teórico de este concepto, es la educativa, es decir “la que atañe a la labor formativa, intencional y sistemática llamada educación, y que subyace a los diferentes procesos de tipo evaluativo prácticamente en cualquier enfoque”<sup>65</sup>. No obstante, al ser la acción educativa tan variada en sus modelos de realización, son inherentes a ella también variados modelos de evaluación.

En primera instancia, y a partir de siglos de evolución, se ha posicionado el modelo evaluativo conocido como tradicional, en el que se han privilegiado el cuantitativismo, el resultado, las lógicas de poder, el individualismo y la mecanización, entre otros elementos. Es aquí donde podría ubicarse la realidad actual del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Docentes y estudiantes, tal como se había explicado, reconocen que los procesos evaluativos tienen un énfasis marcado en actividades memorísticas y con pocos elementos de análisis y

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 7

crítica. En especial, los estudiantes evidencian una fuerte estigmatización de estos procesos al afirmar “la evaluación es subjetiva, discriminatoria, sin argumentos”<sup>66</sup>.

Pero poco a poco se han ido gestando, en el ámbito educativo, enfoques y modelos llamados alternativos que evidencian un ethos más formativo que selectivo, en el que se vislumbra el surgimiento de roles diferentes a los de juez o pedante.

En el Programa de Fonoaudiología se encuentra entonces un modelo evaluativo sedimentado en la ideología de la educación tradicional; sin embargo, los llamados constantes a la necesidad de cambio, dejan evidencias de los esbozos de movimientos paradigmáticos. En oposición a este modelo evaluativo tradicional, han surgido propuestas alternativas que enfatizan en las experiencias formativas, el descubrimiento de los aprendizajes, el error como experiencia de aprendizaje, la minimización de procesos memorísticos y la supervaloración de procesos críticos, analíticos y constructivos. Por supuesto, estas últimas características van unidas a un modelo pedagógico que tiene presentes las particularidades, tanto de los procesos, como de los actores y las realidades a las cuales se refiere.

Además, esta visión revela la poca articulación entre docencia, investigación y extensión, asunto que será tratado a continuación.

En la educación superior, en nuestro país, es evidente que “la escisión contenido disciplinario-relación pedagógica es para muchos profesores el principio que rige sus prácticas pedagógicas. Para estos profesores no interesa sino el contenido disciplinario o profesional. No se dan cuenta de que las tendencias modernas de la denominada academia universitaria coinciden en aceptar una relación indisociable entre contenido disciplinario y relación pedagógica (“una atención demasiado exclusiva al contenido tiende a hacer desaparecer el aspecto relacional” instaurándose un sistema unidireccional que centra la lógica de la relación pedagógica en la transmisión y no en el aprendizaje).”<sup>67</sup> Es por esta razón, y por la preponderancia que se ha dado a la docencia sobre la investigación y la proyección social, como pilares de la academia, que las prácticas pedagógicas en este nivel de la educación en nuestro contexto se reducen a la reproducción de contenidos en el aula, lo cual debe constatar en el programa de

---

<sup>66</sup> Versiones de los estudiantes en los talleres desarrollados con ellos

<sup>67</sup> DÍAZ VILLA, Mario. La formación de profesores en la educación superior en Colombia. Bogotá: ICES, 2000. p. 119.

fonoaudiología de esta institución; tal situación hace perpetuar aún más la racionalidad técnica con que se ha mirado la formación universitaria.

Pero existe una forma de trasladar los conceptos de formación y currículo propuestos aquí, a través de la transformación de las prácticas pedagógicas: la investigación; en ésta se redefine un horizonte para lograr la articulación que se plantea con la docencia y la extensión. Si el currículo se forja desde el desarrollo de proyectos que surgen de problemas planteados por las disciplinas fundantes del programa, o en torno a la puesta en marcha de un proyecto que articule los contenidos del mismo bajo la lógica de la formación integral, es posible generar esa relación dialógica que permita descubrir, reconstruir y transformar saberes que puedan llevarse a la práctica en beneficio y para el desarrollo de las comunidades sujeto del quehacer profesional. Así, las clases ya no serán repetitivas, sino que girarán en torno al trabajo investigativo, y la acción en comunidad no será reproductiva y paternalista, sino que permitirá transformaciones, por pequeñas que parezcan, en los grupos que se beneficien de ella. Tal como lo plantea Elio Fabio Gutiérrez, “La práctica pedagógica no puede quedar limitada a la vida de las aulas ni a la circulación de determinados contenidos de aprendizaje o al afianzamiento de ciertas habilidades operacionales de carácter instrumental (...) La práctica pedagógica tiene que ver, en primera instancia con la vida misma como recuperación de acciones simultáneas en la cotidianidad, con toda la vida académica (investigación, docencia y extensión), ya sea como instancia creadora o como obstáculo.”<sup>68</sup> Surge entonces la pregunta sobre ¿cómo se da la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión en la estructuración y el desarrollo del currículo del programa de fonoaudiología de esta universidad?, ¿prima una estructura más que otra?; si esto es así, ¿a qué se debe esta primacía?, serán simplemente respuestas a políticas estatales, institucionales, del programa o a otro tipo de políticas? o son meramente irreflexivas?, ¿cuál es el margen institucional y personal para rupturas significativas?

Para analizar estos aspectos se indagó en los talleres sobre esta articulación (docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 51; docentes de otros Departamentos, momento 2, pregunta No. 35) y, según los docentes del Programa, ésta se da a través de “los proyectos de investigación de docentes y estudiantes”, “en las prácticas, pues en ellas se generan

---

<sup>68</sup> GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio; PERAFÁN, Lucy. Currículo y Práctica Pedagógica. Popayán: Universidad del Cauca, 2000, p. 79

propuestas de investigación que favorecen la extensión”, “desde la cátedra, orientando al estudiante para que investigue y beneficie a la comunidad” y otros manifiestan que esta articulación “no se da” (debería la docencia alimentar la investigación), que hace falta mucho conocimiento al respecto (“los docentes tienen debilidades no sólo en un área, sino en varias y no se concientizan de ello”), que la investigación se ha restringido a un grupo de docentes del programa “que por su formación y su labor hacen esta extensión en el programa”, que “se hace docencia y también debería hacerse investigación, pero no hay tiempo para ello, y otras respuestas como: “actualmente está en crecimiento constante” y “desde la docencia se proyectan líneas de investigación considerando las necesidades de la región”. En definitiva, no hay claridad sobre cómo articular los tres pilares de la academia. Se piensa que se deben hacer las 3 cosas pero independientemente y generalmente se ve la docencia como el eje que adquiere una supremacía notable sobre las demás funciones. Muchos se conforman con que sean otros (los que saben) los que investiguen; así mismo, se simplifica el concepto de investigación y para algunos docentes el concepto de extensión es confuso aún. Esto hace que se perpetúe la racionalidad técnica con que se ha mirado el currículo y que las prácticas pedagógicas sean repetitivas y exclusivas del espacio académico.

Esta elucubración de lo que podrían ser las prácticas pedagógicas en la universidad, nos remite a la última reflexión planteada al inicio: ***si el docente y el estudiante asumen el proceso pedagógico como una relación dialógica mediada por procesos investigativos, podrán potencializar sus procesos de formación a partir del reconocimiento de sus fortalezas, debilidades, gustos e intereses, y establecerán una interacción constructiva para ambos, basada en el respeto por sus diferencias, pero centrada en los aprendizajes que puedan desarrollar gracias a la misma.*** De otro lado, “como la elaboración de significados es un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos a partir de sus vivencias e interacciones, y no una simple incorporación o copia de los significados generados por otros, el profesor/a no puede sustituir ese proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia. La virtualidad educativa de la intervención del docente reside en su capacidad para potenciar la participación activa de los individuos y los grupos en la elaboración de las propias estrategias de aprendizaje

e intercambio entre ellos y de interacción con la realidad y con el conocimiento público.”<sup>69</sup> Esta posición de Sacristán, basada en los conceptos de Stenhouse, coincide con los planteamientos de Zambrano, cuando explica que el profesor debe trascender su labor hacia la del pedagogo que acompaña al estudiante en su proceso de formación y que lo apoya para poner en juego los procesos mentales que le faciliten aprender y aprehender en torno a su formación integral. Partiendo de los supuestos teóricos que orientan esta reflexión, los conocimientos se convierten en mediación y no en fin, como se pretende desde la racionalidad técnica. En palabras de Rafael Campo y Mariluz Restrepo, “el énfasis no ha de colocarse ni en la información, ni en el conocimiento, ni en los recursos, sino precisamente en las relaciones entre las personas que crean un medio ambiente que posibilite la formación integral.”<sup>70</sup> Esta manera de pensar la educación superior transgrede todos los paradigmas tradicionales arraigados en las prácticas pedagógicas de quienes se han considerado los dueños del saber, de quienes, en lugar de reconocerse como sujetos con capacidad de trascender, se han anquilosado cómodamente en un estatus que les han conferido otros maestros cuya autoestima se ha visto resentida por las críticas de una sociedad clasista, de quienes han abusado de su rol para pasar por encima de aquellos que constituyen la razón de ser de su actuar, ignorándolos como sujetos en formación, capaces de pensar, de expresarse libremente y de crear sus propias interpretaciones del mundo. Precisamente por tal razón, es que una reforma curricular del programa de fonología de la Universidad del Cauca nos pone de cara a un cambio sustancial del proceso pedagógico, en los términos que se han planteado en este capítulo. Tampoco, la indiferencia sobre lo disciplinar puede seguir constituyéndose en un elemento ajeno a una tarea de este tipo; por el contrario, todas las comprensiones que sobre esa realidad se realicen aportarán, en gran medida, a la reforma.

---

<sup>69</sup> SACRISTÁN, José Gimeno Y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. 4º ed. Madrid: Morata, 1995. p. 100.

<sup>70</sup> CAMPO V., Rafael Y RESTREPO J., Mariluz. Formación integral. Modalidad de educación posibilitada de lo humano. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 1999. p. 27.

## 5. BUSCANDO CLARIDADES TEÓRICAS DEL AYER PARA ILUMINAR EL MAÑANA

### 5.1 COMPRENDER EL SENTIDO Y DESPERTAR SENSIBILIDADES

El soporte teórico y práctico de un campo del saber se fundamenta en los hechos históricos que marcaron su surgimiento y configuraron su desarrollo a través del tiempo; una reconstrucción de este tipo facilita, no sólo la labor de identificación de intereses y tendencias que han definido lo que es hoy ese campo del saber, sino que permiten prever lo que puede llegar a ser, para tomar decisiones en relación con las acciones que debe emprender la comunidad científica, académica y/o profesional, desde los puntos de vista investigativo, formativo y de proyección social para su avance. “El surgimiento de esa conciencia histórica disciplinaria y/o profesional, constituye un indicador sociológico del estado de madurez de la comunidad respectiva para acometer su tarea investigativa y asumir su contribución a la solución de problemas humanos (...) Los indicadores sociológicos del desarrollo de las profesiones reflejan la necesidad de los criterios epistemológicos, sin los cuales no pueden dilucidarse sus nexos con los fundamentos disciplinarios correspondientes (...) Las disciplinas se legitiman por la producción de conocimiento en su correspondiente esfera objetiva (...) Las profesiones se legitiman por las aplicaciones con fines pragmáticos específicos”.<sup>71</sup>

Desde esta óptica, se hace preponderante hacer un recuento de los hechos que han conformado la historia de la Fonoaudiología en los ámbitos internacional y nacional, tratando de trascender los datos, para posteriormente articularlos de manera coherente; así, será posible entender el por qué de las disciplinas fundantes de la profesión y las circunstancias que han marcado el auge de diferentes tendencias teóricas y prácticas en determinados períodos.

Aunque el origen de la fonoaudiología se registra sólo hasta el siglo XX, desde 1825 se conocen publicaciones de estudios de caso de niños con mutismo sin sordera en Europa

---

<sup>71</sup>BARRIENTOS, Blanca Victoria; RAMÍREZ, Clemencia; SANTOS, Gladys Helena. Desarrollo histórico de las investigaciones de pregrado en Fonoaudiología/Terapia del Lenguaje. Investigación Institucional. Tecnológico INPI. Unidad de Investigaciones Científicas. Bogotá, Octubre de 1989. p. 14 - 15

Occidental; así mismo, a finales del siglo XIX los problemas del lenguaje y las dificultades en el aprendizaje ocasionados por trastornos neurológicos fueron tema de interés para médicos especialistas, psicólogos y educadores; los primeros atendían la parte clínica y los demás se enfocaban en el aspecto pedagógico. Posteriormente, en Alemania, Francia e Italia se difundieron trabajos sobre problemas del habla, desarrollados por los “Sprachaerzte” (Doctores del Habla), los cuales no se conocieron en países de habla inglesa. Estos hechos aislados perfilan los esbozos de un campo del saber que, al no estar aún delimitado, fue abordado desde diferentes perspectivas y por diferentes profesionales, en latitudes también diferentes, sin que se estableciera comunicación entre unos y otros, tanto por lo neófito del tema, como por las barreras culturales y políticas de la época.

Ya en el siglo XX, también en Europa, los orígenes de la fonoaudiología se confunden con los de la Foniatría: En el siglo XIX se constituyó la Otorrinolaringología como especialidad para el estudio de los procesos de audición, voz y vías respiratorias altas, pero sólo fue hasta la década de 1920 cuando Tarneaud usó por primera vez el término Foniatría para referirse al estudio médico de las patologías vocales; en ese mismo año se conformaron asociaciones europeas de profesionales dedicados a la corrección de problemas del habla, como la IALP (Asociación Internacional de Logopedia y Foniatría) fundada en 1924. En 1948, Jorge Perelló la introdujo en España y creó el Departamento de este nombre en el Servicio de Otorrinolaringología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Con la misma orientación de Perelló, se publicó en 1955 la obra “Tratado de Foniatría” de Renato Segre; las obras de ambos autores, unidas a las de Morton Cooper, quien en 1973 publicó su libro “Modernas Técnicas de Rehabilitación Vocal”, fundamentaron conceptualmente la fisiología de la comunicación oral y la naturaleza, evaluación y tratamiento de los trastornos del habla en Europa.

Jorge Perelló concibió la Foniatría desde una perspectiva interdisciplinaria, y le confirió gran importancia al factor estético, al punto de crear el término ODEOLOGÍA, definido como el tratado de la voz cantada; en este estudio, Perelló no sólo se ocupa de escudriñar la laringe, también se interesa por conocer a fondo el resto del aparato respiratorio y los sistemas circulatorio, digestivo, nervioso, endocrino, locomotor, así como por comprender los factores psíquicos y culturales que rodean el proceso de producción del habla. Según este autor, “Foniatría (del griego Phone = fonación, y iatría = medicina) es aquella parte de la medicina que

se dedica al estudio de las alteraciones de la voz, del habla y del lenguaje”<sup>72</sup>. En España, entonces, la Audiofoniatría es una parte de la medicina que estudia los trastornos del habla, el lenguaje y la audición, y quienes realizan la labor terapéutica se conocen como Logopedas; estos últimos no diagnostican la alteración, sino que hacen el tratamiento terapéutico que recomienda el especialista.

Por su parte, en Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo XX se implementaron modalidades de atención, en las escuelas públicas, para niños con problemas del habla y con trastornos del neurodesarrollo. El interés creciente por estos problemas, vistos desde lo pedagógico, llevó a que en 1925, en la Universidad de Iowa, se programara un encuentro de profesionales del país norteamericano dedicados al trabajo alrededor del tema; en dicho encuentro se creó la Academia Americana de Corrección del Habla; este suceso impulsó la creación de los primeros programas de Terapia del Lenguaje y Audición, bajo el liderazgo del Músico-Psicólogo Seashore, hecho que propició el estudio científico de los problemas del habla y la audición. Pero fue en 1927 cuando se abrió el primer Centro del Lenguaje y la Audición, en la misma Universidad, bajo la dirección de Lee E. Travis, conocido como el primer Fonoaudiólogo de la historia; en este mismo año, la Academia Americana para la Corrección del Habla se convirtió en la “Sociedad Americana para el Estudio del Habla”, dándole una connotación de agremiación a esta naciente profesión.

Hasta este punto es evidente la escisión entre los desarrollos del área en Europa y Estados Unidos, y se vislumbra una interesante confluencia de saberes que fundamentaban la corrección de problemas del habla y la audición: Psicología, Pedagogía, Medicina, Música; no obstante, un suceso histórico de gran trascendencia para la humanidad, daría un giro a los eventos hasta ahora registrados: la Segunda Guerra Mundial. Después de este acontecimiento, las acciones de dichos terapeutas se confinaron a los Departamento de Rehabilitación de los Hospitales Militares, donde se atendía a los veteranos de guerra; así, la Terapia del Habla, hasta ahora nutrida por otras disciplinas, empezó a alimentarse de los aportes de la Medicina Física y la Rehabilitación; de hecho, el quehacer de los terapeutas se limitó al acatamiento de las orientaciones del médico, quien diagnosticaba las alteraciones, proponía el tratamiento

---

<sup>72</sup>PERELLÓ, Jorge; BRUNO, Carmen; SERRA – RAVENTOS, Miguel. Fundamentos Audiofoniátricos. Audiofoniatría y Logopedia. I. Barcelona: Científico – Médica, 1976. p. 2.

clínico y funcional y remitía este último para que fuera ejecutado por ellos.

De otro lado, la influencia de la psicología conductista, cuyo auge se dio en la década de los 30, ha sido tan fuerte que aún quedan vestigios de las prácticas acuñadas bajo sus postulados; los principios de esta corriente psicológica guiaron las acciones terapéuticas hacia la repetición de estímulos sensoriales para obtener respuestas determinadas según los estándares de normalidad, las cuales eran reforzadas positiva o negativamente, según se pretendiera mantener o extinguir una conducta. Afortunadamente, los trabajos de Piaget y Vigotsky, hechos en períodos de tiempo similares, pero conocidos en etapas diferentes por cuestiones de orden político, aportaron el aspecto cognoscitivo al debate teórico en todas las ciencias sociales y humanas, dando así paso al surgimiento de corrientes psicológicas diferentes, las cuales, a su debido tiempo, orientarían los desarrollos teóricos de la fonoaudiología.

Además de estos hechos, los desarrollos de la Lingüística en los años 50, motivados por la pregunta sobre las relaciones entre el lenguaje y la estructura cognitiva del individuo, dieron pie al surgimiento de la Psicolingüística, corriente que influyó decisivamente en los desarrollos teóricos de la Terapéutica del Habla y la Audición, tanto que se trascendió el fenómeno del habla para empezar a estudiar el lenguaje (Facultad humana innata, que se desarrolla gracias a la interacción del sujeto con un entorno enriquecido, y cuya naturaleza creativa es ilimitada e impredecible); de esta metacategoría se desprenden los conceptos de lengua (sistema de signos convenidos por una comunidad lingüística determinada para facilitar su comunicación) y habla (materialización de la lengua; expresión oral e individual del lenguaje). Posteriormente, en la década del 70, con el auge de la sociolingüística y de la pragmática, el interés se centró en el lenguaje, ya no como proceso individual, sino como fenómeno social.

Como se ha hecho evidente, a nivel mundial la Fonoaudiología se ha desarrollado desde dos corrientes de pensamiento: la europea y la americana. Clemencia Cuervo lo plantea de la siguiente forma:

La tradición europea se identifica en la especialidad llamada “foniatría” y en la figura del “foniatra”, concebida en el siglo XIX como un médico Otorrinolaringólogo interesado en los problemas profesionales de la voz. A través de los años estos médicos fueron ampliando de motu propio el ámbito de la foniatría para incluir otros trastornos de la palabra y el lenguaje. Con el transcurso del tiempo los médicos foniatras descubrieron afinidades con sus colegas los

fisiatras, interesados en las enfermedades que generan discapacidades, y terminaron por ubicarse en el dominio de la rehabilitación médica.

En los Estados Unidos de Norteamérica, la dimensión disciplinaria subyacente a la profesión se gestó en el ámbito académico bajo la filosofía de las facultades de ciencias y artes liberales. El ejercicio profesional se fue consolidando, por una parte, desde el campo de la educación, a partir del interés por apoyar a los escolares con dificultades del habla y con otras necesidades especiales relacionadas con deficiencias de la comunicación; y por otro lado, se desarrolló bajo la sombrilla de los servicios integrados de rehabilitación, ubicados en los hospitales a donde fueron remitidos los soldados discapacitados de las dos guerras mundiales<sup>73</sup>.

En América Latina, ambas escuelas han ejercido influencia en los modelos de trabajo implementados y desarrollados a través de los años, aunque no puede decirse que han seguido fielmente sus paradigmas, pues se registran procesos particulares en los diferentes países. México y Argentina han sido reconocidos como los más fuertes en cuanto a formación de Fonoaudiólogos e investigación de los desórdenes del lenguaje, el habla y la audición.

Mas en Colombia, los orígenes de la Fonoaudiología se encuentran en la educación especial y en la rehabilitación; la creación de instituciones de este tipo en el siglo XIX forzó a algunos educadores a interesarse por el estudio de los problemas de lenguaje, habla y audición que estaban presentes en los niños que se atendían allí, pero fue sólo hasta 1947 cuando se presentó un hecho significativo que impulsaría la aparición de esta profesión en nuestro contexto: la fundación del Instituto Franklin Delano Roosevelt para la atención de niños con problemas físicos. Las demandas de atención que comenzó a imponer esta institución hicieron preponderante la creación del programa de Fisioterapia, en 1952; más adelante, en 1963, se instituyó la Fundación Colombiana de Rehabilitación, la cual abrió el programa de Fonoaudiología en 1966; “unido este último al de Fisioterapia forma la Escuela Colombiana de Rehabilitación (...) El programa de Fonoaudiología fue dirigido inicialmente por un Médico Otorrinolaringólogo, apoyado por personal de Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje formado en el extranjero (...) En 1968 la Escuela se afilió al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, para dar un carácter universitario a la formación de sus estudiantes”<sup>74</sup>. También fue en

---

<sup>73</sup> CUERVO ECHEVERRY, Clemencia. La profesión de Fonoaudiología. Colombia en perspectiva internacional. Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999. p. 69 - 70

<sup>74</sup> TECNOLÓGICO INPI. Memorias Simposio sobre Investigación y Formación Profesional en Fonoaudiología/Terapia del Lenguaje. ICFES: Bogotá, Octubre 6 y 7 de 1989. p. 67

1966 cuando se creó el Programa de Terapia del Lenguaje en la Universidad Nacional, el cual dependía de la Facultad de Medicina, lo que hizo que la imagen de los terapeutas formados fuera la de paramédicos.

La formación de los terapeutas durante años fue técnica, hasta que en 1977 los dos programas creados se reconocieron como licenciaturas, con cuatro años de duración; en ese mismo año se abrió el programa de Fonoaudiología en la Universidad Católica de Manizales, el cual fue cerrado por el ICFES y reabierto y aprobado por este mismo ente en 1979. En 1980 inició labores un programa similar en la Universidad del Valle, con lo cual se comenzó a ampliar el abanico de instituciones de educación superior dedicadas a la formación de Fonoaudiólogos en Colombia.

En el departamento del Cauca, se estaba gestando una realidad que no era diferente a la del resto del país en cuanto a la consolidación de los procesos de atención fonoaudiológica; es así como:

en diciembre de 1982, la Secretaría de Educación del Cauca, inició el programa de Educación Especial, con un equipo multidisciplinario que incluyó el servicio de Fonoaudiología. El trabajo hizo énfasis en el área de problemas de aprendizaje en la modalidad aula remedial en 4 escuelas del Municipio de Popayán; este servicio se hizo extensivo a algunos municipios tales como Belalcazar, Puerto Tejada, Padilla, La Vega y Guapi. Paralelo a este trabajo surgió la atención en áreas específicas como: procesos comunicativos en los problemas de rehabilitación social con la creación del Instituto de Formación TORIBIO MAYA, atención al paciente con déficit auditivo con el Instituto de la Audición y el Lenguaje INALE, discapacidades visuales con el Instituto Nacional para Ciegos INCI, sede Cauca, retardo mental con los institutos INCRENS, CENIDI, FEDAR y, en Santander de Quilichao, la Fundación ANGELITOS.

En 1996, con base en los lineamientos de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), se organizó como estrategia de apoyo la Unidad de Atención Integral (UAI) que lidera programas para promover, apoyar y desarrollar investigaciones, fomentar la creación de aulas de apoyo, asesorar establecimientos educativos y divulgar avances. Actualmente la primera dama del departamento está a la cabeza del programa "Atención a la Discapacidad ". Este programa está encargado de divulgar normas, crear servicios para la población con limitaciones y coordinarse con municipios y servicios de salud.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología. p. 17

La Universidad del Cauca, como una institución de Educación Superior creada en 1827 por el Presidente de la República Francisco de Paula Santander, y fuertemente posicionada en el departamento, la cual se plantea como visión “asumir un compromiso histórico, vital y permanente con la construcción de una sociedad equitativa y justa en la formación de un ser humano integral, ético y solidario”<sup>76</sup>, no podía desconocer, ni mucho menos, ser indiferente frente a la problemática local en relación con la discapacidad:

el último censo realizado en el año de 1993 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, reporta para el departamento del Cauca una población total de 979.231 personas, de las cuales 494.106 son hombres y 488.125 son mujeres. En el año de 1998 la Alcaldía Municipio de Popayán realizó un censo para detectar estudiantes con limitaciones en los centros educativos, el cual reportó 1.000 casos de dificultades de aprendizaje (24%), 80 casos con problemas motores (2%), 261 limitados auditivos (6%) y 1533 limitados visuales (36%) en 49 escuelas urbanas y 34 rurales, en niños entre 5 y 13 años de edad.

El censo de discapacitados en el departamento del Cauca para el año 2001, reporta un total de 35.080 personas con algún tipo de discapacidad general, desconociéndose de éstos, el número de discapacitados en el área de comunicación<sup>77</sup>. A pesar de conocer esta realidad, la atención que se ha realizado a la población discapacitada a nivel comunicativo se ha dado de manera aislada, con bajas coberturas y sin formar parte de un programa institucional de salud pública, lo que trae como consecuencia el desconocimiento preciso de la prevalencia, distribución poblacional y geográfica de estas discapacidades en el departamento<sup>78</sup>

Ante esta realidad departamental, a partir del año de 1996, algunos profesionales de la región, iniciaron las gestiones para la creación del Programa de Fonoaudiología en este tradicional claustro. La vinculación de un profesional en fonoaudiología a la Unidad Docente Investigativa Alfonso López adscrita a la Facultad de Medicina de la Universidad, permitió dar cuenta de la preponderancia de esta empresa en la institución. Así, Septiembre de 1997 mediante el acuerdo 051 emitido por el Consejo Superior de la Universidad, se aprobó la creación de dicho programa en la modalidad presencial diurna con una duración de 10 semestres y, posteriormente, después de la respectiva notificación al ICFES, éste organismo le otorgó el código 111046170891900111100 para su funcionamiento.

Actualmente, se hace necesario reconocer en qué medida se han cumplido las expectativas

<sup>76</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Consejo Superior. Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo 096 de 1998. Popayán, p. 4

<sup>77</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Op. Cit., p. 15

<sup>78</sup> Ibid., p. 16

iniciales en relación con la creación del Programa; al respecto, en el documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología, analizado en el marco de este proceso investigativo, se menciona que hoy en día la cantidad de fonoaudiólogos en el Departamento del Cauca es insuficiente para atender la población vulnerable: en el municipio de Popayán, 16 fonoaudiólogos laboran en terapia directa en trece centros de educación preescolar y básica primaria del sector privado; 8 se desempeñan en seis instituciones prestadoras de servicios de salud (privadas); 3 profesionales trabajan en seis instituciones de salud del sector oficial, 5 Fonoaudiólogos en centros de educación especial y 16 Fonoaudiólogas en docencia universitaria, de las cuales 4 también laboran en consultorios privados. Se encuentran registradas 36 Fonoaudiólogas en la Dirección Departamental del Cauca, pero sólo 5 municipios cuentan con servicio de Fonoaudiología: Bolívar-Santander de Quilichao - Miranda. Puerto Tejada y Popayán <sup>79</sup>. Aunque esta información da cuenta de la realidad actual en el departamento, no puede considerarse contundente frente al cumplimiento de las expectativas con el surgimiento del programa en la región; harían falta políticas muy claras frente al seguimiento que debe hacerse para poder determinar cómo la forma en que se ha venido asumiendo lo curricular en el Programa, responde a las demandas, tendencias y perspectivas actuales; sólo es posible afirmar que ha habido una contribución a través de las prácticas integrales y comunitarias, pero la información sobre datos estadísticos de las instituciones en que se desarrollan dichas prácticas, en cuanto a la cobertura, se tiene como un requisito más de la práctica pero sus resultados no se han usado para evaluar y cualificar los procesos de atención y, mucho menos, en cuanto al impacto de estas acciones en la calidad de vida de los beneficiarios de la misma.

Como ha podido evidenciarse, los hechos que han marcado la historia de la Fonoaudiología en nuestro país tienen múltiples coincidencias con el surgimiento de esta profesión en Estados Unidos; no obstante, en relación con los soportes teóricos que han delimitado los desarrollos disciplinares en Colombia, tanto los autores europeos como los norteamericanos han hecho su contribución. Desde esta perspectiva, es importante determinar cuál de estas corrientes ha influido, no sólo en el surgimiento, sino también en los desarrollos curriculares del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca y qué eventos han hecho posicionar una u otra en la dinámica del mismo. Sobre el particular, es pertinente afirmar que en los documentos de

---

<sup>79</sup> DEPARTAMENTO DEL CAUCA, Secretaria de Salud. Registro y Control

fundamentación del programa no se evidencia ninguna corriente en particular, lo que se refleja en varios indicadores:

- La falta de claridad sobre la denominación de las áreas de desempeño profesional del fonoaudiólogo, a pesar de que en la ley 376 de 1997 (un año antes de crearse el programa) éstas ya habían sido definidas. En los documentos se encontró una gama de acepciones para las mismas: lenguaje – habla – audición (documento de Estándares); audiología – foniatría – rehabilitación del sordo (Programa asignatura Terapéutica Fonoaudiológica II); audiología – foniatría – lenguaje - aprendizaje (Programa asignatura Comunitaria); lenguaje - audición - salud ocupacional (Perfil de formación del Programa; documento que fundamenta la creación del mismo); lenguaje – aprendizaje – habla – audición y alimentación (publicidad del Programa); audición – habla – voz – aprendizaje – lenguaje infantil o adulto (Programa asignatura investigación III); habla – voz – lenguaje – aprendizaje – educación del sordo.
  
- La disparidad de criterios para la construcción de conceptos alrededor de las áreas de desempeño profesional, lo cual denota desconocimiento de los sustentos técnicos y prácticos de la profesión. A continuación se transcriben los conceptos construidos por los docentes del Departamento (Taller, Momento 3, pregunta No. 3):
  - ¿Qué es audiología?
    - Ciencia que estudia la audición y los procesos de medición y evaluación de la misma.
  - ¿Qué es habla?
    - Expresión verbal y no verbal en la que intervienen un sinnúmero de sistemas (respiratorio, nervioso, resonancial, fonoarticulatorio, auditivo) que permiten la comunicación del individuo consigo mismo y otros, que incluye las funciones neurovegetativas vitales del sujeto.
  - ¿Qué es lenguaje?
    - Proceso simbólico de pensamiento y formulación que permite al ser humano comunicarse consigo mismo y con los demás, utilizando estructuras con contenido lingüístico.
    - Función superior junto con gnosis y praxias que cursa gracias a un proceso de aprendizaje y de numerosos estímulos en el medio.

- Proceso humano innato que se establece por medio de la interacción psicosocial, favoreciendo el desarrollo integral de cada individuo.

Tales construcciones permiten hacer reflexiones como las siguientes:

- \* Hay un desconocimiento de los conceptos de ciencia, disciplina, profesión, campo del saber y área del saber.
  - \* Se le da la misma categoría al fenómeno de la audición y a la medición y evaluación de la misma (esta es una perspectiva técnica)
  - \* Existe confusión entre los conceptos de verbal y no verbal.
  - \* La visión de habla es completamente biológica y no se tiene en cuenta lo psicológico, social y cultural (prima la escuela americana)
  - \* Le dan al habla una sobredimensión, ya que ésta no es la única que permite comunicarse (¿el sordo no oralizado se puede comunicar?)
  - \* En los conceptos de lenguaje no hay una construcción desde la experiencia, sino que se transcribe conceptos de otros autores, por demás reevaluados.
  - \* Se reduce el lenguaje a una herramienta de comunicación, siendo ésta última una de las funciones del lenguaje , que aunque sea trascendental para el desarrollo humano – social, no es exclusiva (¿dónde queda la representación del mundo y la comprensión del mismo? El lenguaje es parte de la cultura, pues es un producto de la mente humana).
  - \* En el área de lenguaje no se evidencia un acuerdo de grupo para emitir el concepto solicitado.
- Las inconsistencias, incoherencias, repeticiones y falta de criterios conceptuales en la denominación y la organización de los contenidos de las asignaturas dentro del plan de estudios:
- Fonética y Fonología - Semántica y Sintaxis
  - Desarrollo del lenguaje – Patología comunicativa en niños
  - Patología comunicativa en adultos – Psicopatología
  - Educación Especial – Educación del Sordo - Problemas de aprendizaje
  - Otolología (órganos de resonancia, laringe, senos paranasales, nariz, faringe) - Patología fonológica (órganos de resonancia, anatomía de laringe, semiología, patologías de laringe, anatomía, fisiología y patología de nariz, senos paranasales, faringe)

- Audiología – Foniatría – Terapéutica Fonoaudiológica II (Elementos básicos de formación en las áreas de Foniatría, Audiología y Rehabilitación del Sordo)
  - Práctica comunitaria (Trabajo de intervención en el área de audiología, foniatría, lenguaje y aprendizaje)
- En ocasiones se equiparan los conceptos de lenguaje y comunicación; así, en el perfil ocupacional propuesto en el momento de creación del programa se plantea textualmente: “actualmente gira en torno a la promoción de la salud comunicativa y la prevención de patologías del lenguaje”.

Retomando el contexto nacional y, a manera de síntesis, en Colombia, tanto como en Estados Unidos, tal como lo plantean Barrientos, Ramírez y Santos:

Durante el proceso social de profesionalización de la Fonoaudiología se identifican tres momentos o estadios conceptuales del objeto de estudio:

1. El habla y la audición.
2. El lenguaje (el abordaje del lenguaje conserva su énfasis clínico; los profesionales continúan su formación y práctica hacia las alteraciones o ‘patologías’ del habla o del lenguaje en los campos de la educación y de la salud.
3. La comunicación humana y sus desórdenes (se orienta la acción profesional al desarrollo funcional, práctico del lenguaje, sin desligarlo de la audición y del habla, pues constituyen condiciones de posibilidad para la comunicación oral; tampoco se prescinde del gesto como código de comunicación.<sup>80</sup>

La pregunta para la Universidad del Cauca, en este punto específico, sería cómo se ha evidenciado la evolución del objeto de estudio de la Fonoaudiología en su Programa de Fonoaudiología. Al respecto, en los documentos analizados no se evidencia evolución en esta concepción (tal vez por lo reciente del programa); así mismo, en la realización de los talleres los docentes del Departamento (momento 3, pregunta No. 1), hacen relación al objeto de estudio de la fonoaudiología como: ‘la comunicación Humana y sus desórdenes’, aunque un grupo lo relacionó con los ‘Procesos comunicativos y sus desórdenes en audición, habla y lenguaje’. Por otro lado, los docentes de otros Departamentos (momento 2, pregunta No. 37) tienen una idea

---

<sup>80</sup> BARRIENTOS, Blanca Victoria; RAMÍREZ, Clemencia; SANTOS, Gladys Helena. Op Cit., p. 40

muy vaga referente al objeto de estudio del fonoaudiólogo. Cada uno se centra en la relación particular a partir de la asignatura que lidera, como por ejemplo “la prevención y el tratamiento en la producción y recepción de los sonidos del lenguaje” o “mejorar las condiciones de audición normal en toda edad y en toda condición ambiental en que se encuentre un individuo”.

Frente a la pregunta sobre cuál debería ser el objeto de estudio de la fonoaudiología, los docentes del Departamento (momento 3, pregunta No. 2) refirieron:

Además de conocer, describir, analizar, desarrollar, diagnosticar y tratar los procesos comunicativos y sus desórdenes en las áreas de desempeño:

- Actividades de *promoción, prevención e investigación*
- La comunicación desde una perspectiva holística para poder incidir según las necesidades del ser.
- Otros no consideran necesario cambiar o ampliar el objeto de estudio.

Estas respuestas suscitan análisis desde las siguientes realidades:

-  Uno de los grupos no sabe qué es un objeto de estudio y se remite a conceptos del perfil profesional y ocupacional del fonoaudiólogo.
-  Se nota todavía una tendencia a ver el objeto de estudio desde las áreas de desempeño profesional.
-  La tendencia a querer abarcar todo, desde una perspectiva holística, impide tener claridad sobre los soportes teóricos y epistemológicos y sobre la orientación de la carrera.
-  Los docentes no conocen muy bien el objeto de estudio, no saben a qué se refiere o no están conformes con el objeto de estudio.
-  En los conceptos de áreas de desempeño se nota un desconocimiento de los sustentos teóricos y prácticos de la profesión.

Tales realidades demuestran la necesidad de hacer un alto en el camino para repensarse y repensar los fundamentos disciplinares y profesionales de la fonoaudiología, condición indispensable para abordar discusiones en relación con una reforma curricular.

Paralelo a esta realidad, existe un consenso nacional en relación con el objeto de estudio de la Fonoaudiología en términos de 'La Comunicación Humana y sus Desórdenes', es posible comprender que una sola disciplina no puede ofrecer todos los sustentos teóricos y prácticos para abordarlo; en este sentido, se reconoce una red interdisciplinaria que aporta conceptos y métodos pertinentes afrontar la acción profesional, en todos los campos. A lo largo de este recuento histórico han podido delimitarse como disciplinas fundantes de la Fonoaudiología: La lingüística, por dedicarse al estudio científico del lenguaje, el cual encierra también los conceptos de lengua y habla; la psicología, pues el lenguaje es considerado una exteriorización de los procesos psíquicos internos y porque la psicología contribuye en gran medida a la configuración y aplicación de los procedimientos terapéuticos propios de la Fonoaudiología; la sociología, considerando el lenguaje como un fenómeno que permite la comunicación y, por consiguiente, la interacción, lo cual lo carga de sentido desde la perspectiva del desarrollo humano y social; la antropología, ya que nos ofrece antecedentes significativos sobre la importancia del lenguaje en el progreso de la humanidad y porque da luces para la comprensión de la evolución de las lenguas, y, por último, las ciencias básicas, que posibilitan el conocimiento y comprensión de los soportes biológicos, físicos y fisiológicos del proceso de comunicación humana. Debe establecerse, entonces, un diálogo permanente entre esta diversidad de saberes, para dilucidar los problemas propios de la comunicación humana y sus desórdenes; como consecuencia de ello, todas las transformaciones que sufren los paradigmas de esas disciplinas afectan necesariamente los sustentos teórico-prácticos de la Fonoaudiología, lo que ha sido evidente a lo largo de la historia de esta profesión. La pregunta para el programa de la Universidad del Cauca en esta parte de la disertación, debe ser sobre si esas disciplinas realmente han contribuido al enriquecimiento del currículo y cómo se han suscitado los cambios desde sus aportes.

Ya en el contexto institucional, cuando se hace relación al reconocimiento de las disciplinas básicas o fundantes de la profesión, según los docentes del departamento (taller, momento 3, pregunta No. 4), se encontró:

En el área de lenguaje:

- En cuanto a lingüística no hay claridad sobre los saberes que enmarcan esta disciplina. Se coloca aislada de las ramas de la misma (fonética, sintaxis, semántica), así como de las

disciplinas derivadas de la lingüística, en su interacción con otras ciencias (neurolingüística, psicolingüística, socio lingüística, texto lingüística).

- Con psicología se presenta una situación similar
- De la parte de medicina no se incluye genética, sólo morfofisiología.
- Se marca una fuerte tendencia biológica, puesto que no se tiene en cuenta lo social (sociología, antropología).

En el área de audición:

- Se mencionan la anatomía y la morfofisiología como si fueran cosas diferentes; estas áreas, junto a la física acústica y a la patología de oído son las únicas que fundamentan la audiolología.

En el área de habla:

- Se sobredimensiona la importancia del área médica, al mencionar especialidades como la gastroenterología, la medicina interna, la fisiatría y la pediatría.
- En cuanto a la lingüística, no se resalta la importancia de la fonética acústica (desde la física).
- Se enmarcan la psicología y la lingüística en las ciencias de la educación.
- Sorprende la inclusión de la antropología, la sociología y el trabajo social como disciplinas fundantes, cuando en la definición de habla no se tuvieron en cuenta aspectos psicológicos y sociales.

Con respecto a qué toma el área específica de esas disciplinas (Taller, momento 3, pregunta No. 5), las respuestas fueron las siguientes:

- Lenguaje: las bases neuroanatomofisiológicas y cognitivas del lenguaje; así como toda la fundamentación básica que se interrelaciona con las bases de la comunicación humana y sus desórdenes (en esta respuesta se notan imprecisiones en cuanto a los saberes que aportan la lingüística, la psicología y la psicopatología)
- Audiología: permiten acceder a otros saberes para ampliar los contenidos de la asignatura (en general se denota poca claridad en las respuestas)
- Habla: lo clínico, lo social, lo humanístico, lo investigativo, lo educativo y lo administrativo. (esta respuesta es muy general, lo que denota también falta de claridad).

En lo referente a los autores y enfoques que se privilegian en los desarrollos teórico - prácticos, los docentes, a través del mismo taller (momento 3, preguntas No. 6 y 7), se encontró:

Lenguaje:

- Autores: Luria, Chomsky, Quirós, Azcoaga, Condemarín, Ardila, Valdivieso, Norbona, Piaget, Saussure, Montessori, Lopera, Acosta, Ardila, Roselli, Vigotsky y muchos más
- Enfoques: neurolingüístico, conductista, ambiental, Lingüístico, neurológico, neuropsicológico y otros.

Audiología:

- Autores: Portman, Ríos, Gonzalo de Sebastián, Rivas, Katz, Gallego, Northen, Jerger, Lowe, Lenhastd.
- Enfoque: Evaluación e intervención americana y francesa (Se confunden enfoques con escuelas).

Habla:

- Autores: Boone, Garliner, Le Huche, Praterr, Corredera, Arias, Segovia, Nidia Zambrano, Jorge González, Perelló, Segre, Hababy, Overland, Sara Rosenthal, Amanda Scott.
- Enfoques: Miofuncional, neurodesarrollo, hipo e hiperfunción voal, Perkins y Adams, neurofisiológico, perfil vocal de Wilson, Análisis de Libia Botero, examen muscular Gloria Kihuan.

En general, en este punto se nota falta de coherencia en la relación que se hace entre autores y enfoques; así mismo, no se evidencian fortalezas teóricas por áreas o tendencias privilegiadas, pues se toma la bibliografía que haya disponible. De otro lado, no se vislumbra el aporte de la psicología, la sociología, entre otras disciplinas que se consideran fundamentales para la comprensión de los procesos comunicativos.

Esta realidad, que muy posiblemente no sea exclusiva de la Universidad del Cauca y que puede estar ligada a problemas de la comunidad de fonoaudiología a nivel nacional, no puede ser ajena a la realidad institucional; es así como se hace necesario analizar la estructura

organizacional de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, la cual cuenta con 12 Departamentos, entre los cuales se encuentra el de Fonoaudiología, creado en 1998, con la apertura del Programa. En este sentido, es necesario cuestionarse cómo la influencia de los demás departamentos ha afectado el desarrollo curricular del programa de fonoaudiología?, ¿qué proyectos conjuntos se comparten entre los departamentos?, ¿qué contenidos del plan de estudios se trabajan con otros Departamentos y otras Facultades? Es así como, en los documentos analizados se observó que en el Programa participan docentes de otros departamentos (medicina interna, salud familiar, fisioterapia, morfología, ciencias fisiológicas, patología, ciencias quirúrgicas, física, español y literatura, educación pedagógica y lingüísticas); el trabajo curricular no se hace de manera interdisciplinaria. Los docentes han hecho cambios en los contenidos de sus asignaturas particulares, según su propio criterio. Además en este punto se encontró, a partir de los talleres desarrollados con docentes de fonoaudiología y de otros Departamentos, que éstos contribuyen con la orientación de asignaturas básicas – científicas y complementarias y que actúan como guías en aspectos administrativos de investigación. El aporte se reduce a estas modalidades, por ser un currículo asignaturista (esta situación particular limita la comprensión que pueden tener los fonoaudiólogos, docentes del Departamento, sobre las disciplinas fundantes de la profesión).

Para los docentes (taller, momento 2, pregunta No. 16) la interacción con otras disciplinas no es la ideal (mediana, con tendencia a baja), lo que se corrobora con la poca trascendencia que tienen las reuniones interdisciplinarias para la formación de los profesores. Sin embargo, según los docentes de otros Departamentos, llama la atención que algunos docentes mencionan que es alta, cuando este tipo de interacción no ha sido ni siquiera reconocida por los docentes del Departamento.

Por otro lado, los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 14) coinciden con la percepción de los docentes del Departamento; sin embargo, los de primeros semestres (especialmente hasta V) consideran que hay una alta interacción con otras disciplinas, tal vez por la fuerte actividad académica que en dichos semestres se da sobre las asignaturas básicas disciplinares; no obstante, la medida en que se avanza en la carrera la relación va siendo más exigente y hay menor interacción con docentes de otras disciplinas, por lo cual el hecho de que ésta se considere baja revela que los fonoaudiólogos que los orientan en los semestres superiores no hacen evidente la importancia de esos saberes o no tienen la suficiente claridad para mostrar

esa visión transdisciplinaria. Así, es posible afirmar que, los vacíos de este tipo, evidentes en la orientación de las asignaturas, dan cuenta de vacíos desde lo curricular en este sentido.

## **5.2 TRANSITANDO POR LO GREMIAL PARA REORIENTAR LA FORMACIÓN**

Continuando con la recapitulación que se intenta plantear, en relación con las transformaciones de la Fonoaudiología, ya en la última década del siglo XX el interés se orientó hacia el trabajo gremial, más que hacia la discusión sobre el objeto de estudio, con lo que se obtuvieron logros como: la sanción y reglamentación de la ley 376 del 4 de julio de 1997, decretada por el Congreso Nacional, por la cual se regula la profesión de Fonoaudiología y se dictan normas para su ejercicio en Colombia; la reforma de la resolución 4252 de octubre de 1997, en relación con los requisitos esenciales de atención en Fonoaudiología; el manual de procedimientos para la práctica fonoaudiológica; la construcción de los estándares de calidad, que se concretó con el Decreto 917 de Mayo de 2001, donde se establecen también las competencias que debe desarrollar el egresado en Fonoaudiología, y la participación en la elaboración de los ECAES (Exámenes de Calidad de la Educación Superior).

En este sentido, se hace necesario analizar la influencia que ha tenido la acción gremial en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca; al respecto, en los documentos analizados no se vislumbra tal acción gremial, lo que podría explicarse por la poca interacción que han tenido docentes y directivos del Programa con fonoaudiólogos de otras instituciones de educación superior del país y con asociaciones profesionales para la discusión de aspectos gremiales; situación que es agravada por la ausencia de estos grupos en el Departamento del Cauca y por la escasa vinculación a los conformados en departamentos cercanos como el Valle del Cauca. No obstante, esta participación ha empezado a gestarse con la colaboración de representantes de los docentes en la elaboración de los ECAES para fonoaudiología.

Otro aspecto relevante en relación con los cambios en el ejercicio profesional del fonoaudiólogo, cuyos orígenes se anclan en sucesos históricos y en transformaciones del conocimiento y de la sociedad, es el perfil con el cual se ha identificado a quienes se interesan por el estudio de la comunicación humana y sus desórdenes. En 1963, al haberse sumado el estudio de los

problemas del lenguaje a los intereses de estos terapeutas, la Sociedad Americana para el Estudio del Habla, dio paso a la Asociación Americana del Habla, el Lenguaje y la Audición (ASHA); este ente programó un evento científico en cuyo marco se acordó elevar el nivel de formación de los Terapeutas de la modalidad técnica a la universitaria. Las bases médicas y psicolingüísticas que permitieron abonar este terreno, establecieron, sin embargo, un gran abismo entre el perfil pedagógico inicialmente desarrollado y el perfil clínico, privilegiado por décadas. Es por esta razón que, en el presente siglo, aún se reconoce al Fonoaudiólogo como un profesional de la salud, sin más relación con el campo educativo que la incursión en el trabajo terapéutico con niños con necesidades educativas especiales; esta preponderancia del perfil clínico ha permeado la formación de fonoaudiólogos en el país, hasta tal punto que uno de los principales protagonistas del proceso formativo (el docente), casi de manera inconsciente, se refiere sólo a las instituciones de salud y al personal de salud cuando se le indaga sobre qué otros actores participan en el mismo, desconociendo los sectores educación, trabajo, comunicaciones, bienestar y comunidad como escenarios vitales para la consolidación del perfil del fonoaudiólogo estipulado en la ley 376 de 1997 (taller para docentes del Departamento, momento 2, pregunta No. 10).

En Colombia se ubica a la fonoaudiología en el área de la salud, dentro de los programas de Rehabilitación Humana; esto se explica por los procesos históricos vividos en Europa (donde al final se ubicó en esta área), en Estados Unidos (pues tuvo su auge cuando se situó en los Departamentos de Medicina Física y Rehabilitación de los Hospitales Militares) y en el mismo país, no sólo por su origen, sino, en la actualidad, por la reestructuración del Sistema General de Seguridad Social en Salud, promovida por la ley 100 de 1993, la cual ha exigido un replanteamiento de los paradigmas de atención en salud:

A partir de este evento, los servicios fonoaudiológicos se definen como de rehabilitación. Este hecho se infiere de la estructura orgánica del Ministerio de Salud, en la que se identifica el Programa de Rehabilitación, dependiente de la Subdirección de Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud, la cual se ubica bajo la Dirección General para el Desarrollo de Servicios de Salud. En el organigrama no aparece ninguna dependencia denominada Fonoaudiología. Todos los asuntos relacionados con los servicios fonoaudiológicos son referidos a la instancia encargada de los programas de rehabilitación. Este

esquema se reproduce en los niveles regionales y en las entidades representativas del sector como el Seguro Social.<sup>81</sup>

No obstante, este reconocimiento puede limitar algunas posibilidades de acción en personas y grupos considerados 'normales', cuyo interés sea perfeccionar sus habilidades comunicativas, entre quienes se pueden contar los profesionales de la voz. Así mismo, podría dejar por fuera de la atención fonoaudiológica a personas con dificultades funcionales del habla y del lenguaje. De otro lado, en el marco general del Sistema de Seguridad Social del País, es pertinente considerar que, si bien los Fonoaudiólogos son reconocidos como parte integral de equipos de salud ocupacional, especialmente en el área de Audiología, todavía no participan activamente en las acciones de calificación de invalidez, como lo hacen los demás profesionales del equipo de rehabilitación.

De igual forma, en el sector educativo, a pesar de que la Ley 376 de 1997 fue firmada por los Ministros de Salud y Educación y de que este sector se cuenta entre los que el Fonoaudiólogo beneficia desde su acción profesional, la promulgación del decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en desarrollo de lo dispuesto en el capítulo 1 del título III de la ley 115 de 1994, restringe el trabajo de este profesional a las aulas de apoyo especializado y a las unidades de atención integral, en las cuales se brindan los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios para dicha población (artículos 13, 14 y 15). Así, el desarrollo de las competencias comunicativas en los grupos de niños sin dificultades y el tratamiento fonoaudiológico en niños con problemas menores de lenguaje oral y lectoescrito, quedan por fuera de los dominios del profesional. Cabe preguntar en este punto: ¿El programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca promueve un perfil clínico, educativo o integral entre sus estudiantes? ¿Cómo ubica el programa a sus egresados en los sectores salud, educación y trabajo?

Al cuestionar a los actores del proceso sobre el particular, se evidencia que entre los docentes del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 14) no hay claridad sobre el énfasis de formación del Programa; así mismo, aunque está descrito en los documentos de sustentación del Programa que el énfasis es comunitario, esta opción sólo la da un profesor; en suma, el

---

<sup>81</sup> TORRES MONTOYA, Adriana Marcela. Perspectiva Laboral del Fonoaudiólogo en el Departamento de Caldas. Trabajo de grado Carrera de Fonoaudiología. Universidad Católica de Manizales, 2002. p. 51.

énfasis clínico es el que aparece más marcado para los docentes. En cuanto a los docentes de otros Departamentos (taller, momento 2, pregunta No. 14), aunque hay más dispersión de criterios entre ellos, sigue privilegiándose la posición de un énfasis clínico y algunos reconocen no saber cuál es el énfasis de formación en el programa; sus posturas se enmarcan en el concepto de formación, mas no en el énfasis que debe tener el programa, esto posiblemente responda al desconocimiento que tienen de la fonoaudiología. En tanto, entre los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 13) llama la atención cómo varias de las respuestas no están definidas, no prima una sola respuesta sino que, en ocasiones, presentan varias e incluso quienes optan por una opción escriben entre paréntesis “no muy bien definido”, especialmente los de último semestre. Sobre el ideal en el énfasis de formación, los docentes del Departamento (taller, momento 2, pregunta No. 15) reconocen el trabajo comunitario como tal, coherente con lo expresado en los documentos, pero la perspectiva de acercamiento a la comunidad es asistencialista, lo cual se trasluce en proposiciones como: “abriendo el campo asistencial a la familia y a la comunidad como parte fundamental de la comunicación y sus desórdenes” (perfil de formación -documento inicial de creación del Programa-).

Por su parte, en los documentos de fundamentación del Programa se expresa que los egresados se preparan para prestar servicios en las áreas de desempeño profesional y que los fonoaudiólogos de la ciudad laboran en instituciones de salud, consultorios particulares e instituciones de educación especial. De otro lado, llama la atención que a pesar de privilegiarse un perfil clínico en la realidad, en el ponderado de las pruebas del ICFES, para efectos de admisión, se dé sólo un 5% a biología, mientras que a la electiva se le da el 10%. A física se le da el mismo porcentaje que a la aptitud verbal (20%), pero no se explican los criterios para la asignación de estos porcentajes.

Este panorama muestra que, a pesar de la intensa labor gremial operada en los últimos años, aún quedan muchos problemas disciplinares y profesionales por resolver en una carrera tan nueva como la Fonoaudiología; esto puede deberse a que aún no se ha consolidado una comunidad disciplinar en nuestro país; tal vez si pueda hablarse de comunidad académica (por la aparición tardía de ASOFON, cuya misión se orienta a velar por el mejoramiento de la calidad de la educación de los fonoaudiólogos colombianos) y profesional (por la labor desarrollada por la ACFTL, asociación sin ánimo de lucro creada en 1969 para promover y fortalecer el desarrollo de la profesión de Fonoaudiología -Terapia del Lenguaje en nuestro país); sin

embargo, el trabajo de estas colectividades sólo cobra verdadera trascendencia cuando “el grupo humano que se identifica con una profesión posee sus propias instituciones de regulación interna; un lenguaje técnico común; órganos oficiales de divulgación y redes establecidas; relaciones epistémicas, tecnológicas y axiológicas ligadas a su función social particular, y mecanismos de inserción, comunicación y acción en la sociedad en general. Estas características le confieren el carácter de auténticas comunidades”<sup>82</sup>.

Empero, debe reconocerse que se ha recorrido un importante camino hacia la consolidación de ‘comunidad’, el cual debe seguirse transitando, teniendo claridad sobre lo que desea conseguirse. La ampliación de la oferta de programas de fonoaudiología en diferentes universidades del país pudo ser beneficiosa desde el punto de vista académico, si se hubiera logrado establecer un verdadero diálogo, para llegar a acuerdos en relación con las teorías, hipótesis y problemas válidos y pertinentes en el ámbito disciplinar, así como con la defensa de los propios intereses, la autogestión y regulación del ejercicio profesional y el intercambio con otras comunidades profesionales. No obstante, la realidad mostró inicialmente un gremio dividido por las situaciones particulares de cada institución; una muestra de ello es que aunque los programas de la Universidad Católica de Manizales y de la Universidad del Valle fueron reconocidos como profesionales desde su creación, en la Universidad Nacional sólo se obtuvo este reconocimiento hasta 1985; es además innegable que, en la Universidad del Cauca, los actores del proceso de formación deben asumir unas orientaciones claras sobre las concepciones de cultura y colectividad, propiciando, desde lo curricular, los espacios o condiciones de encuentros y desencuentros en búsqueda de la consolidación de una cultura académica en el Programa, pues desde un discurso de reforma curricular, es imposible evidenciar rupturas e innovaciones del currículo, si no existiese esa cultura académica.

La Universidad del Cauca, conciente de la necesidad de responder a los retos del contexto nacional e internacional se plantea como uno de los objetivos en el P.E.I.:

Consolidar y fortalecer la comunidad académica: la comunidad universitaria reúne directivos, administrativos, docentes y estudiantes. Tiene como objetivo desarrollar una cultura del discurso crítico mediante la producción y socialización de nuevos saberes en campos específicos del trabajo intelectual, ya sean de carácter científico o humanístico. El conocimiento es la materia prima de la

---

<sup>82</sup> Ibid., p. 15

actividad de la comunidad universitaria, su dinámica y desarrollo se plantea en términos de la discusión académica y del mejor argumento, los resultados de sus trabajos están sujetos a la evaluación y confrontación entre pares (...). Se reconoce la comunidad universitaria como cultura heterogénea, conflictiva y dinámica, cuyos elementos contribuyen, desde la diversidad, al desarrollo institucional, en un marco de respeto y lealtad. Es prioritario adelantar estrategias que permitan la consolidación y el fortalecimiento de la comunidad académica<sup>83</sup>.

Ante este reto, el Programa de Fonoaudiología debe asumir, con real compromiso, lo que implica el fortalecimiento de comunidades académicas; en este sentido aportaría al cumplimiento de las prospectivas planteadas como una de las cartas de navegación de la Institución.

En este momento de la elicitación, es necesario retomar las conceptualizaciones que hace Kemmis sobre el currículo, pues según él, los profesores no pueden actuar desde la soledad de sus aulas, ni desde el microcontexto institucional, deben trabajar como gremio, deben asociarse para impulsar cambios de fondo que permitan ir dibujando otra forma de ver y de vivir la realidad, de tal manera que no se siga repitiendo el perenne lamento en torno a aquello que se nos impone y que no podemos transformar; se trata, desde esta postura, de asumir la responsabilidad que como actores del proceso educativo, tienen los maestros, los estudiantes e incluso los padres de familia; ya no se aceptan las críticas facilistas desde afuera, el compromiso es erigir ese ideal educativo que parece inalcanzable. “La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla.”<sup>84</sup>. Pero, en concordancia con estos planteamientos, ¿tienen los docentes del Programa formación investigativa?, ¿conocen los principios de la investigación crítico-social que les permitan permear a través de ella su práctica pedagógica, con miras a una transformación coherente con su ideal educativo?

Quedan sin responder preguntas como: ¿Qué ha hecho el programa de Fonoaudiología de la

---

<sup>83</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Consejo Superior. Op. Cit., p. 8

<sup>84</sup> KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 3º ed. Madrid: Morata, 1998. p. 94.

Universidad del Cauca para contribuir a este cometido? Y ¿Cómo se ha posicionado dentro del grupo de programas de formación profesional de Fonoaudiología en el país?, pues en los documentos no hay evidencias de esfuerzos para consolidar la comunidad académica de fonoaudiólogos a nivel nacional y regional, ni de cómo se ha posicionado el programa dentro de este grupo.

### **5.3 EL RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Y SU INCIDENCIA SOBRE EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL PROGRAMA**

Los orígenes de la fonoaudiología, ya relatados, y el entramado de relaciones que se gestaron en su interior desde lo disciplinar y desde lo gremial han hecho posicionar a sus miembros en el ámbito internacional y nacional, desde diversas perspectivas, según las tensiones que se originan a su alrededor; es así como los cambios operados en las prácticas profesionales a partir de las investigaciones en torno al lenguaje como fenómeno social y no como proceso individual, hicieron que el eje de la profesión se desplazara desde el lenguaje hacia la comunicación humana; esta transformación fue registrada por la ASHA en 1983, junto con otras como el “reconocimiento colectivo de la ‘disciplina’ con el nombre oficial de ‘Ciencias de la Comunicación Humana y sus Desórdenes’ y la adopción del nombre de ‘Consejo de Programas de Graduados en Ciencias de la Comunicación’, por parte del organismo de formación profesional de esta agremiación, el cual reconoce dos áreas de aplicación de la profesión: la audiolología y la patología del habla y del lenguaje”<sup>85</sup>.

De otro lado, y aunque los hechos relatados a lo largo de este capítulo permitan ver desarrollos diferentes de la profesión en diversas partes del mundo, sin que pueda definirse concepto global de la misma a nivel internacional, es claro que “el modelo de formación de fonoaudiólogos (as) es único en este ámbito, en razón de su alcance: Abarca áreas de desempeño que en otros países corresponden a programas de formación diferentes, existentes a nivel de pregrado y postgrado, incluyendo el doctorado: (a) patología de habla y lenguaje (*speech-language pathology*); (b) audiolología (*audiology*); (c) educación de las personas sordas

---

<sup>85</sup> CUERVO, Clemencia. Op. cit. p. 35

(*deaf education*); y (d) procesos del lenguaje en educación (*learning disabilities / language in education*). Esto significa que en otras latitudes, los patólogos del habla y del lenguaje se forman, en el nivel básico, en cuatro o cinco años; los audiólogos en cuatro o cinco años; los educadores de estudiantes sordos en cuatro o cinco años, y los expertos en la relación aprendizaje / lenguaje y sus disfunciones en la educación en cuatro o cinco años<sup>86</sup>.

Ya desde el punto de vista de la consolidación profesional, a pesar de la existencia temprana de estamentos internacionales como la ASHA (cuya misión es asegurar que todas las personas con desorden de habla, lenguaje y audición tengan acceso a servicios cualificados que los ayuden a comunicarse de manera más efectiva; dictar normas a nivel internacional para el ejercicio de la profesión, incluido el código de ética, sobre el cual cada país realiza los lineamientos correspondientes, y liderar los avances investigativos y científicos de la disciplina a nivel mundial) y la IALP (que actualmente representa 125.000 especialistas en comunicación humana, a través de 56 afiliaciones nacionales y 38 países, y ha recibido el apoyo de organizaciones como UNESCO, UNICEF, entre otras), es especialmente en la década del 90 que se ponen en marcha una serie de eventos con intención de reconocer la fonoaudiología a nivel internacional; publicaciones periódicas en varios idiomas y de diferentes países son testimonios de la fundamentación científica de la profesión a nivel mundial.

Al hilo de lo expuesto hasta este punto, es importante precisar si en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca hay reconocimiento de la importancia de estos estamentos internacionales, si se han generado acciones de vinculación y actualización constantes sobre ellos y cómo los avances que se han operado a nivel internacional lo han afectado, de una u otra forma. En relación con estos tópicos, es posible afirmar que en el Programa si hay reconocimiento de la importancia de estamentos internacionales que regulan las prácticas en fonoaudiología y rehabilitación, pues éstos se mencionan en los documentos y se toman en cuenta sus directrices, pero no se han generado acciones de actualización constante sobre ellos; el programa ha tratado de acoger, sobre todo, avances tecnológicos y por la participación de docentes en pasantías, eventos de educación continuada y postgrados se ha recurrido a nueva bibliografía y se han incorporado modificaciones en los contenidos de las asignaturas. No obstante, por no existir una posición teórica sobre los fundamentos disciplinares

---

<sup>86</sup>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Facultad de Medicina, Programa de Fonoaudiología. Propuesta de modificación del Programa curricular de Pregrado de Fonoaudiología. Bogotá, 1999

de la profesión, estos cambios se han adaptado sin mayor reflexión y sin una actitud crítica que permita decantar prácticas que estén en contraposición teórica.

En tanto, desde la óptica de la formación de fonoaudiólogos, las organizaciones internacionales ya mencionadas han evidenciado también una preocupación tangible; es así como en el año de 1992 el Comité de Educación de la IALP acordó “dar los pasos necesarios para la preparación de unos lineamientos que con carácter internacional pudiesen ser las bases para la educación inicial en logopedia”<sup>87</sup>. El documento que se preparó fue discutido por representantes de 16 países y distribuido a nivel mundial para su retroalimentación; desde Colombia, la Universidad Nacional participó enviando sus comentarios y, finalmente, en el año de 1995, tanto la ASHA como la IALP aprobaron, a nivel mundial, las Guías para la Educación Inicial en Logopedia. Estas asociaciones han congregado a fonoaudiólogos de muchos países del mundo, no sólo en el marco de Encuentros y Congresos programados, sino desde las publicaciones científicas que se realizan en revistas como *Journal of Speech and hearing Research* y *Folia Phoniátrica*.

La perspectiva Iberoamericana también evidencia un proceso de interacción, especialmente desde la década del 90; dos encuentros Iberoamericanos de Fonoaudiología se han realizado desde entonces. En Colombia se efectuó el primero, en 1993, en la Universidad del Valle (Cali); allí se propusieron temáticas como “calidad, eficacia y eficiencia en la prestación de los servicios fonoaudiológicos; la formación de los profesionales; la evolución en lo relativo a la ética en el ejercicio; la influencia y el impacto de la fonoaudiología en diferentes países; y la importancia de los gremios en la consolidación de las profesiones”<sup>88</sup>. En estas temáticas se vislumbra la mayor importancia otorgada al eje profesional, sobre los problemas de orden disciplinar y académico; desafortunadamente no se dieron acciones de seguimiento a estas discusiones.

El Segundo Encuentro Iberoamericano se realizó en Santiago de Chile, en 1997, donde se desarrollaron tres programas paralelos: académico, profesional y científico. En el desarrollo de la temática del evento se demostró el interés por la integración de los Fonoaudiólogos de estos países, tanto desde la formación académica y científica, como en cuanto a la mejor forma de lograr un mayor posicionamiento de la profesión en toda la sociedad iberoamericana.

---

<sup>87</sup> INTERNACIONAL ASSOCIATION OF LOGOPEDICS AND PHONIATRICES. Lineamientos de la IALP para la educación inicial en logopedia. Basilea, 1993

<sup>88</sup> CUERVO. Op Cit., p. 71 - 72

Con este panorama, se puede concluir que la internacionalización de la fonoaudiología data especialmente de la última década; sin embargo, se ha logrado avanzar en terrenos de integración, puesto que la mayoría de los países, tanto de habla inglesa como hispana, demuestran, no sólo interés en participar de las agremiaciones internacionales, sino una gran apertura a las discusiones teóricas y una firme intención por cualificar la formación de profesionales. A partir de este lento posicionamiento de la profesión, surgen interrogantes como ¿qué influencia de este contexto internacional enmarca al Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca? y ¿cuál es la proyección del programa a nivel internacional? Sobre estos cuestionamientos no se encuentra información disponible; es posible que por ser tan nuevo el programa, no haya tenido mucho intercambio con pares a nivel internacional y, por consiguiente, no haya claridad en cuanto a la proyección del mismo en este ámbito.

En relación con el interés por cualificar la formación de los profesionales, en el contexto nacional, es importante considerar la elaboración de dos documentos en los cuales se definen estándares para asegurar la calidad de estos programas de pregrado; uno de ellos es el Acuerdo No. 15 de 1980, expedido por el Ministerio de Salud, en donde quedaron establecidos los requisitos mínimos para la formación de programas de pregrado en fonoaudiología / terapia del lenguaje; el otro fue concebido más recientemente (en 1998) y fue producto de un verdadero trabajo en equipo promovido por el ICFES, en cooperación con la Asociación Colombiana de Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje –ACFTL- y la Asociación Colombiana de Facultades de Fonoaudiología –ASOFON-, a partir del cual se emitió el documento “Modernización curricular de los programas de pregrado en Fonoaudiología”; en él se exponen los requisitos para la creación y funcionamiento de programas académicos de fonoaudiología. Con base en las motivaciones gremiales e institucionales, y siguiendo los lineamientos establecidos en dichos documentos, la mayoría de los programas de Fonoaudiología del país, desde su surgimiento, han realizado reformas curriculares, ajustes al plan de estudios, o han sido sometidos a procesos de modernización curricular. A continuación se relacionan las fechas de creación y reformas curriculares de cada uno de los 14 programas aceptados por el ICFES en el país:

Cuadro 6. Los programas de Fonoaudiología existentes en el país

	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	AÑO DE CREACIÓN	AÑO ÚLTIMA REFORMA CURRICULAR
1.	Universidad Nacional de Colombia	1966	1999
2.	Escuela Colombiana de Rehabilitación	1966	1973
3.	Universidad del Valle	1980	
4.	Universidad Católica de Manizales	1979	1994
5.	Fundación Universitaria María Cano	---	No hay dato
6.	Fundación Universitaria Iberoamericana	---	1999
7.	Universidad del Rosario	1996	No se ha hecho
8.	Universidad del Cauca	1998	No se ha hecho
9.	Universidad de Sucre	1999	No se ha hecho
10.	Universidad Santiago de Cali	1997	
11.	Universidad Metropolitana	---	No hay dato
12.	Fundación Universitaria Manuela Beltrán	---	
13.	Corporación Universitaria de Santander	1995	No se ha hecho
14.	Corporación Universitaria del Sinú	1999	No se ha hecho

Sin embargo, a pesar de la fonoaudiología haber ganado el estatus de profesión autónoma, independiente de la medicina, fue precisamente en el año 1980 cuando, a través del Decreto 80, el gobierno reorganiza el sistema de educación postsecundaria y plantea cuatro modalidades de formación: técnico profesional intermedio, tecnológico, profesional y profesional de formación avanzada. Esto generó confusiones, puesto que, aunque se había logrado recientemente el posicionamiento a nivel profesional, se dio apertura a varios programas de nivel técnico y tecnológico en el país, los cuales funcionan actualmente.

En el contexto de una reforma curricular del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, es pertinente detenerse a reflexionar sobre ¿Cómo se evidencia la profesionalización del Programa?, ¿Qué aspectos curriculares lo hacen ser diferente a un programa técnico o tecnológico? ¿Qué aspectos específicos lo diferencian de las profesiones técnicas? y ¿Cómo argumenta su autonomía? Son varios los elementos que aportan al esclarecimiento de estos interrogantes, de un lado la investigación como una vivencia que caracteriza la formación profesional, de otro la duración del programa, el aporte a los desarrollos científico y cultural de la región y el país y, finalmente, la autonomía expresada en el quehacer profesional; veamos cada uno de ellos:

- **En cuanto a la investigación:** en primer lugar, en el programa se considera la formación investigativa como pilar esencial de la actividad académica (documento “Formación

Investigativa en el Programa de Fonoaudiología de la Facultad de ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca”); no obstante, esto no se vislumbra en la práctica: la asignatura de investigación se cursa a partir del VI semestre y en ella se desarrolla el trabajo de grado, pero esta no articula los demás elementos del currículo, ni alimenta la docencia y la extensión. De otro lado, el Comité de Investigación del programa es el encargado de establecer las líneas investigativas, pero éstas aún no han sido fundamentadas, ni han surgido de la experiencia investigativa del Programa; así mismo, en el perfil de formación del programa (adoptado como perfil profesional en el plegable para publicidad del programa) se dice que el fonoaudiólogo de la Universidad del Cauca será formado con énfasis en la investigación y la promoción de la salud, pero en el proyecto de creación del programa se indica sólo un objetivo (entre diez) en relación con la investigación: “Incentivar la investigación básica y aplicada de técnicas y procesos comunicativos”, y en el objetivo del Departamento no se menciona la investigación. Así mismo, el 29 de abril de 1999, en un documento del Departamento de Fonoaudiología se expresa en la “Definición de la situación actual de la profesión” que “el **componente** investigativo debe estar presente durante toda la carrera y articulado en todos los procesos académicos, para lograr una **información** científicamente fundamentada y una actuación profesional que trascienda lo meramente profesionalizante”, y a esta frase le antecede: “constituye tarea prioritaria incluir el componente de formación **metodológica** investigativa en los programas ya que actualmente constituye una de las grandes debilidades en la formación de estudiantes de la mayoría de los programas actuales”, se expresa además en el mismo documento que “es fin del Departamento el cultivo de la disciplina de la fonoaudiología para su desarrollo y aplicación en las **funciones** docente, investigativa y de proyección de las que es responsable”. La forma como se plantea en este párrafo el papel de la investigación en el programa, muestra una visión reducida y utilitarista de este importante pilar de la academia, por cuanto se concibe sólo como una asignatura más a la que debe dedicársele una importante intensidad horaria, equiparándose así la investigación con la simple metodología de la investigación y con una función adicional del Departamento.

- **La duración del programa:** Desde su creación el programa cuenta con diez (10) semestres, de acuerdo con lo propuesto en el documento “Requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado en Fonoaudiología” y en coherencia con las disposiciones de la Ley 30 de 1992 para la educación superior en Colombia.

- **El aporte a los desarrollos científico y cultural de la región:** Según el documento "Requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado en Fonoaudiología": "todo programa de pregrado y posgrado en fonoaudiología ha de ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, promoverá la formación y consolidación de comunidades académicas y hará efectivos los principios de la educación y los valores de la democracia participativa, definidos por la Constitución Política de Colombia". Este aspecto no ha sido objeto de ninguna investigación y no se puede determinar el impacto del programa en la región y en el país sin un trabajo de este tipo.
- **La autonomía:** En la definición de la profesión, que se hace en la Ley 376 de 1997, se describe al fonoaudiólogo como "profesional autónomo e independiente que se interesa por cultivar el intelecto, ejercer la academia y prestar servicios humanos relacionados con su objeto de estudio", pero en la realidad, el énfasis de los programas de formación de estos profesionales a nivel nacional se hace en la prestación de servicios humanos más que en los otros aspectos; en este sentido, su acción puede llegar a equipararse con la de un tecnólogo 'hacedor de cosas' (realizador de terapias) aunque esto no se puede generalizar.

Igualmente, en nuestro contexto esta profesión no se concibe como paramédica; el fonoaudiólogo promueve el bienestar comunicativo y previene, evalúa, diagnostica e interviene los desórdenes de la comunicación humana y establece relación con otros profesionales para tales procedimientos (trabajo multidisciplinario – interdisciplinario). En este sentido, en el Departamento de fonoaudiología de la Universidad del Cauca, se reconoce que "el antiguo concepto de terapeuta ha desaparecido por la fuerza de la formación universitaria, la educación continua y la investigación"

Siguiendo con las reflexiones en torno a la formación de fonoaudiólogos en el país, cabe resaltar que en la década del 90 se dio en el país el nacimiento de programas de postgrado como parte de la dinámica natural de las áreas de trabajo del fonoaudiólogo. Es así como han existido y existen programas de formación avanzada en Audiología, Educación de las personas sordas, Foniatría, Desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. En este sentido, al indagar sobre qué fortalezas está proyectando el Programa de la Universidad del Cauca para competir a nivel de postgrados y qué aspectos generales del currículo deberían ser fortalecidos para proyectar esta perspectiva de formación, es necesario precisar que por la falta de consolidación de líneas

de investigación que se fundamenten en los desarrollos y fortalezas curriculares, todavía no se vislumbran áreas que se proyecten hacia la formación de postgrado. Además, no puede decirse que el énfasis en desarrollo comunitario pueda mostrar fortalezas, pues la práctica comunitaria se ha concebido desde una perspectiva asistencialista (en el Documento 'Programas de las asignaturas' se describen como unidades generales de la Práctica Comunitaria: actividades de promoción y prevención, intervención terapéutica, elaboración y presentación de informes de evaluación, intervención en las áreas audiología, foniatría, lenguaje y aprendizaje, exposición de temas científicos en cada una de las áreas, estudios de casos sobre patologías relacionadas con las áreas de audiología y foniatría, exposición de trabajos sobre artículos de revistas en cada área, manejo adecuado de terminología).

Así las cosas, se hace comprensible la preponderancia de fortalecer la dimensión investigativa del programa, de tal manera que se puedan dibujar prospectivas de intervención coherentes con la realidad, acordes con las demandas actuales de la profesión a nivel internacional y ajustadas a la visión del Programa que se desee configurar, a partir de la comprensión de la historia global de la fonoaudiología y de la historia particular del mismo.

#### **5. 4 TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN FONOAUDILOGÍA: UN GRAN RETO PARA LA REFORMA CURRICULAR**

En Colombia, la tradición investigativa de la Fonoaudiología prácticamente se reduce a los productos de docentes y estudiantes de las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de estos profesionales; en este sentido, es pertinente traer a colación algunos de los planteamientos que, sobre el particular, hacen Barrientos, Ramírez y Santos<sup>89</sup>, con el ánimo de caracterizar las investigaciones de pregrado en el país. Las autoras refieren que la modalidad de realización de trabajos de grado en Fonoaudiología es similar a la de la mayoría de los programas universitarios del país en cuanto a que se deja en libertad al estudiante para definir su área de investigación, plantear objetivos, diseñar y ejecutar su trabajo; durante su desarrollo el estudiante es asesorado y evaluado. Subyace a este modelo administrativo un presupuesto de formación: el aspirante a grado posee la competencia conceptual y metodológica propia de

---

<sup>89</sup> BARRIENTOS. Op. Cit., p. 76 - 80

la profesión elegida, para realizarlos, competencia que se acredita con el título de la correspondiente universidad. Los trabajos de grado son impulsados por los intereses de docentes directores, siempre y cuando, éstos permanezcan vinculados a la universidad. El panorama más común en nuestras universidades es el de una amplia diseminación de trabajos de grado, rara vez articulados sistemáticamente en líneas de investigación; consecuentemente, las investigaciones de pregrado no permiten iniciar una verdadera tradición investigativa, ni consolidar verdaderos aportes a la disciplina o profesión.

Otra modalidad la representa la “investigación institucional” de la entidad formadora, en donde las áreas de investigación responden a políticas institucionales y a objetivos generales proyectados por organismos directivos. La investigación adquiere un auténtico carácter pragmático: perfila claramente sus intereses investigativos y produce resultados de relevancia en sus dominios específicos; recoge las iniciativas de los docentes y las encausa; fomenta la investigación y le proporciona un contexto social significativo a la comunidad académica.

Las investigaciones de pregrado y postgrado en Colombia están sujetas no sólo a los lineamientos de la Ley de Educación Superior, sino a condiciones limitantes propias de nuestro medio. Entre éstas se encuentran la carencia de recursos financieros y técnico-instrumentales, la falta de recursos humanos especializados y motivados para adelantar y dirigir investigaciones, los escasos estímulos a la investigación y la falta de cooperación social a la misma. La situación investigativa en el pregrado de Fonoaudiología quizá refleje esta situación general, pero su “juventud” bien podría añadirle circunstancias limitantes adicionales.

Las autoras también refieren que las investigaciones que tienen un fin primordialmente académico están estrechamente vinculadas a los procesos de renovación curricular y, por ende, a los avances teórico-empíricos de las ciencias que las fundamentan. En este sentido, los mismos avances disciplinarios que han generado la reconceptualización del objeto formal de la Fonoaudiología, producen impacto en la estructura curricular de los programas de formación. De ahí nuestro supuesto de que la reconstrucción histórica de las investigaciones de pregrado refleja los tropismos teóricos y los cambios epistémicos de la comunidad académica de Fonoaudiología en Colombia, así como los de la respectiva comunidad profesional internacional.

En la actualidad se conservan las modalidades para la realización de trabajos de grado descritas por las autoras, aunque se ha incrementado el desarrollo de los mismos en la modalidad de investigación institucional, tal vez respondiendo a los cambios generados por la promulgación de la Ley 30 de 1992, que reformó la Educación Superior en nuestro país; las nuevas disposiciones de la ley, unidas a las políticas consecuentes en relación con la generación de postgrados y la acreditación de las instituciones educativas y de los programas académicos, permitieron promover este tipo de investigaciones, articuladas a líneas, cuyos criterios de creación y fundamentación responden a lógicas muy diversas y no tienen un rigor metodológico que las dimensionen como debe ser. Estos avances incipientes en los procesos investigativos descritos, enfrentan aún una serie de dificultades, especialmente de orden administrativo: La mayoría de los proyectos surge por intereses particulares de los docentes; debe someterse a infinidad de trámites en diferentes instancias académicas; su aprobación y apoyo depende, en muchas ocasiones, del criterio y los afectos de quienes conforman estos organismos, y, sobre todo, debe sortear las restricciones económicas de las instituciones y la poca o nula experiencia para la gestión de proyectos ante entidades financiadoras.

De otro lado, se mantiene la gran diseminación de trabajos de grado que permanecen en las bibliotecas de las universidades, pero que tienen poco impacto en el currículo y en las prácticas profesionales; su uso se limita a la pobre actividad de consulta por parte de los estudiantes y no logran la continuidad que podría otorgarles verdadera pertinencia académica. Contrario a lo expresado por las autoras, pocas renovaciones curriculares se han fundamentado en procesos investigativos formales, de ahí que se denominen así, renovaciones, o bien modernizaciones, ajustes, entre otros apelativos, pero el mayor problema que afronta la investigación en nuestras universidades es la desarticulación con la docencia y con la proyección social, lo que no favorece, desde ningún punto de vista, los progresos académicos y las transformaciones de fondo en la educación superior y, en general, en el sistema educativo nacional.

Cada institución de educación superior, en búsqueda del aporte constante a los desarrollos científicos y tecnológicos del país, ha procurado generar estructuras y políticas particulares para el favorecimiento de los procesos investigativos. En el caso particular de la Universidad del Cauca, a pesar de ser una institución de tradición centenaria y con “claros e incuestionables aportes en materia de investigación científica, en áreas como ingenierías, ciencias de la salud, derecho y algunos programas de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación”,

fue sólo hasta el año 1997 cuando el Consejo Superior, mediante el artículo séptimo del Acuerdo 031, crea la Vicerrectoría de Investigaciones, como parte de la estructura orgánica de la institución. Desde esta iniciativa, se pretendía dar respuesta a “la necesidad de tratar un rumbo hacia la consolidación y desarrollo de un sistema de investigación que permitiese generar impactos evidentes sobre un entorno cada vez más necesitado de los aportes que en tal sentido pudiese hacer de manera estructurada su institución de educación superior por excelencia”<sup>90</sup>

Con la consolidación de este estamento y pretendiendo romper con los paradigmas jerárquicos, se elaboró la estructura de este sistema de investigaciones, conformado por los siguientes componentes:

- “La Vicerrectoría de Investigaciones, como ente rector, constituida a su vez por el *Subsistema de Información de Investigaciones* como elemento integrador de la comunicación del sistema entre sus componentes y el entorno y el *Subsistema Administrativo*, cuyo objetivo consiste en establecer los procesos y procedimientos administrativos de la investigación y asegurar la apropiación de recursos e infraestructura para llevarlos a cabo, en consonancia con las políticas institucionales.
- Los Consejos de Facultad como máxima autoridad, con capacidad de decisión en materia académica dentro de las facultades, y con carácter asesor del decano en los demás asuntos.
- Los Comités de Investigaciones de las Facultades como elementos integradores entre los currículos de los programas académicos y las actividades de investigación inherentes a ellos.
- Los Departamentos como unidades de cultivo de los saberes disciplinarios. Los grupos, como actores principales de las actividades de investigación en la Universidad, los cuales realizan sus acciones en función de unas líneas y planes de investigación.  
Los programas, proyectos y resultados de investigación.  
Los programas académicos con componente investigativo.  
La infraestructura de investigación”<sup>91</sup>

En concordancia con estas directrices, se estableció el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud, encargado de “promover la inscripción de grupos docentes de investigación, los cuales elaboran y ejecutan proyectos”<sup>92</sup>. Sin embargo, a pesar de la creación de estos estamentos, la participación en ellos ha sido escasa, favoreciéndose únicamente los

<sup>90</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Vicerrectoría de Investigaciones. El Sistema de Investigaciones de la Universidad del Cauca. Perspectivas y realidades. Popayán: Universidad del Cauca, 2002. p. 15

<sup>91</sup> Ibid., p. 16 -19

<sup>92</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Op. Cit., p. 30

procesos informativos del uno hacia el otro.

Es así como, a partir del diagnóstico de la realidad de las investigaciones en Fonoaudiología, en el ámbito nacional, además de la ya mencionada realidad en la Universidad del Cauca, en el Programa de Fonoaudiología se iban esbozando avances al respecto, lo que se hace evidente con la inscripción, ante la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca de dos grupos de investigación, en las áreas de audio - foniatría y problemas de lenguaje – aprendizaje, integrados por docentes afines a éstas, así como con la creación del comité de investigaciones del Programa de Fonoaudiología, aprobado por el Comité de Plan del mismo, el cual está formado por:

un grupo de docentes del departamento, con especializaciones en diversas áreas y experiencia investigativa, que les permite tener las herramientas para fortalecer los procesos y actividades en investigación.

Las funciones del Comité de investigaciones son:

- Establecer las líneas investigativas y proceso metodológicos que orienten los trabajos investigativos de docentes y estudiantes del programa de Fonoaudiología.
- Realizar actividades de asesorías o tutorías con los grupos de investigación de pregrado teniendo en cuenta la labor académica establecida.
- Determinar la viabilidad, pertinencia e impacto de los trabajos de investigación de pregrado del Programa de Fonoaudiología.
- Fomentar el espíritu investigativo tanto en estudiantes como en los docentes del departamento
- Realizar actividades de capacitación y actualización en el desarrollo de los procesos investigativos en Fonoaudiología a nivel nacional e internacional<sup>93</sup>.

También los avances se expresan en la existencia de líneas de investigación; al respecto, el Documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología describe las siguientes líneas de investigación:

- Epidemiología en Salud Comunicativa: Las investigaciones en ésta línea están orientadas a obtener conocimientos de los factores de riesgo y de protección en relación a los procesos comunicativos del hombre en sus diferentes ciclos, así como también el mejoramiento de la calidad, cobertura del servicio de los diferentes actores en salud y los objetivos epidemiológicos desde nuestra disciplina.
- Alteraciones Específicas del Lenguaje, Aprendizaje, Habla, Audición, su Valoración, Diagnóstico y Tratamiento: Las investigaciones en cada uno de estos

---

<sup>93</sup> Ibid., p. 31 - 32

temas tienen como referencia los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos, que incidan en las condiciones vida y salud de quienes las requieren, los resultados deben ser útiles para la aplicación de técnicas con énfasis en la protección de salud de los grupos involucrados, la promoción de políticas, planes y programas orientados a atender las necesidades biológicas y psicosociales.

- El Lenguaje y Educación del Paciente Limitado Auditivo: En ésta línea se consideran aspectos biológicos, sociales, culturales y económicos relacionados con el desarrollo y repercusiones para la inserción del limitado auditivo en actividades educativas, sociales y laborales, con el propósito de participar en la formulación de políticas, y acciones dirigidas al mejoramiento de la salud integral y la búsqueda de indicadores que permitan determinar la contribución del desarrollo económico – social de los discapacitados.
- Comunicación – Salud y Trabajo: Esta línea de investigación está orientada a determinar las técnicas, modelos epidemiológicos de factores de riesgo y ambiente laboral, patología relacionada con el trabajo, aplicación de los sistemas de prevención y clasificación de los resultados, relación salud-trabajo-enfermedad-condiciones labores que inciden negativa y positivamente en la salud.
- Desarrollo Comunitario y Salud Comunicativa: Las investigaciones en esta área están enfocadas a la promoción de la salud comunicativa al servicio de capacitación del personal de salud y educación y a la necesidad de responder a las instituciones municipales y departamentales sobre la problemática de los distintos grupos de la población.

A través de estas líneas de investigación, se pretende proyectar y fortalecer el desempeño disciplinario y el ejercicio profesional a nivel administrativo, teniendo en cuenta las necesidades de la población y los diferentes espacios del que hacer fonoaudiológico<sup>94</sup>.

A pesar de estas referencias, no hay claridad con relación al proceso de conformación de estas líneas de investigación; sólo en el documento “Formación investigativa en el Programa de Fonoaudiología” se menciona que

Desde su campo profesional en salud y educación pretende contribuir en la consecución de los objetivos de vigilancia epidemiológica, como son:

- Explicar la dinámica del proceso de salud – enfermedad en la población
- Apoyar la planificación y prestación de los servicios de salud.
- Intervenir en forma eficaz la presencia de factores de riesgo desencadenantes de discapacidad y/o enfermedad.
- Evaluar la efectividad de los programas y los servicios respecto a promoción de la salud comunicativa y prevención de la discapacidad.
- Determinar necesidades de investigación en salud.
- Desarrollar tipos de investigaciones cuantitativas y cualitativas en los diferentes campos del conocimiento, en salud y educación, desde la normalidad hasta lo patológico y la dualidad causa – efecto de las

---

<sup>94</sup> Ibid., p. 49 - 52

discapacidades comunicativas que aquejan al hombre en sus diferentes etapas de la vida<sup>95</sup>.

Ante esta situación investigativa en el Programa, es necesario hacerse cuestionamientos con relación a ¿cómo fue el proceso de conformación de las líneas de investigación?, ¿Cómo pueden caracterizarse?, ¿qué proyectos docentes se han desarrollado a partir del establecimiento de estas líneas?, ¿cómo se enriquecen y gestionan?, ¿cómo es la vinculación y participación de estudiantes y docentes en estas líneas?, ¿cómo enriquecen constantemente los contenidos del plan de estudios? El análisis en la realidad, en torno a estos interrogantes, muestra que las líneas de investigación planteadas no han tenido desarrollos teóricos, ni consolidación de discusiones conceptuales alrededor de problemas sobre sus temáticas; además, el documento de Estándares menciona dos proyectos docentes “Estudio epidemiológico de labio hendido y paladar fisurado en el Departamento del Cauca” y “Caracterización de las alteraciones del lenguaje lecto-escrito en las escuelas del municipio de Popayán”, inscritos en las líneas “epidemiología y comunicación” y “Desarrollo del lenguaje y aprendizaje escolar”, respectivamente. Las líneas aquí mencionadas no son coherentes con las planteadas en párrafos anteriores; la primera se pudiera asimilar a la línea “Epidemiología en salud comunicativa” y la última no es una línea sino un grupo de investigación; esto indica que no hay claridad teórica con respecto a concepciones de grupo y línea de investigación, a pesar de que en el documento de la Vicerrectoría de Investigaciones ‘Sobre la definición de líneas de investigación institucionales’, se asume una línea como “un problema investigativo que cumple dos condiciones: la una, ser lo suficientemente amplio para generar una serie de proyectos articulados, inclusive programas; la otra, ser lo suficientemente estrecho para delimitar temas, campos, enfoques, procedimientos o técnicas y focalizar eficientemente personal y recursos”<sup>96</sup>; además, en el mismo documento se resalta la importancia del planteamiento de las mismas, en el marco de los contextos internacionales (como el Diálogo Global de Hannover 2000), nacionales (Una Agenda para Colombia del siglo XXI y el Plan Nacional de Desarrollo), regionales (Plan Regional de Ciencia y Tecnología del Pacífico). Propone además una matriz con la pretensión de enmarcar y definir las líneas de investigación institucionales, las cuales

---

<sup>95</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento De Fonoaudiología. Documento Formación Investigativa. p. 7

<sup>96</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Vicerrectoría de Investigaciones. Sobre la definición de líneas de investigación institucionales. p. 1

deben ser punto de discusión en las futuras confrontaciones teóricas con relación a la formación investigativa en el Programa.

Otra característica particular que parece esbozarse al analizar esta situación es la poca articulación investigativa del Programa, no sólo con los estamentos que lideran la investigación en la Universidad, sino con líneas y grupos de investigación de otras Facultades, hecho que se hace evidente en las actas del Comité de Investigación del Programa, al no expresarse interés de diálogo sobre el particular y en el posicionamiento que hace Colciencias a otros grupos de Investigación de la Universidad, relacionados con las líneas planteadas en el Departamento, como son *Lectoescritura*, y *Educación popular y Comunitaria* de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Es importante mantener la discusión, que a lo largo de otros apartados se ha venido esbozando, sobre ¿cómo es posible pensar en un ideal de formación investigativa para los estudiantes de fonoaudiología de la Universidad del Cauca, cuando ni siquiera se promueve el diálogo académico y, en esa medida, la consolidación de comunidades académicas?

Además, si se observa el cuadro expresado en el Anexo E, se encuentra que la mayoría de los proyectos de investigación desarrollados, tanto por estudiantes como por docentes, se encuentran en la línea de investigación “alteraciones específicas del lenguaje, aprendizaje, habla, audición, su valoración, diagnóstico y tratamiento”, e incluso hay líneas en las que no está inscrito ningún proyecto, lo que indica que éstas no están formuladas pensando en las necesidades del contexto, ni del programa; igualmente, es evidente que la línea en mención cumple sólo una de las dos condiciones planteadas en la concepción de línea de investigación institucional, por lo tanto sus fronteras son demasiado extensas y, en esa medida, podría dar cobertura a todos los proyectos de investigación que a nivel disciplinar se desarrollen, hecho que demuestra, una vez más, la ausencia de teorización alrededor de las mismas.

También en respuesta a los interrogantes anteriores, no se evidencia, en ninguno de los documentos analizados, ni en los referentes de los actores, cómo estas líneas impacten los contenidos de las asignaturas del plan de estudios ni el currículo en general.

El trabajo con las líneas de investigación deja abiertos planteamientos que giran en torno, no sólo a la función investigativa del currículo, sino a su importancia en el proceso de formación;

así por ejemplo, además del trabajo de grado que desarrollan los estudiantes, no se les ofrece otra alternativa para complementar los requisitos de graduación; esta modalidad de trabajo de grado no está estipulada en ninguno de los documentos de investigación del Programa, sino como asignatura que se cursa entre el VII y el X semestre.

Si se toma en cuenta la importancia de los aportes investigativos en la formación de fonoaudiólogos, no se puede dejar de lado la contribución académica que se ha hecho a través de los proyectos de docentes y estudiantes del programa de la Universidad del Cauca. Al respecto, en el taller realizado con docentes del Departamento (momento 2, pregunta No. 52) y docentes de otros Departamentos (momento 2, pregunta No. 36), los primeros expresan varias alternativas: unos, al hacer referencia a este aspecto, revelan que los aportes los han hecho a partir de la propuesta realizada para la convocatoria de docentes ocasionales realizada en Junio de 2003, otros asesorando proyectos de investigación de estudiantes, (“en el apoyo de la intervención fonoaudiológica y revisión de los informes para que los estudiantes realicen su proyecto”), e incentivando a los estudiantes para la investigación desde las asignaturas. Llama la atención como también se menciona, aunque en menor medida, el aporte desde la elaboración de un texto y la actualización bibliográfica para las asignaturas; algunos docentes reconocen que no han hecho aportes. Es entonces evidente que se equiparan los aportes investigativos con labores propias de la docencia (revisión bibliográfica, generación de inquietudes en los estudiantes, elaboración de documentos). Sus cuestionamientos investigativos, a lo largo de su experiencia docente, han estado fuertemente relacionados, en orden de importancia, con las áreas de desempeño del Fonoaudiólogo, con la realidad del programa académico y los relacionados con problemas sociales. Es de notar que los cuestionamientos investigativos que se plantean a futuro siguen manteniendo el interés sobre las áreas de desempeño; sin embargo, ya las motivaciones sobre la realidad del programa y los problemas sociales no son tan significativos. También algunos docentes han expresado que estos intereses no se tienen claros.

En general se advierte interés por investigar alrededor de las áreas de desempeño del fonoaudiólogo, a pesar del desconocimiento evidente sobre los avances en estas áreas en los ámbitos nacional e internacional, pues se plantean preguntas sobre temas ampliamente investigados; existe una inquietud actual hacia la situación del programa (deserción de

estudiantes, impacto del programa en la región), pero no se muestra interés por investigarla a futuro.

Por otro lado, los docentes de otros Departamentos expresan su aporte como “una oportunidad para iniciar los proceso de investigación en la adquisición del lenguaje”, o “reevaluando la mentalidad del estudiante sobre la importancia de las ciencias básicas, en este caso la física que es el soporte de buen número de conocimientos profesionalizantes en el campo sonoro y clínico auditivo; motivándolos a mejorar su cultura científica y tecnológica en el campo acústico mediante el apoyo computacional que permite la simulación de una gran cantidad de condiciones auditivas que enfrentarán como profesionales”. En otros casos manifiestan que “no saben” o que “la materia que se enseña no es apta para aportar a los desarrollos investigativos del Programa”. También estos docentes plantean ideas como “posibles investigaciones cualitativas con discapacitados” o “montar un laboratorio de acústica en la Universidad que sirva para la investigación”; pero en general se piensa en las relaciones directas con la asignatura y el área de desempeño (por ejemplo, frecuencia de enfermedades genéticas que cursan con alteraciones fonoaudiológicas) o incluso algún docente expresó: “en mi materia no encuentro intereses investigativos relacionados con Fonoaudiología”, mientras que otros no lo sabrían precisar. Quizás la dispersión de ideas se deba a la falta de conocimientos del objeto de estudio del fonoaudiólogo en una dimensión mucho mayor y la poca relación interdisciplinaria evidenciada a lo largo de otras temáticas de este mismo trabajo.

Al indagar con los estudiantes, sobre sus aspiraciones investigativas (taller, momento 3, pregunta No. 39), se encontró que éstas no van más allá de la culminación de su proceso investigativo “continuar la investigación de mi proyecto”, “terminar mi proyecto de grado; después hacer investigaciones más completas y publicaciones”, entre otros. Esta tendencia es bastante preocupante, especialmente cuándo se pretende, desde la mayoría de los documentos abordados, enfatizar la formación de fonoaudiólogos de la Universidad del Cauca, alrededor de ejes investigativos; surgen entonces nuevos cuestionamientos, *¿se preparan realmente los actores del proceso de formación para asumir el reto que implica “la construcción científica de conocimientos, el fomento del espíritu investigativo y, en esa medida, el fortalecimiento del*

*quehacer profesional”, como se expresa en el Documento de Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología<sup>97</sup> ?*

Las dificultades en los procesos investigativos, son siempre inherentes a los mismos; en este sentido, cabe indagar sobre las que han enfrentado en el programa para el desarrollo de la investigación; es así como se observó en los talleres realizados (momento 2, pregunta No. 55) que los docentes del Departamento tienen las condiciones para investigar pero les falta tiempo y algunos reconocen que les faltan conocimientos y formación en investigación. La pregunta aquí sería sobre cómo asignar tiempo para investigar sin que se hayan planteado proyectos, y que si hay tantas ganas y tanta voluntad, ¿por qué no los han planteado?; con los docentes de otros Departamentos no se mencionan las dificultades sobre el desconocimiento de procesos de formación en investigación, pero sí coinciden las limitaciones en la falta de tiempo para investigar. Los estudiantes (taller, momento 3, pregunta No. 40), además de la falta de tiempo, aluden poco interés y desmotivación para estas actividades, así como falta de conocimiento académico en metodología de investigación y en la profundización conceptual de cada una de las áreas que permita plantear adecuadas e innovadoras propuestas de investigación. Por el contrario, también se evidenció en ellos el reconocimiento de fortalezas internas como gusto, intenciones formativas y crecimiento personal.

Antes de finalizar este apartado, se hace imperante recordar que en el documento de Estándares de Calidad, elaborado en el Programa en Mayo de 2003<sup>98</sup>, se plantea que la investigación pretende generar conocimientos de la disciplina en pro del avance científico y como apoyo al desarrollo social, respondiendo a necesidades del medio, creando así nuevos saberes en torno a la comunicación humana y sus desórdenes. En el mismo documento se esboza:

El planteamiento y ejecución de los proyectos de investigación en el Programa de Fonoaudiología, se realiza desde una perspectiva científico-epistemológica, en la cual se parte de las necesidades teóricas y pragmáticas del contexto social y cultural de la zona de influencia, detectando la problemática con relación a los procesos comunicativos de la comunidad. Este acercamiento permite focalizar los estudios realizados dentro de líneas específicas de investigación, previamente delimitadas.

---

<sup>97</sup> UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Departamento de Fonoaudiología. Op Cit., p. 33

<sup>98</sup> Ibid., p. 48

Se hace entonces necesario dilucidar aspectos investigativos de gran trascendencia para el desarrollo de un programa académico tan joven como el de la Universidad del Cauca para así aportar al fortalecimiento del trabajo con pares y, por consiguiente, de comunidades académicas en pro de nuestra disciplina y del posicionamiento de la fonoaudiología a nivel nacional.

Todas las realidades develadas a través de estas líneas han orientado el diseño del Modelo de Intervención con la pretensión de cambiar estas realidades. A continuación se presenta el mismo.

## 6. EL RENACER DE TRANSFORMACIONES CON SENTIDO

En el ámbito universitario, y específicamente para el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, se asume como postura cardinal la formación integral; es decir, una formación que no sólo considere todas las esferas del desarrollo personal, sino que atienda a todas las implicaciones sociales del proceso. Entender el ámbito de la formación integral supone entonces una concepción globalizante, que apropie la realidad del sujeto desde sus capacidades totales y comprenda su naturaleza socio-humana en relación con su medio social. Así, referirse a la formación integral es considerar que, ante todo, los sujetos involucrados en el encuentro pedagógico buscan ampliar su sensibilidad a través de relaciones de responsabilidad que implican un tejido ético, para lo cual no basta con la organización de los conocimientos desde un enfoque segmentado y estructuralista, sino que, además, se requiere la implementación de acciones que coadyuven al logro del pleno goce de las disposiciones naturales del espíritu.

Desde esta concepción de formación, sólo es posible pensar en un currículo que permita a los sujetos involucrados en el mismo reflexionar sobre su ser, sobre su existencia, sobre su entorno y sobre la ciencia; un currículo con estas características, debe tener suficiente flexibilidad para que cada sujeto encuentre en él posibilidades de transformarse y de transformar la realidad, para alcanzar un ideal educativo construido por él, en consenso con los demás miembros de la comunidad educativa. De tal forma, el currículo estará en constante devenir y se alimentará con los procesos de investigación que orientarán las experiencias pedagógicas; es decir, el currículo mismo debe prever los contenidos, los métodos y su forma de realización, con base en procedimientos, conceptos y criterios que le den un piso teórico – práctico, pero que no encierren a sus artífices en un callejón sin salida, sino que les permitan ver el horizonte a través de un calidoscopio.

La estructura curricular que soporte este currículo debe ser, por tanto, un espiral en continuo movimiento, en cuya base se geste este concepto de formación integral como antorcha que guiará las verdaderas alternativas de cambio.

### Sobre el modelo pedagógico

Partiendo de los requerimientos curriculares, hasta ahora planteados, es pertinente adoptar un modelo pedagógico que propicie una relación dialógica entre los actores del proceso formativo y que asegure que aquellos puedan poner en funcionamiento sus estructuras mentales y su esencia humana. Al respecto, Julián de Zubiría hace un recorrido histórico por diferentes modelos y propone como alternativa a los mismos la pedagogía conceptual. Esta teoría pedagógica plantea que la escuela tiene la responsabilidad de conocer el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, no sólo de acuerdo con su edad, sino con base en aspectos biológicos, antropológicos, sociológicos y culturales; de esta manera, puede cumplir su función como promotora del desarrollo del pensamiento y de las habilidades de los educandos; esta tarea debe dirigirse, más que a lo que el estudiante puede hacer en el momento actual, a lo que puede llegar a hacer, para potenciarlo, es decir, debe adelantarse a sus posibilidades e impulsarlas. En este sentido, los contenidos curriculares deben trascender la simple información enciclopédica, “garantizando que los alumnos aprehendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos”<sup>99</sup>; de nada sirve asimilar una cantidad de datos que perderán su vigencia cuando tengan que ser aplicados, ni memorizar detalles de sucesos que se encuentran disponibles en las redes especializadas de información; es preponderante preparar al estudiante para que sea capaz de transferir, verificar, comprobar y extrapolar conceptos que le faciliten la solución de problemas teóricos y prácticos, así como la producción de nuevos saberes, a partir de las habilidades de proposición, creación y argumentación. Al hilo de lo expuesto, los contenidos que deben trabajarse en la escuela comprenden: “a) el conjunto de los conceptos básicos de las ciencias; b) las habilidades y las destrezas básicas propias de cada una de las áreas, y c) los valores relacionados con ellos”<sup>100</sup>; por consiguiente, el conocimiento debe secuenciarse según la evolución de las operaciones intelectuales del estudiante (necesarias para el aprendizaje de todas las ciencias) y tomando en consideración los

---

<sup>99</sup> Ibid., p. 143

<sup>100</sup> Ibid., p. 149

instrumentos de conocimiento (que se forman al interior de las disciplinas científicas) pertinentes a esas operaciones, siempre atendiendo al nivel de pensamiento en que se encuentre; ambos, procesos intelectuales e instrumentos de conocimiento, conforman la estructura de pensamiento de un individuo; los maestros deben, entonces, trabajar no solamente sobre los primeros, sino realizar un proceso sistemático de desarrollo de los segundos, pues esta labor no puede dejarse al azar, sino que debe tener igual o mayor atención, ya que su fortalecimiento favorece la asimilación de los contenidos de las ciencias; en conclusión, “la escuela del futuro tendrá que reconocer las diferencias cualitativas que existen entre alumnos de períodos evolutivos diferentes y actuar consecuentemente a partir de allí”<sup>101</sup>. Por último, las ayudas educativas, para Zubiría, no se asemejan ni remotamente a las de la escuela tradicional, básicamente concebidas desde lo perceptual para favorecer la formación de imágenes mentales de los datos que debían memorizarse; el autor propone el desequilibrio del pensamiento como el mejor recurso pedagógico para la asimilación de nuevos conceptos, es decir, cuando el individuo conoce y comprende un fenómeno, de acuerdo con su nivel de pensamiento, las estructuras mentales entran en equilibrio, pero cuando se le aboca a conocerlo y comprenderlo en un nivel de complejidad mayor, sus estructuras entran en desequilibrio y se resisten a modificarse, hasta que puedan alcanzar un nuevo equilibrio desde un grado de abstracción superior, y así sucesivamente; no es posible, entonces, decir que cuando se llega al nivel de pensamiento formal se ha culminado la labor formativa, pues las operaciones mentales continúan complejizándose en la medida en que se continúen auspicando.

La propuesta de Zubiría es consistente, en gran medida, con los postulados defendidos en este trabajo: En ella el proceso no se centra solamente en el estudiante, y tampoco exclusivamente en el docente, pues ambos cumplen un papel fundamental en el desarrollo de las estructuras mentales del primero y, aunque no se hace explícita la forma como el profesor continúa creciendo como ser humano integral, es posible comprender el gran reto que significa, para sus propias operaciones mentales y para su forma de relacionarse con el alumno, la responsabilidad de contribuir a la estructuración de esos seres ávidos de conocimiento; no es lo mismo transmitir año tras año la misma información, que enfrentarse cada vez a una experiencia novedosa y llena de desafíos. Así mismo, las prácticas pedagógicas que se

---

<sup>101</sup> Ibid., p. 152

desarrollen con base en este modelo, estarán desligadas de todo interés técnico y favorecerán la conformación de redes de intercambio, creación y transformación de significados, tal como propone Stenhouse; de otro lado, se reconoce al estudiante desde la diferencia y, aunque no se especifique la importancia otorgada al capital familiar y cultural de cada quien, éste seguramente hará parte de las estructuras mentales del sujeto en formación, a las cuales sí se hace alusión. Desde esta óptica, es posible imaginar la práctica pedagógica como una relación dialógica mediada por procesos investigativos, según la concibe Elio Fabio Gutiérrez, y ver al profesor como un acompañante en el proceso de formación, que apoya al estudiante para poner en juego sus procesos mentales, ideal formulado por Zambrano.

Lo que sería criticable del modelo pedagógico pertinente a la pedagogía conceptual, es la gran importancia que se le otorga a los contenidos, dejando un poco de lado la reflexión sobre la relación pedagógica; esto es comprensible, por ubicarse dentro del enfoque cognoscitivo y no dentro de un enfoque social, pero el hecho de negar de plano la transmisión de saberes permite prever interacciones positivas, basadas en el diálogo y, más aún, en la argumentación; en contraposición, tal vez lo más positivo del modelo sea la diferenciación que establece entre la formación de un niño, un preadolescente, un adolescente y un joven universitario, lo cual es sumamente pertinente para los fines de este proyecto, pues los otros modelos se centran en el trabajo con niños en edad escolar o no diferencian los procedimientos, los horarios, las estrategias metodológicas, los roles, los niveles de autonomía, por decir los aspectos menos relevantes que deben particularizarse en los procesos de educación formal.

Por su parte, Carlos Juliao, en su libro *la praxeología: una teoría de la práctica*, sustenta un modelo fundamentado en la pedagogía social, surgida en Alemania en el siglo XIX e inspirada en los legados de Pestalozzi y Fröebel, cuyo principal representante fue Paul Natorp. Según sus postulados, “La pedagogía es siempre social, con vocación de práctica comunitaria. La colectividad es el referente cultural esencial de dicha actividad. Es justamente esta relación entre educación y sociedad lo que constituye el objeto de la pedagogía social.”<sup>102</sup>

En los términos delimitados inicialmente para definir un modelo pedagógico, el propósito de la pedagogía social no se centra sólo en la formación del individuo, sino en dar respuesta a las

---

<sup>102</sup> JULIAO VARGAS, Carlos G., c.j.m. *La praxeología: Una teoría de la práctica*. Bogotá D. C.: UNIMINUTO, 2002. p. 25.

necesidades de la sociedad; por tanto, el papel del docente es preparar al estudiante para que pueda interactuar adecuadamente en su comunidad y, así, contribuir al desarrollo de la misma; en la medida en que el sujeto vaya creciendo como persona, su grupo social se irá transformando positivamente. El autor enmarca la teoría en un modelo crítico/emancipador, cuyas disciplinas fundantes son la lingüística, la sociología crítica y la teoría de la comunicación; en dicho modelo se entiende la educación como construcción social, basada en una participación crítica y en una praxis emancipadora. El conocimiento gira, en consecuencia, en torno a la unión entre el pensamiento y la acción; la acción, cuyo eje es la interacción social como medio para la resolución de los problemas comunitarios, es iluminada y dinamizada por la teoría, creándose así un círculo productivo que potencia cada vez más las posibilidades de evolución de la sociedad; esta interacción permanente entre teoría y acción, es alimentada por la investigación crítico-reflexiva de los contextos personales y sociales, los cuales deben ser leídos, interpretados y resignificados como textos; el instrumento utilizado para este fin es la observación participante, pues facilita la cooperación y la autodeterminación de la comunidad en la solución de sus propios problemas<sup>103</sup>. La pedagogía social no sólo es aplicable a la educación formal, sino también a la no formal e informal, razón por la cual no es posible delimitar espacios específicos para la práctica pedagógica, ni definir roles precisos o metodologías, ni caracterizar relaciones pedagógicas; “aunque la pedagogía social se entiende en la perspectiva de la formación integral, no es el desarrollo de las competencias cognoscitivas lo prioritario en ella; al contrario, lo central es el perfeccionamiento de habilidades y actitudes. En este sentido, impulsa los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en general, con los elementos que puedan ayudar a perfeccionar la calidad de vida y la participación social”<sup>104</sup>

Los orígenes de la pedagogía social y su privilegio a la acción en contexto, la ubican en el marco de las pedagogías activas, acuñadas por Freire, Decroly y Montessori, entre otros; este hecho desdibuja un poco los alcances de la misma en la transformación de la práctica pedagógica, a pesar de parecer coincidente con el concepto de currículo planteado por Kemmis desde la teoría crítica. Tal afirmación se fundamenta en el análisis de los criterios que definen los modelos activistas: En primer lugar, se entiende que la función de la escuela es preparar

---

<sup>103</sup> Ibid., p. 31 - 32

<sup>104</sup> Ibid., p. 34

para la vida, por consiguiente, los contenidos del currículo deben ser extractados de la naturaleza y de todos los fenómenos de la vida misma, y deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto; en cuanto al método, al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación, los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales<sup>105</sup>.

El surgimiento de las teorías activistas marcó un hito en la historia de la educación, pues rebatió los paradigmas que durante más de un siglo guiaron los procesos educativos del mundo occidental; la Revolución Francesa, que modificó de raíz el concepto de hombre y sociedad; el darwinismo, que resaltó la acción como el único chance para que las especies logran preservarse, y la Gestalt, que mostró la preponderancia de la niñez en el proceso evolutivo, sentaron las bases para el surgimiento del movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva. Éste se constituye en un aporte invaluable a la pedagogía, máxime cuando los fundamentos teórico - metodológicos de la escuela tradicional (que conforman el modelo instruccional) nunca fueron suficientemente sustentados, como una muestra más de la poca reflexión que se suscitaba en su interior y de la esquematización y repetitividad de sus prácticas. No obstante, su exaltación de la experiencia las hizo caer en el empirismo, con lo cual se limita el desarrollo de habilidades y competencias que impliquen un mayor nivel de abstracción; el hecho de que se considere la acción como la única forma de aprender, niega además el importante papel del lenguaje (la simbolización) en todas las esferas del desarrollo humano y social y limita las posibilidades del sujeto en formación para poner en juego operaciones mentales complejas; de igual forma, en oposición al protagonismo dado al maestro y a su saber desde el modelo instruccional, la Escuela Nueva otorga supremacía al estudiante, quien debe aprender con sus propios recursos y según sus intereses, lo cual no propicia el establecimiento de relaciones dialógicas entre los principales actores del proceso pedagógico.

Estas consideraciones, unidas a la desconfianza que puede generar un modelo tan utópico como el crítico – emancipador, que fundamenta su propósito de contribuir a la construcción de

---

<sup>105</sup> DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994. p. 73 - 75

una mejor sociedad en la formación de mejores hombres (como si fuera posible controlar desde la escuela todas las variables que intervienen en estos procesos), ponen en entredicho la posibilidad de tomarlo como alternativa para llevar a la práctica la propuesta pedagógica que sustenta este proyecto. Empero, vale la pena preguntarse ¿qué elementos de la pedagogía social y su modelo crítico/emancipador tiene el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca?, ¿cuáles sería conveniente implementar?, ¿cómo podrían complementarse con las propuestas de la pedagogía conceptual?

Ahora bien, entre el grupo de las teorías cognoscitivas, las derivadas de los trabajos psicológicos de Piaget caen en muchos de los errores del modelo activista (incluso han llegado a indiferenciarse), se centran en la reflexión sobre el método y sólo se ocupan del aprendizaje en los niños, lo cual no es muy conveniente para el contexto universitario; mas, con respecto a la teoría del aprendizaje significativo, ésta no aborda las preguntas centrales pedagógicas: para qué, qué y cuándo enseñar. Tampoco propone los parámetros básicos para abordar su reflexión, dado que su peso está concentrado en el problema metodológico: ‘Averigua lo que el alumno sabe y enseña consecuentemente’<sup>106</sup>.

Se define entonces la pedagogía conceptual como la que mejor traduce los conceptos de formación, currículo y práctica pedagógica, a partir de los cuales se pretende generar transformaciones de fondo en el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, tomando en consideración los vacíos encontrados en la misma, para resolverlos de la mejor manera posible.

#### Sobre la evaluación como mediación:

La evaluación debe ser parte integrante del proceso formativo, debe favorecer el ascenso a lo humano y debe ser coherente con el modelo pedagógico privilegiado para guiar dicho proceso en la institución educativa. En tal sentido, es pertinente considerar algunos principios referidos al docente en su papel dentro de esa mediación formativa y que se originan en la necesidad de comprender el sentido de la acción humana en su función formadora:

---

<sup>106</sup> Ibid., p. 131

- ❖ Quien evalúa debe actuar con inteligencia, por ser éste un acto humano; su acción debe ser parte del proceso educativo y apoyar tanto a éste como a la persona; de igual forma, debe responder a los cambios tanto del sistema, como de sus integrantes. En consecuencia, evaluar es un acto flexible y dinámico que debe adecuarse a múltiples circunstancias sin que por ello pierda su validez.
- ❖ Quien evalúa debe actuar con justicia para exigir a cada persona de acuerdo con su zona potencial de desarrollo, pero promoviendo en ellos sus mejores posibilidades; el docente ha de proceder con conciencia personal, social y profesional frente a un problema tan próximo a la intimidad y tan cargado de repercusiones inmediatas y futuras para la persona. Una evaluación justa debe ser creadora de esperanzas y posibilidades, de motivos e intereses para que pueda decirse que es promotora de la persona y, por tanto, equitativa.
- ❖ Quien evalúa debe actuar con afabilidad, como alguien que exige pero que comprende y apoya; la evaluación debe mostrarse llena de comprensión, respeto, ayuda, libertad y consideración, tanto en relación con quien tiene progresos (para que no se envanezca), como con quien no los tiene (para que no desfallezca).
- ❖ El evaluador debe proceder metódicamente y tener en cuenta las condiciones previas y actuales para concretar un plan de aprendizaje para cada estudiante, así como para orientar y acompañar su desarrollo.
- ❖ El evaluador ha de actuar con validez social; ello significa que su mediación debe ser eficiente, no sólo en cuanto a sí misma, sino en cuanto al proceso didáctico – educativo, el currículo y el nivel de exigencia en la formación humana orientada al desarrollo de las capacidades en su mejor nivel.
- ❖ El evaluador debe actuar provisto de criterios para ayudar a las personas a conocerse, a participar en su mejoramiento, a ayudarse a sí mismas a concretar un proyecto de vida; pero también debe tener los conocimientos y criterios necesarios para apoyar la formación de estructuras cognitivas que le permitan a sus estudiantes participar en la transformación de su entorno.

Por su parte, los principios que debe tener presente el estudiante, para que sea posible una mediación evaluativa, corresponden a:

- ❖ La evaluación es un acto personal mediado por el docente, dado que el estudiante es quien mejor se conoce y para ello requiere una actitud reflexiva y crítica frente a sí mismo. Debe hacer una lectura de su propio proceso de aprender, para aprovechar al máximo sus posibilidades, y de su forma de aprender, para conocer sus límites y para interpretar la información evaluativa.
- ❖ La evaluación es un acto que demanda la honestidad del estudiante frente a sí mismo para poner en evidencia y asumir tanto los aspectos de su aprendizaje que le generan conflictos, como aquellos que le abren posibilidades; en este sentido, la evaluación es formadora de la conciencia para que cada estudiante desarrolle su proyecto de vida con base en su singularidad y lo tome con responsabilidad y compromiso, tanto personal como social.
- ❖ La evaluación propone retos para superar y límites para correr (Karl Rogers), aspectos que demandan esfuerzo y dedicación del estudiante para romper las estructuras, ideas o estrategias que ya no son suficientes para aprender, o que no son adecuadas, o que se han elaborado erróneamente; en consecuencia, el estudiante ha de mantener una tensión adecuada para avanzar y, en especial, para traspasar los límites que encuentra en la consolidación de su proyecto de vida. Por lo tanto, el estudiante ha de ser el primer comprometido en su formación integral y preocuparse por buscar posibilidades, ambientes y estrategias para mejorar sus posibilidades y sus límites.

El estudiante, mediante la evaluación, debe asumirse como singular con todas las implicaciones que sus características le generan, condición que requiere superar la competencia que ha generado la comparación al evaluar y establecer referencias con él mismo, conocer y proyectar su propio avance en relación con sus posibilidades y no según las de los demás.

Estos principios de la mediación dejan claro que la evaluación en este diseño se encuentra indivisiblemente ligada a la didáctica en cuanto suceden en el mismo ambiente, en el mismo momento, dado que el docente o quien hace de mediador está desarrollando un proceso simultáneo de orientación y observación para cualificar su

mediación y para hacerla en forma pertinente de acuerdo con la zona de desarrollo próximo del estudiante<sup>107</sup>.

Es importante reconocer que, sólo en la medida en que pueda haber un buen nivel de evaluación el ser humano puede acceder al aprendizaje. La evaluación permite hacer un ejercicio conciente sobre lo que se ha aprendido, permite avanzar y descubrir vacíos en el aprendizaje; por lo tanto, se debe ver como un escenario de aprendizaje, no como un elemento amenazante; lamentablemente, ésta no ha sido entendida en su valor formativo, sino como arma para tomar represalias, en términos de control y de dominio del docente.

La evaluación debe ir en la búsqueda de nuevos sentidos:

<b>De</b>	→	<b>Hacia</b>
La memorización de conocimientos		La búsqueda de problematización de conocimientos
Repetición, rigidez y control		Reconceptualización del saber cotidiano y goce de la vida
Sanción		La producción de sentido
Predominio de los resultados		Las habilidades y los procesos
El uso de un solo instrumento		Múltiples instrumentos sobre todas las variables
Concepción lineal de aprendizaje		Los procesos singulares del educando
Un propósito particular		Un propósito integral
Un único enfoque		Variedad de enfoques y métodos
La verdad absoluta		Las múltiples verdades

La evaluación debe promover la diferencia, las formas de pensar, sentir y actuar, de manera que maestros y alumnos estén afectados por la búsqueda de nuevos saberes y visiones. La evaluación está inmersa en el contexto cotidiano de la enseñanza; no está sujeta a tiempos ni a

<sup>107</sup> LATORRE BORRERO, Helena y SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. Diseño de evaluación como mediación. En: La evaluación escolar como mediación: Un enfoque socio-crítico. Bogotá: Fundación Francisca Radke - Universidad pedagógica Nacional, 2000. p. 168 - 170

momentos. Por lo tanto, para revisar y construir una propuesta evaluativa es necesario revisar toda la estructura institucional.

En suma:

Un modelo de intervención que permita la realización de una reforma curricular como la que en este trabajo se plantea requiere que exista, a la base, un concepto de formación Integral desde una tendencia humanista, de manera que se entienda que ésta debe trascender los procesos pedagógicos e inundar todos los espacios de la vida cotidiana de los actores involucrados en este proceso; la formación debe verse como una tarea inagotable del ser sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, en un Programa como el de Fonoaudiología, los procesos curriculares deben entenderse en términos, tanto de proceso como de mediación, buscando emerger de prácticas instrumentalistas hacia utopías reflexivas que permitan despertar sensibilidades, generar rupturas y renacer las transformaciones del sentido de lo pedagógico hacia un devenir constante del quehacer formativo. Esta pretenciosa aspiración no puede ser posible sin la reflexión constante sobre aspectos como las bases teórico - disciplinares de la profesión, los modelos pedagógicos, los sistemas de evaluación, el plan de estudios y las relaciones pedagógicas, los cuales, entre otros aspectos, se constituirán en el eje que permitirán el posicionamiento de culturas y comunidades académicas que le impriman un carácter dinámico al conocimiento. Debe entenderse entonces la práctica pedagógica como una movilización permanente de esquemas que van a permitir el posicionamiento de nuevos paradigmas con relación a la misma. Así, será posible imaginar docentes y estudiantes con discursos cada vez más posicionados con respecto a una cultura académica y se vislumbrará una realidad transformadora que permitirá realmente una resignificación de las prácticas pedagógicas en el sentido de la formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca. Alrededor de las tres funciones de la academia (docencia, investigación y extensión) se abre todo un abanico de posibilidades que van a permitir la consolidación de estas utopías transformadoras.

Pero también se hace necesario entender que una trayectoria de esta índole no puede ser lineal; más bien, “quedaría mejor reflejada por la imagen de un espiral relativamente irregular que va y vuelve, que tiene rupturas y discontinuidades pero en el cual se percibe la clara intención de favorecer un horizonte de sentidos que se hace y se rehace continuamente en las

diferentes expresiones de la práctica social. Ir y venir: devenir<sup>108</sup>. La figura 6 pretende, desde una óptica dinámica ascendente, reflejar estos planteamientos.

De otro lado, la figura 5 muestra la posibilidad de hacer tangibles las acciones para la continuación del proceso de reforma curricular. Es así como, teniendo como orientadoras las reflexiones permanentes sobre formación, currículo, así como sobre lo disciplinar, se plantea la creación de cuatro mesas de trabajo, cada una liderando aspectos que aportarán a la reforma: plan de estudios y otros componentes de la estructura curricular, relación pedagógica, sistemas de evaluación (tanto del aprendizaje como del currículo) y modelos pedagógicos; cada mesa de trabajo contará con la participación de los diferentes actores del proceso y estará en interacción constante con el contexto, tanto institucional como local, regional y nacional. Además deben preverse también interacciones constantes entre las mesas de trabajo para así dar respuesta a las orientaciones teóricas planteadas y permitir la realización de ajustes permanentes.

---

<sup>108</sup> GUTIERREZ, Elio Fabio y PERAFÁN, Lucy. Currículo y práctica pedagógica. Op. Cit., p.70

Figura 5. El sentido de la Reforma Curricular en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del

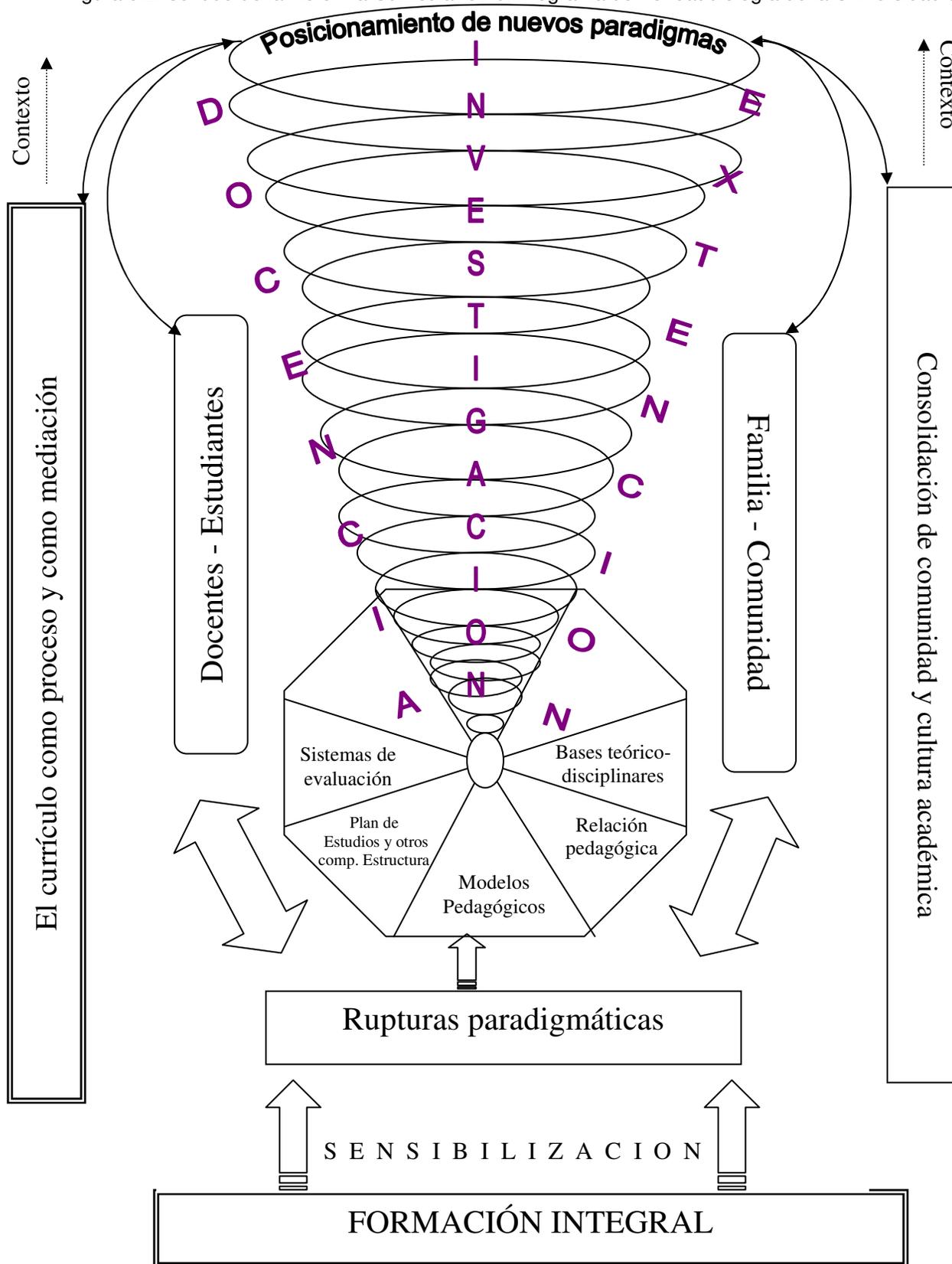
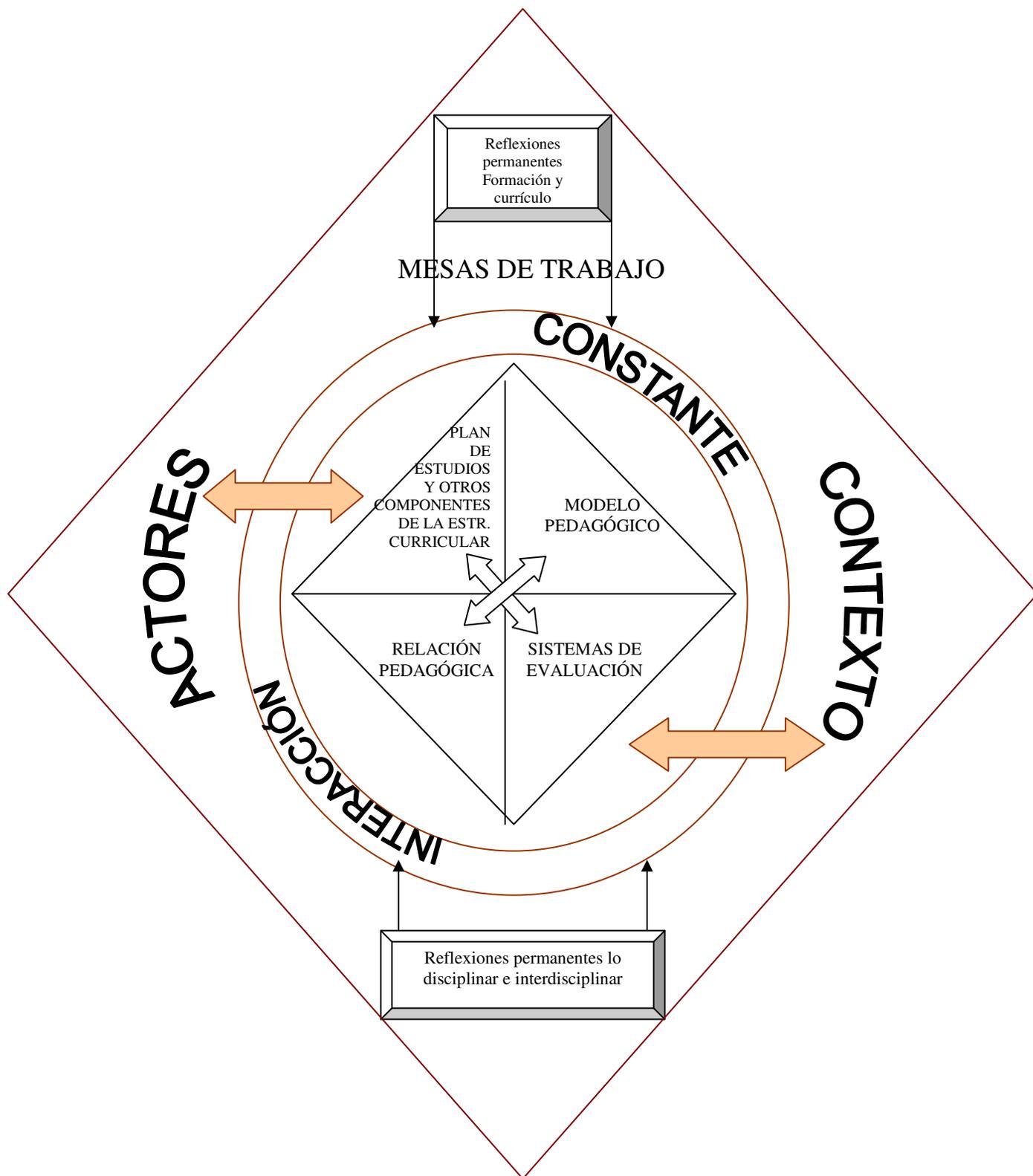


Figura 6. Estrategias de acción para la Reforma Curricular en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca



### Y... ¿HAY UN PUNTO DE LLEGADA?

Sería irrisorio pensar en hacer alusión a conclusiones cuando apenas lo que se vislumbra es el trasegar de unos incipientes sueños enclavados allí, como cúspide al final del camino. Lo que aquí se plantea es sólo el esbozo de comprensiones y significaciones que brotan a manera de despertar de sensibilidades que, de una u otra forma, lo que han hecho es avivar el encanto y la pasión por el sentido de las trayectorias pedagógicas que se están descubriendo. No es un punto de llegada; por el contrario, éste se constituye en el punto de partida de una misión bastante ardua, pero a la vez exquisita, en la que sólo a partir del reconocimiento de las realidades existentes, se podrá soñar con futuros deseables. Ahí están, son nuestras propias dinámicas e inercias que parecen ir y venir como compás rítmico que marca un contexto particular: el del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca.

Sería pretencioso entonces pensar que una reforma curricular, así como los procesos de formación, son tareas que pueden llegar a pensarse como acabadas. Opuesto a esto, en la medida en que se van transformando, la vitalidad de estos conceptos se va haciendo más evidente. Es por esto que es necesario reconocer que no es posible hacer referencia a reformas curriculares si las prácticas pedagógicas de sus actores no son transformadas. Este es un gran paso que requiere, necesariamente, de movilización de esquemas: de unas prácticas pedagógicas que se han sedimentado ya en posicionamientos instrumentalistas, entendidas sólo en el marco de una educación formal, hacia la comprensión de la necesidad de reflexiones permanentes sobre el actuar académico para favorecer así los procesos de formación alejados de esas prácticas educativas formales y, más bien irradiadas a lo largo de toda la vida del ser.

Ahora bien, el desarrollo de un proceso investigativo para favorecer una reforma curricular, se constituye en la posibilidad más cierta y tangible para permitir, no sólo descifrar el sentido de la realidad curricular, sino también resignificarla; tarea para nada simple, pues requiere de re-contextualizaciones personales, sociales, históricas y culturales permanentes. Sólo así, podrá hacerse objetivación de un proceso en el cual, de una u otra forma, todos estamos inmersos, y nos constituimos en una fuerza avasalladora en la que, como actores y protagonistas en un escenario educativo, debemos orientarnos por un guión cuya intención no es otra que la de

pretender desprendernos de nuestras propias resistencias las cuales, coyunturales o no, concientes o no, responden a estancamientos epistemológicos y paradigmáticos que, esbozan ya, unas rupturas, casi imperceptibles; insoslayable eje de acción para la presente reforma.

No se trata pues de resolver problemas sencillos a partir de procedimientos previamente definidos; se requiere de un ineludible compromiso de todos los actores comprometidos con la tarea de formar fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca. Lo que sí se vislumbra de cierto, es que este trabajo cobra fundamental importancia para la continuidad de un proceso que hoy, da cuenta, no sólo de lo real (dinámicas e inercias), sino de la necesidad del establecimiento de dialécticas constantes para la consolidación de esos futuros posibles. Las profundas repercusiones de esta experiencia investigativa contribuyen a la generación de nuevas comprensiones y construcciones teóricas necesarias para reorientar la realidad de formación de fonoaudiólogos; empero se requiere asumir éste como un proceso investigativo permanente el cual irá mostrando el norte de los trayectos ya develados.

De otro lado, esta investigación hizo viable reconocer que tampoco es posible pensar en una reforma curricular si no hay un verdadero posicionamiento de culturas y comunidades académicas. La fonoaudiología, como profesión apenas incipiente a nivel mundial reclama un marco permanente de discusiones teóricas que vayan alimentando su sentido. Sólo bajo el reconocimiento de la importancia de llegar cada vez a grados mayores de madurez disciplinar puede fundamentarse una cultura académica en el Programa.

Cuando se pretende trabajar sobre un currículo integrador, es necesario entender que éste abarca las funciones del currículo en un programa académico, es decir, Docencia, Investigación y Extensión; sin embargo, generalmente el proceso de integración que se da entre estas tres funciones es mínimo, pues, casi toda la importancia está dada a la Docencia. Un currículo integrador es el que tienen en cuenta las tres funciones; no lo hace necesariamente de manera equitativa, pero sí armónica, en donde es claro que la interacción entre estas funciones, así como la que se da entre profesores y estudiantes es lo que deviene en experiencia formativa.

Una vez tomada la decisión de emprender el camino de una Reforma Curricular en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, surge la imperiosa necesidad de unir esfuerzos; de realizar, hoy, más que nunca un trabajo mancomunado entre todos los actores

que permita construir y hacer realidad esos sueños los cuales, enmarcados en las comprensiones constantes sobre formación, currículo y práctica pedagógica, posibilitarán el abordaje de tan significativa y a la vez ineludible travesía.

## BIBLIOGRAFÍA

ARNAZ, José A. La planeación curricular. México: Trillas, 1993.

BARRIENTOS, Blanca Victoria; RAMÍREZ, Clemencia; SANTOS, Gladys Helena. Desarrollo histórico de las investigaciones de pregrado en Fonoaudiología/Terapia del Lenguaje. Investigación Institucional. Tecnológico INPI. Unidad de Investigaciones Científicas. Bogotá, Octubre de 1989.

BOBBITT, Franklin. El currículo. Universidad del Cauca. Documento mimeografiado. s.p.i.

CAMPO V., Rafael; RESTREPO J., Mariluz. Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Generales de Procesos Curriculares: Santafé de Bogotá, 1994

CHADWICK, Clifton y RIVERA, Nelson. Evaluación formativa para el docente. Barcelona, Paidós, 1991

CUERVO ECHEVERRY, Clemencia. La profesión de Fonoaudiología. Colombia en perspectiva internacional. Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994.

DÍAZ – BARRIGA, Frida; LULE, María de Lourdes; otros. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México, D.F.: Trillas, 1990.

DÍAZ VILLA, Mario. La formación de profesores en la educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES, 2000. p. 119.

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. España: Paidós 1991

GADAMER, Hans En: Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Citado por CAMPO V., Rafael; RESTREPO J., Mariluz. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana, 1999

GADAMER, Hans. Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 6° ed. Salamanca: Sígueme S.A., 1996

GOYES, Isabel y USCÁTEGUI, Mireya. Reformas Educativas y Currículos Universitarios. En: Revista ITINERANTES. Cultura, Educación y Formación. RUDECOLOMBIA. Popayán. 2002. No. 1

GRANÉS S. José. La formación universitaria como apropiación cultural. Una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En: Itinerantes. Cultura, educación y formación. No. 1 Popayán, Colombia.

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. 2ª Ed. Madrid: Morata, 1994

GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio. Hacia el currículo como mediación en los procesos formativos. Conferencia: 7º Encuentro Institucional de Facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga sobre su proyecto educativo. Julio 1-3 de 2003.

----- . Obtención y procesamiento de información no cuantificable en la investigación. Popayán: Universidad del Cauca. Documento mimeografiado. s.p.i.

GUTIÉRREZ, Elio Fabio y PERAFÁN, Lucy. Currículo y práctica pedagógica. Popayán: Taller editorial, Universidad del Cauca, 2003.

INTERNACIONAL ASSOCIATION OF LOGOPEDICS AND PHONIATRICS. Lineamientos de la IALP para la educación inicial en logopedia. Basilea, 1993

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR;  
ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FONOAUDIOLOGÍA Y TERAPIA DEL LENGUAJE A.C.F.T.L.;  
ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES Y PROGRAMAS DE FONOAUDIOLOGÍA.  
Modernización curricular de los programas de pregrado en Fonoaudiología. Santafé de Bogotá:  
ICFES, 1998

JULIAO VARGAS, Carlos G., c.j.m. La praxeología: Una teoría de la práctica. Bogotá D. C.:  
UNIMINUTO, 2002.

KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 3º ed. Madrid:  
Morata, 1998

LATORRE BORRERO, Helena y SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. Diseño de evaluación como  
mediación. En: La evaluación escolar como mediación: Un enfoque socio-crítico. Bogotá:  
Fundación Francisca Radke - Universidad pedagógica Nacional, 2000

----- . Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre  
creativa. Santafé de Bogotá, D.C.: Magisterio, 1996.

MATURANA, Humberto; DE REZEPKA, Simma Nisis. Formación Humana y Capacitación.  
Colombia: Dolmen – TM Editores, 1998

PAVA RIPOLL, Nora Aneth. Lenguaje y conflicto: Retos para la construcción de una propuesta  
ética. En: Revista Kabuayá – El Saber Universitario - Programa UNIR. Manizales, Agosto de  
1.998

PERELLÓ, Jorge; BRUNO, Carmen; SERRA – RAVENTOS, Miguel. Fundamentos  
Audiofoniátricos. Audiofoniatría y Logopedia. I. Barcelona: Científico – Médica, 1976.

RODRÍGEZ R., Rafael. Teoría y práctica del diseño curricular. Bogotá D.C.: USTA, 1988.

SACRISTÁN, Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 7ª Ed. España: Moratas,  
1998

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. 4º ed. Madrid: Morata, 1995.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Bases conceptuales de los procesos de evaluación. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales. Manizales, Noviembre de 2002

SIERRA E., Sonia. En: Ármese de ternura, El Tiempo. Bogotá. Septiembre 15 e 1.995.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata, 1991

----- . La investigación como base de la enseñanza. 3º Ed. Madrid: Morota, 1996

TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 4º ed. Barcelona: Paidós, 1998

TECNOLÓGICO INPI. Memorias Simposio sobre Investigación y Formación Profesional en Fonoaudiología/Terapia del Lenguaje. ICFES: Bogotá, Octubre 6 y 7 de 1989.

TORRADO, María Cristina. Competencias y proyecto pedagógico. Santa fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000, p. 32

TORRES MONTOYA, Adriana Marcela. Perspectiva Laboral del Fonoaudiólogo en el Departamento de Caldas. Trabajo de grado Carrera de Fonoaudiología. Universidad Católica de Manizales, 2002.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Consejo Superior. Estatuto Profesor, Acuerdo No. 024, Popayán, 1993.

----- . Consejo Superior. Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo 096. Popayán, 1998

----- . Departamento de Fonoaudiología. Definición de la Situación Actual de la Profesión Popayán, Abril de 1999

-----. Departamento de Fonoaudiología. Documento Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología. Popayán, Marzo de 2003

-----. Departamento de Fonoaudiología. Funciones del Comité de Plan.

-----. Departamento de Fonoaudiología. Funciones del Coordinador Académico

-----. Departamento de Fonoaudiología. Reglamento de Práctica. Popayán, primer período Académico de 2003

-----. Vicerrectoría Académica. Prácticas, tendencias, perspectivas y avances de la reforma curricular en la Universidad del Cauca. Popayán, septiembre de 2001

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Vicerrectoría de Investigaciones. El Sistema de Investigaciones de la Universidad del Cauca. Perspectivas y realidades. Popayán: Universidad del Cauca, 2002

-----. Vicerrectoría de Investigaciones. Sobre la definición de líneas de investigación institucionales. s.p.i.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Facultad de Medicina, Programa de Fonoaudiología. Propuesta de modificación del Programa curricular de Pregrado de Fonoaudiología. Bogotá, 1999

ZAMBRANO LEAL, Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. 2<sup>o</sup> ed. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle, 2001.

-----. Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002

-----. Pedagogía y relación pedagógica. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

## ANEXO A. RUTA CRÍTICA

SOPORTE TEÓRICO Y PRÁCTICO DE LA FONOAUDIOLOGÍA	<b>Disciplinas fundantes</b>	<b>Educación Especial</b> <b>Música</b> <b>Rehabilitación (Medicina)</b> <b>Psicología</b> <b>Lingüística</b>
	<b>Escuelas de pensamiento</b>	<b>Europea</b> <b>Americana</b>
	<b>Estadios conceptuales del objeto de estudio</b>	El habla y la audición El lenguaje <b>La comunicación humana y sus desórdenes</b>
	<b>Interés de la comunidad</b>	<b>El objeto de estudio</b> Trabajo gremial
	<b>Perfil Profesional</b>	Clínico Educativo <b>Integral</b>
	<b>Sectores de acción profesional</b>	<b>Salud</b> <b>Educación</b> <b>Trabajo</b>
FORMACIÓN	Técnica	Transmisión del saber Capacitación – habilitación Tarea de una institución como dispositivo estructural y organizacional
	<b>Integral, perspectiva humanista</b>	<b>Permanente reflexión del individuo sobre sí mismo (desarrollo y estructuración de la persona)</b> <b>Proceso de interacción. Proceso histórico de apropiación de la cultura</b> <b>Búsqueda de la evolución como especie en devenir</b> <b>Desarrollo de la autonomía</b> <b>Desarrollo de las diferentes esferas</b> <b>El maestro, los pares y el currículo como mediación</b>

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO	Teoría técnica	Control estatal de la educación Se centra en el producto Enfatiza en la reproducción Se estructura con base en objetivos Evaluación de resultados (repetición) Privilegia el trabajo individual
	Teoría práctica	El texto es el currículo y debe ser interpretado Se centra en el aprendizaje Se centra en el acto educativo y en los actores del proceso
	<b>El currículo como proceso</b>	<b>La investigación como posibilidad de transformación</b> <b>Medios para poner en práctica una propuesta educativa</b> <b>Se estructura con base en procesos</b> <b>Autoevaluación; evaluación formativa del proceso</b> <b>Privilegia el trabajo en equipo</b>
	<b>El currículo como mediación</b>	<b>Mediación para los procesos formativos</b> <b>Entramado de vivencias de profesores y estudiantes</b> <b>Propuesta académica como hipótesis adoptada por consenso</b>
	Teoría crítica	Transformación del sistema educativo Trabajo de los docentes como gremio (para erigir el ideal educativo) Responsabilidad de todos los actores
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<b>El concepto de pedagogo</b>	Pedante <b>Acompañante</b>
	<b>El concepto de práctica pedagógica</b>	<b>Como actividad heurística</b> Como reproducción
	<b>Qué privilegian las prácticas pedagógicas</b>	Enseñanza Aprendizaje <b>Formación</b>
	<b>El protagonista de las prácticas pedagógicas</b>	El docente El estudiante Los pares El currículo <b>La interacción de los cuatro</b>

TENDENCIAS  
INVESTIGATIVAS

<b>Relaciones pedagógicas</b>	Centradas en el contenido disciplinario (transmisión) <b>Dialógicas</b>
<b>La práctica pedagógica en la vida académica</b>	Centradas en la docencia (clases repetitivas) Trabajo paternalista y reproductivo en la comunidad <b>Articulación desde la investigación</b>
<b>Población que investiga</b>	Aspirantes a grado de pre y postgrado Profesionales
<b>Modalidades de realización de trabajos de grado</b>	<b>Independiente</b> <b>Institucional</b>
<b>Líneas de investigación</b>	Informales Institucionalizadas
<b>Articulación con los demás pilares de la academia (docencia – extensión)</b>	<b>Se da</b> No se da

PLAN DE ESTUDIOS

<b>Tipos de diseño curricular</b>	Diseños curriculares que enfatizan el contenido	El currículo centrado en las asignaturas El currículo correlacionado El currículo expandido El currículo medular El currículo histórico El currículo integrado
	<b>Diseños curriculares que enfatizan el individuo</b>	El currículo centrado en la actividad El currículo centrado en el estudiante El currículo centrado en la experiencia
	Diseños curriculares que enfatizan la sociedad	El currículo centrado en las funciones sociales El currículo centrado en la comunidad

	<p><b>Tipos de planes de estudio</b></p>	<p>El plan lineal          El plan modular          El plan mixto  <b>Propuesta curricular alternativa (núcleos temáticos y problemáticos)</b></p>
<p>MODELOS PEDAGÓGICOS</p>	<p><b>Preguntas a las que responde el modelo</b></p>	<p>¿qué tipo de persona y de sociedad se pretende formar? (meta de la formación)          ¿Cuál es el proceso de formación del ser humano en su dinámica y secuencia? (Desarrollo de la formación.)          ¿Cuáles son los contenidos y experiencias educativas concretas? (Contenidos de la formación.)          ¿Qué regula el proceso formativo y en quién se centra éste? (Interacción educando – educador.)          ¿Cuáles son sus métodos y técnicas de acción eficaz? (Método – didáctica.)</p> <p><b>Tipos de modelos pedagógicos</b></p> <p>El modelo instruccional          El modelo activista          Las propuestas pedagógicas          Derivadas de piaget          La escuela histórico – cultural          La teoría del aprendizaje significativo  <b>La pedagogía conceptual</b>          El modelo crítico – emancipador</p>
<p>SISTEMAS DE EVALUACIÓN</p>	<p>Diagnóstica          Formativa          Sumativa  <b>Por competencias</b></p>	
<p>EL LENGUAJE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Unidireccional  <b>La importancia del manejo del conflicto</b>  <b>Consenso</b></p>	

## ANEXO B. INSTRUMENTO PARA DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLÓGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

### MOMENTO 1. INDUCCIÓN

Explicación del diseño metodológico de la investigación “*Reforma Curricular del Programa de Fonoaudiología – Fase Diagnóstica –*” Presentación del objetivo del taller y del procedimiento a seguir.

### MOMENTO 2. INSTRUMENTO

1. Escriba en meses, el tiempo que lleva trabajando como docente (especifique si ha sido solamente a nivel universitario o a otros niveles)
2. ¿Con qué expectativas personales y profesionales ingresó usted al programa?
3. ¿Hasta qué punto se han cumplido esas expectativas?
4. Escriba cinco palabras que usted considere, caractericen a los estudiantes del programa de Fonoaudiología, teniendo en cuenta aspectos positivos o negativos.
5. ¿Según su experiencia docente, qué cree que es ‘formación’?
6. ¿Qué concepto de formación cree que se ha privilegiado en el programa de Fonoaudiología?
7. Evidencia usted una intención formativa en el programa de fonoaudiología? Si\_\_\_ No\_\_\_ Cuál?
8. A su juicio y desde el punto de vista académico, ¿cuáles son los cambios más significativos que se han hecho en el Programa?
9. ¿Qué cambios cree usted que requiere el Programa?
10. En el contexto universitario, ¿qué actores cree usted que forman parte del proceso de formación?
11. ¿Qué papel juega(n) cada uno de esos actor(es) en el proceso de formación?
12. De las siguientes actividades señale (en orden de importancia desde le número 1) las que usted considere que hayan contribuido a desarrollar y perfeccionar sus capacidades. No necesariamente se deben incluir todas las opciones

Cursos de Formación permanente en la Universidad	
Cursos de formación permanente fuera de la Universidad	
Reuniones del Departamento	
Reuniones académicas	
Preparación de clases	
Evaluación docente	
Interacción pedagógica con los estudiantes	
Reuniones equipo interdisciplinario	
Actividades académicas con los estudiantes en los espacios de práctica	
Estudios de postgrado	
Otra Cuál	

13. ¿Cómo le han contribuido sus compañeros de trabajo al desarrollo y perfeccionamiento de sus capacidades?

14. Según su criterio, el énfasis de formación del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca es:
- Clínico
  - Educativo
  - Comunitario
  - Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
15. ¿Cuál considera el ideal del énfasis de formación que debe tener el Programa?
16. Considera que la interrelación del Programa con otras disciplinas como lingüística, medicina, música, entre otras, es: Alta \_\_\_\_\_ Mediana \_\_\_\_\_ Baja \_\_\_\_\_ Nula \_\_\_\_\_
17. Según su criterio, ¿Qué principios deben regir el actuar de un docente universitario?
18. ¿Cómo su experiencia en la Universidad le ha permitido desarrollar esos principios?
19. Según su experiencia como docente, ¿qué es para usted el currículo?
20. ¿Cree que lo que usted entiende por currículo se refleja en el Programa de fonoaudiología?
21. ¿Hasta qué punto cree usted que los docentes de otros Departamentos han tenido participación en el diseño del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca? Mucho \_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_ Rara vez \_\_\_\_ Nada \_\_\_\_ Explique.
22. ¿Sabe usted si se estableció un ideal educativo para el diseño del currículo? SI \_\_ NO \_\_
23. Si su respuesta es positiva, ¿Quién cree que estableció ese ideal?
24. ¿Quiénes participan en el desarrollo y evaluación del currículo?
25. ¿Cómo es la participación de cada uno de los actores en ese proceso?
26. ¿Qué acciones conoce usted que se hayan emprendido para mejorar el currículo?
27. Según su criterio, ¿lo que se ha hecho hasta ahora en el programa, en relación con los procesos curriculares, es lo ideal? SI \_\_ NO \_\_
28. Si su respuesta es negativa, ¿cómo cree entonces que debería ser?
29. ¿Cómo ha contribuido usted al logro de ese ideal?
30. ¿Qué problemas ha tenido en este sentido y cómo los ha enfrentado?
31. ¿Cómo cree usted que podría contribuir a la transformación del currículo del programa?
32. En el programa, ¿se han establecido las competencias que debe alcanzar el fonoaudiólogo en su proceso de formación? SI \_\_ NO \_\_ ¿Cómo esas competencias han orientado el desarrollo del currículo?
33. ¿Se han tenido también en cuenta las inclinaciones, gustos, habilidades y necesidades de los estudiantes para el desarrollo curricular? SI \_\_ NO \_\_ ¿Cómo?
34. ¿Cómo concibe usted la práctica profesional dentro del currículo?
35. Escriba cinco palabras que resalten los rasgos de las prácticas del Programa de Fonoaudiología.
36. Escriba cinco palabras que resalten el papel de los estudiantes en las prácticas.
37. Escriba cinco palabras que usted considere que caracterizan el papel del docente en las prácticas.
38. Ordene la forma en que generalmente usted desarrolla una clase (en términos de procedimientos)
- \_\_\_\_\_ Discusiones teóricas con base en lecturas
  - \_\_\_\_\_ Trabajo en grupos
  - \_\_\_\_\_ Exposiciones de los estudiantes
  - \_\_\_\_\_ Lecturas previas
  - \_\_\_\_\_ Exposición magistral por parte del docente
  - \_\_\_\_\_ Trabajo con módulos
  - \_\_\_\_\_ Aproximaciones prácticas
  - \_\_\_\_\_ Talleres

\_\_\_\_\_ Trabajo por proyectos

\_\_\_\_\_ Otra. Cuál \_\_\_\_\_

39. Escriba cinco palabras que demuestren cómo lleva usted a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes
40. ¿Para qué le sirven a usted los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes?
41. ¿Para qué cree usted que usan los estudiantes los resultados de las evaluaciones?
42. ¿Cómo se realiza la evaluación de los docentes en el programa?
43. ¿Cómo usa usted los resultados de las evaluaciones docentes?
44. En cinco palabras califique cómo son las relaciones interpersonales entre los docentes del programa
45. ¿Considera usted que hay subgrupos académicos entre los docentes del Programa?
46. Escriba cinco palabras que caractericen los grupos que usted identifica
47. ¿Cómo cree usted que esos grupos se relacionan entre sí?
48. Según su criterio, ¿cuál es la implicación de la existencia de esos subgrupos?
49. ¿Qué interacciones cree usted que propicia con los estudiantes, tanto en el plano pedagógico como en el personal?
50. ¿Cómo considera usted que se da la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión en el programa?
51. ¿Cómo considera que su labor docente ha aportado al desarrollo investigativo de la Fonoaudiología?
52. ¿Qué preguntas de investigación se ha hecho a lo largo de su experiencia docente?
53. ¿Qué intereses investigativos se plantea a futuro?
54. ¿Qué limitaciones o fortalezas piensa que tiene para desarrollar los procesos investigativos?

### **MOMENTO 3. INTERACCIÓN POR ÁREAS**

Reúnase con sus compañeros de área, discuta y responda:

1. Escriba el que usted considera como el objeto de estudio de la fonoaudiología.
2. Según su ideal de la profesión, ¿cuál cree que debería ser ese objeto de estudio?
3. Según su experiencia en el área específica del conocimiento, trate de dar una definición sobre audiolología – habla – lenguaje (según el área de trabajo de cada grupo)
4. ¿Cuál cree que son las disciplinas básicas de la profesión en el área específica de su desempeño?
5. ¿Qué toma el área específica de su conocimiento de esas disciplinas?
6. ¿Qué autores se privilegian en los desarrollos teóricos y prácticos del área dentro del proceso de formación?
7. ¿Qué enfoques de evaluación o de intervención se privilegian en esa área de la profesión?

## ANEXO C. INSTRUMENTO PARA DOCENTES DE OTROS DEPARTAMENTOS DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

### MOMENTO 1. INDUCCIÓN

Explicación del diseño metodológico de la investigación “*Reforma Curricular del Programa de Fonoaudiología – Fase Diagnóstica –*”. Presentación del objetivo del taller y del procedimiento a seguir.

### MOMENTO 2. INSTRUMENTO

1. Escriba en meses, el tiempo que lleva trabajando como docente (especifique si ha sido solamente a nivel universitario o a otros niveles).
2. Escriba en meses el tiempo que lleva trabajando como docente en el Departamento de Fonoaudiología
3. ¿Con qué expectativas personales y profesionales empezó usted su vinculación con el programa?
4. ¿Hasta qué punto se han cumplido esas expectativas?
5. Escriba cinco palabras que usted considere, caractericen a los estudiantes del programa de Fonoaudiología
6. ¿Según su experiencia docente, qué cree que es ‘formación’?
7. ¿Qué concepto de formación cree que se ha privilegiado en el programa de Fonoaudiología?
8. Evidencia usted una intención formativa en el programa de fonoaudiología? Si\_\_\_ No\_\_\_ ¿Cuál?
9. A su juicio y desde el punto de vista académico, ¿cuáles son los cambios más significativos que se han hecho en el Programa?
10. ¿Qué cambios cree usted que requiere el Programa?
11. En el contexto universitario, ¿qué actores cree usted que forman parte del proceso de formación?
12. ¿Qué papel juega(n) cada uno de esos actor(es) en el proceso de formación?
13. De las siguientes actividades señale (en orden de importancia desde el número 1) las que usted considere que hayan contribuido a desarrollar y perfeccionar sus capacidades, desde su vinculación con la Universidad. No necesariamente se deben incluir todas las opciones

Cursos de Formación permanente en la Universidad	
Cursos de formación permanente fuera de la Universidad	
Reuniones del Departamento	
Reuniones académicas	
Preparación de clases	
Evaluación docente	
Interacción pedagógica con los estudiantes	
Reuniones equipo interdisciplinario	
Actividades académicas con los estudiantes en los espacios de práctica	
Estudios de postgrado	
Otra Cuál	

14. Según su criterio, el énfasis de formación del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca es:
  - a. Clínico
  - b. Educativo

- c. Comunitario  
 d. No sabe  
 e. Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
15. ¿Cuál considera el ideal del énfasis de formación que debe tener el Programa?  
 16. Considera que la interrelación del Programa con la asignatura que usted lidera es:  
 Alta \_\_\_\_\_ Mediana \_\_\_\_\_ Baja \_\_\_\_\_ Nula \_\_\_\_\_  
 17. Según su criterio, ¿Qué principios deben regir el actuar de un docente universitario?  
 18. Lo vivido hasta ahora en el Programa, ¿Cómo le ha permitido acercarse a esos principios?  
 19. Según su experiencia como docente, ¿qué es para usted el currículo?  
 20. ¿Cree que lo que usted entiende por currículo se refleja en el Programa de fonoaudiología?  
 21. ¿Hasta qué punto cree usted que los docentes de otros Departamentos han tenido participación en el diseño del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca? Mucho \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Rara vez \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_. Explique.  
 22. ¿Sabe usted si se estableció un ideal educativo para el diseño del currículo? SI\_\_ NO \_\_  
 23. Si su respuesta es positiva, ¿Quién cree que estableció ese ideal?  
 24. ¿Quiénes participan en el desarrollo y evaluación del currículo?  
 25. ¿Cómo es la participación en ese proceso?  
 26. ¿Qué acciones conoce usted que se hayan emprendido para mejorar el currículo?  
 27. ¿Cómo cree usted que podría contribuir a la transformación del currículo del programa?  
 28. ¿Sabe usted si en el Programa se han establecido las competencias que debe alcanzar el fonoaudiólogo en su proceso de formación? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_  
 29. Ordene, desde el número 1, la forma en que generalmente usted desarrolla una clase (en términos de procedimientos)  
 \_\_\_\_\_ Discusiones teóricas con base en lecturas  
 \_\_\_\_\_ Trabajo en grupos  
 \_\_\_\_\_ Exposiciones de los estudiantes  
 \_\_\_\_\_ Lecturas previas  
 \_\_\_\_\_ Exposición magistral por parte del docente  
 \_\_\_\_\_ Trabajo con módulos  
 \_\_\_\_\_ Aproximaciones prácticas  
 \_\_\_\_\_ Talleres  
 \_\_\_\_\_ Trabajo por proyectos  
 \_\_\_\_\_ Otra. Cuál \_\_\_\_\_
30. Realice un listado de palabras que demuestren cómo lleva usted a cabo los procesos de evaluación  
 31. ¿Para qué le sirven a usted los resultados de las evaluaciones?  
 32. ¿Para qué cree usted que usan los estudiantes los resultados de las evaluaciones?  
 33. ¿Cómo usa usted los resultados de las evaluaciones de los docentes?  
 34. ¿Qué interacciones cree usted que propicia con los estudiantes, tanto en el plano pedagógico como en el personal?  
 35. ¿Cómo considera usted que se da la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión en el Programa de Fonoaudiología?  
 36. ¿Cómo considera que su labor docente ha aportado al desarrollo investigativo de la Fonoaudiología?  
 37. ¿Cuál considera usted qué es el objeto de estudio de la Fonoaudiología?  
 38. Describa qué le aporta la asignatura que usted lidera a la formación de Fonoaudiólogos.  
 39. ¿Qué intereses investigativos, relacionados con la fonoaudiología, se plantea en un futuro?  
 40. ¿Qué limitaciones o fortalezas piensa que tiene para desarrollar proceso investigativos con Fonoaudiología?

## ANEXO D. TALLER PARA ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

### MOMENTO 1. INDUCCIÓN

Presentación del objetivo del taller y explicación del diseño metodológico de la investigación “*Reforma Curricular del Programa de Fonoaudiología – Fase Diagnóstica* –”

### MOMENTO 2. LA REALIDAD

- En una página narre el hecho académico que le sucedió a usted y desearía que no se volviera a repetir durante la carrera.  
Si la presentación del suceso narrado fue frecuente durante la carrera, marque **(T)**  
Si la presentación del suceso narrado ocurrió sólo algunas veces durante la carrera, marque **(AV)**  
Si la presentación del suceso narrado sólo fue de ocurrencia esporádica durante la carrera, marque **(RV)**
- Describa en una página, el suceso académico que lo ha dejado tan pleno y satisfecho que quisiera que se volviera a repetir durante el transcurso de la carrera.

### MOMENTO 3. EL INSTRUMENTO

1. ¿Por qué tomó la decisión de estudiar fonoaudiología?
2. Durante el transcurso de su carrera, ¿considera que se afianzó ésta decisión?, o quizá encontró nuevos motivos para acentuarla. Explique su respuesta.
3. Lo que ha vivido hasta ahora en la Universidad ha respondido a sus expectativas iniciales? Mucho \_\_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_\_ Rara vez \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_
4. A su juicio, ¿cuáles son los cambios más significativos que se han hecho en el programa?
5. ¿Qué cambios cree usted que requiere el Programa?
6. ¿Cuál de las siguientes opciones revela mejor qué es para usted el concepto de formación?
  - a) Transmisión de saberes para capacitar al individuo o habilitarlo para algo
  - b) Proceso de desarrollo y estructuración de la persona, en el que intervienen los maestros, los pares y el currículo como mediación
  - c) Otra opción \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
7. Identifique cuál ha predominado en el Programa de Fonoaudiología
8. ¿El programa de Fonoaudiología tiene una intención o un propósito formativo?  
Muy claro \_\_\_\_\_ Medianamente claro \_\_\_\_\_ No lo tiene \_\_\_\_\_
9. En el contexto universitario, ¿qué actores cree usted que forman parte del proceso de formación?
  - a) El docente y el estudiante
  - b) Los directivos, los docentes y los estudiantes
  - c) Los directivos, los docentes, los estudiantes y sus familias

d) Los directivos, los docentes, los estudiantes, sus familias y la comunidad

10. ¿Cómo interviene(n) ese(esos) actor(es) en el proceso de formación?  
 11. De las siguientes actividades señale (en orden de importancia desde le número 1) las que usted considere que han contribuido a su formación. No necesariamente se deben incluir todas las opciones

Asistencia a clases	
Reuniones de estudiantes	
Trabajos extraclase individuales o grupales	
Preparación para evaluaciones	
Participación en actividades asignadas por los docentes	
Interrelaciones personales con sus compañeros o de otros programas	
Jornadas culturales	
Interacciones pedagógicas con los docentes	
Reuniones equipo interdisciplinario	
Actividades académicas con los docentes en los espacios de práctica	
Otra Cuál	

12. ¿Cómo le han contribuido sus compañeros de estudio a su proceso de formación?  
 13. Según su criterio, el énfasis de formación del programa de Fonoaudiología es:  
 a) Clínico  
 b) Educativo  
 c) Comunitario  
 d) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 14. Considera que la interrelación del programa con otras disciplinas como lingüística, música, medicina, entre otras, es: Alta \_\_\_\_ Mediana \_\_\_\_ Baja \_\_\_\_ Nula \_\_\_\_  
 15. Las siguientes opciones revelan qué es el currículo. Señale la que usted crea que ha predominado en el Programa de Fonoaudiología  
 a) Conjunto de contenidos que contribuyen a cumplir con los objetivos del proceso educativo  
 b) Conjunto de procesos y actividades convenidos por docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje  
 c) Medio para poner en práctica una propuesta educativa, centrado en los procesos de formación y basado en la investigación y en el trabajo en equipo  
 d) Producto del trabajo de docentes que desean transformar el sistema educativo.  
 16. ¿Hasta qué punto los estudiantes de fonoaudiología han tenido participación en el diseño del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca?. Mucho \_\_\_\_ Medianamente \_\_\_\_ Rara vez \_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_. Explique  
 17. ¿Se han tenido en cuenta las inclinaciones, gustos, habilidades y necesidades de los estudiantes para el desarrollo curricular? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ NO SE \_\_\_\_ ¿Cómo?  
 18. ¿Conoce qué acciones se han emprendido para mejorar el currículo? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Cuáles son y cuál es el resultado de estas acciones?  
 19. ¿En qué cree usted que podría contribuir a la transformación del currículo del programa?  
 20. ¿Sabe usted si se hace evaluación del currículo? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_ ¿Cómo se hace dicha evaluación?  
 21. ¿Qué acciones de evaluación del programa conoce usted?  
 22. ¿Conoce los resultados de esas evaluaciones?  
 23. Escriba cinco palabras que resalten los rasgos de las prácticas de los estudiantes en el programa de Fonoaudiología  
 24. Escriba cinco palabras que caractericen el papel del docente de práctica  
 25. Ordene la forma en que generalmente desarrollan las clases sus docentes (en términos de procedimientos)

- Discusiones teóricas con base en lecturas  
 Trabajo en grupos  
 Exposiciones de los estudiantes  
 Lecturas previas  
 Exposición magistral por parte del docente  
 Trabajo con módulos  
 Aproximaciones prácticas  
 Talleres  
 Trabajo por proyectos  
 Otra. Cuál \_\_\_\_\_
26. Realice un listado de palabras que demuestren cómo los docentes llevan a cabo los procesos de evaluación
27. ¿Cómo se prepara usted para esas evaluaciones?
28. Escriba cinco palabras que expliquen qué es para usted estudiar para un examen
29. ¿Para qué cree usted que usan los docentes los resultados de las evaluaciones?
30. ¿Para qué los usa usted?
31. ¿Considera usted que los docentes tienen suficientes competencias para manejar los procesos formativos de los estudiantes de Fonoaudiología? SI  
 NO
32. ¿En qué ha consistido su participación en el desempeño de los profesores en el programa?
33. Señale en orden de importancia para qué se usan los resultados de las evaluaciones docentes:
- Tomar acciones de mejoramiento
  - Descubrimiento de intereses
  - Reubicación del docente
  - Capacitaciones
  - Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_
34. ¿Qué interacciones propician sus profesores con y entre los estudiantes; de éstos con sus profesores y con otros actores?
35. Describa cómo funciona su grupo, en términos de relaciones interpersonales:
- Cooperación
  - Rivalidad destructiva
  - Competencia constructiva
  - Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_
36. ¿Hay subgrupos? SI  NO
37. Si la respuesta es positiva, ordene si esos subgrupos son:
- Académico  
 Personal  
 Otro
38. ¿Cómo se relacionan esos subgrupos entre sí?
39. ¿Qué aspiraciones investigativas tiene dentro de su proceso de formación?
40. ¿Qué limitaciones y/o fortalezas piensa que tiene (usted y el Programa) para desarrollar procesos investigativos en fonoaudiología?



## ANEXO F. GRUPOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

		LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	PROYECTOS / LÍNEA
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Epidemiología en salud comunicativa</li> </ul>
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	AUDIO – FONIATRÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alteraciones específicas del lenguaje, aprendizaje, habla, audición, su valoración, diagnóstico y tratamiento</li> </ul>	Alteraciones auditivas que se presentan en pacientes con insuficiencia renal crónica sometidos a tratamiento con fármacos y diálisis renal
			Estado auditivo en neonatos
			Vértigo
			Estado auditivo en escolares de la comuna 6 del Municipio de Popayán
			Alteraciones auditivas en pacientes con patologías nasofaríngeas en el Hospital Susana López de Valencia, 2004
			Alteraciones auditivas en pacientes con tratamientos quimioterapéuticos en la unidad oncológica del hospital universitario San José de la ciudad de Popayán
			Características acústico preceptuales de la voz en pacientes adultos con reflujo gastroesofágico atendidos en el hospital universitario San José de Popayán, en el período comprendido entre 2003 y 2004
			Estudio epidemiológico de labio paladar fisurado en el Departamento del Cauca
			Hábitos nocivos del habla en estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud 2004
			Frecuencia de alteraciones vocales en locutores de las emisoras AM y FM de la ciudad de Popayán
			Alteraciones del lenguaje oral en pacientes que presentan enfermedad de Alzheimer en el hospital Susana López de Popayán en los años 2002 y 2003
			Afasia
			Dificultades en el aprendizaje escolar en niños de 7 y 8 años que no presentaron la etapa del gateo en el Real colegio San Francisco de Asís del municipio de Popayán
			Relación del desarrollo psicomotor, sensorial y del lenguaje en niños con dificultades de aprendizaje escolar en los grados de tercero, cuarto y quinto de primaria del Instituto Metropolitano San José de la ciudad de Popayán
			Alteraciones del lenguaje en niños víctimas del maltrato infantil en Funda Joven
<ul style="list-style-type: none"> <li>El lenguaje y la educación en el pte limitado auditivo</li> </ul>	Métodos y técnicas utilizadas en el tratamiento del lenguaje en el paciente con déficit auditivo		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación, salud y trabajo</li> </ul>	Frecuencia de pérdida auditiva en los trabajadores de empaques del Cauca 2004		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo comunitario y salud comunicativa</li> </ul>	No hay proyectos en esta línea de Investigación		