

**La Formación Integral Universitaria desde una Perspectiva Crítica**  
**Fundamentos Epistémico – Filosóficos, Ontológicos, Ético – Morales y Estético –**  
**Creativos dirigidos a la Formación Integral de Psicólogos**

Luis Humberto Orozco Nieto

Universidad de Manizales  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE  
Manizales, 2020

**La Formación Integral Universitaria desde una Perspectiva Crítica**  
**Fundamentos Epistémico – Filosóficos, Ontológicos, Ético – Morales y Estético –**  
**Creativos dirigidos a la Formación Integral de Psicólogos**

Luis Humberto Orozco Nieto

Tutor: Dr. Guillermo Orlando Sierra Sierra

Tesis presentada como requisito parcial  
para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, niñez y Juventud

Universidad de Manizales  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE  
Manizales, 2020

Nota de Aceptaci3n

---

---

---

---

## Resumen

Esta investigación denominada La Formación Integral Universitaria desde una Perspectiva Crítica: Fundamentos Epistémico–Filosóficos, Ontológicos, Ético–Morales y Estético–Creativos dirigida a la formación integral de psicólogos en estudio de caso instrumental Múltiple, tuvo como objetivo, encontrar el significado en el tema de la formación integral, en los planes de estudio de ocho universidades colombianas. Una investigación de corte cualitativo, en la cual se usó el estudio de caso intrínseco múltiple, como metodología de trabajo, adicionalmente se procuró una adaptación de la teoría de Trilogía Intuitiva, formulada por la autora canadiense Renée Bédard, el marco epistemológico de esta trabajo, se ubicó en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, específicamente en tres autores de la primera generación, Theodor Adorno, Max Horkheimer y Jürgen Habermas, adicionalmente se tomaron elementos de la pedagogía crítica, para hacer la formulación de ciertas estrategias que pudieran ser usadas en los espacios educativos.

*Palabras Claves: Formación Integral, Educación Superior, Universidades, Epistemología, Filosofía, Ontología, Ética, Estética, Creatividad, Psicología.*

## **Abstract**

This research called the Integral University Training from a Critical Perspective: Epistemic-Philosophical, Ontological, Ethical–Morales and Aesthetics-Creatives aimed the integral training of psychologists in a multiple instrumental case study, This reasearch, aimed to find the meaning in the subject of integral training in the curricula of eight Colombian universities.

A qualitative method of analysis, in which the multiple intrinsic case study was used as a methodology; in addition, an adaptation of the theory of Intuitive Triloggy, formulated by Canadian author Renée Bédard, gave the epistemological framework to this study, which was located in the Critical Theory of the Frankfurt School; specifically, in three authors of the first generation, Theodor Adorno, Max Horkheimer and Jorgen Habermas; additionally, this work took elements of the critical pedagogy, to formulate certain strategies that could be used in educational spaces.

*Keywords: Integral Training, Higher Education, Universities, Epistemology, Philosophy, Ontologic, Ethic, Estetic, Creativity, Psychology.*

## **Dedicatoria**

Padres, esposo y amigos, tienen derecho a un merecido reconocimiento, pues ellos fueron quienes ofrecieron su ayuda de todo corazón, para que se concretara con éxito la finalización de este trabajo, por el apoyo moral, material, económico y emocional.

## **Agradecimientos**

Gracias a mis padres Eroina y Luis Ángel, por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por confiar y creer cada día en mí y en mis expectativas, gracias por siempre desear y anhelar lo mejor para mí, gracias por cada consejo y por cada una de sus palabras, que me guiaron durante mi vida.

Gracias a mi esposo Cesar Augusto López, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me ha concedido, un tiempo robado a la historia de pareja, sin su apoyo, este trabajo nunca se hubiera escrito y, por eso este estudio es, también, el suyo.

Mi agradecimiento al director de esta tesis, Dr. Guillermo Orlando Sierra Sierra, por la dedicación y apoyo que me brindó, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor que facilitó a las mismas. Gracias por la confianza ofrecida desde que tomó la dirección de esta.

Reconozco el apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales, así, pues, agradezco a Ana María López Franco, por todos los empujones que me dió para terminar este trabajo.

Gracias a mi universidad, gracias por haberme permitido formarme en ella, gracias a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya fuera de manera directa o indirecta, gracias a todos ustedes, ya que fueron los responsables de hacer su pequeño aporte, que el día de hoy se ve reflejado en la culminación de mi tesis.

A todos, muchas gracias.

## Tabla de Contenido

1.	Introducción.....	12
2.	Delimitación del Estudio.....	19
2.1	Antecedentes Investigativos.....	24
3.	Justificación.....	26
3.1	Objetivos .....	30
3.1.1	General.....	30
3.1.2	Específicos .....	30
4.	Marco Metodologico, Diseño de la Investigacion y Plan de Análisis de la Información.....	32
4.1	Estudio de Caso Desde Stake (1999).....	34
4.2	Construcción de las Dimensiones de Análisis desde la Trilogía Intuitiva de Renée Bédard (2003) .....	37
4.3	Prospectiva–Método Delphi (1996).....	41
4.4	Escenario de Trabajo .....	45
4.5	Unidad de Análisis.....	49
4.6	Unidad de Trabajo.....	49
5.	Marco Contextual de la Educació Superior.....	53
6.	La Formación Profesional en el Contexto Actual .....	62
6.1	Cambios en la Relación Educación Trabajo y con la Globalización .....	68
7.	Formación del Psicólogo.....	76
7.1	Contexto Internacional.....	76



7.1.1	Tendencias y propuestas en Estados Unidos .....	76
7.1.2	Tendencias y propuestas en Europa.....	79
7.1.3	Características del contexto regional .....	87
7.2	La Profesión del Psicólogo en Colombia.....	92
7.2.1	Contexto Nacional .....	92
7.2.2	Aspectos legales. ....	93
7.2.3	La Formación en el País. ....	95
8.	Una Perspectiva Epistemológica de la Formación Integral.....	102
8.1	Desde la Perspectiva de la Teoría Crítica.....	103
8.1.1	Lo Praxeológico y la Estética .....	126
8.1.2	Aproximación al Concepto de Cultura(s).....	126
8.1.3	Una Aproximación al Concepto de Arte(s).....	129
8.1.3.1	Cultura, artes, ciencia y desarrollo humano. ....	146
8.1.3.2	La perspectiva Ética del Conocimiento: Valores, Diversidad y Democracia .....	150
	A través del Arte.....	150
8.1.3.3	Praxis en Educación Artística Desde Eisner. ....	155
8.2	Lo Estético y lo Político .....	159
8.1.1	La Tarea Moderna: La Política de la Formación .....	164
8.1.2	La Estética de lo Político .....	166
8.1.3	La Estética de la Educación Estética .....	170
9.	Resultados .....	176
9.1	Análisis de los Programas de Psicología de 8 Universidades Colombianas en formación Integral .....	176
9.1.1	Selección del Grupo Objetivo .....	176
9.1.2	Criterios para el Análisis Institucional.....	177

9.1.3	Análisis por Dimensiones Epistemológica por Institución .....	179
9.2	Los Escenarios de Futuro Prospectiva de la Educación .....	190
9.2.1	Megatendencias de la Educación .....	190
9.2.2	Escenario A: Praxeológico – Institucional .....	198
9.2.3	Escenario B: Axiológico – Praxeológico .....	202
9.2.4	Escenario C: Equitativo (Construcción Colectiva).....	205
10.	Reflexiones Finales .....	212
11.	El Molino de Viento.....	242
12.	Referentes Bibliográficos.....	250
13.	Anexos.....	260
13.1	Anexos de Antecedentes Investigativos.....	260
13.2	Anexo Programas Acreditados al 2019.....	305
13.3	Anexo Pregrados Nacionales Revisados .....	306
13.4	Anexo Posgrados Nacionales Revisados .....	307
13.5	Anexo Pregrados Internacionales Revisados .....	308
13.6	Anexo Posgrados Internacionales Revisados.....	310
13.7	Anexo Instrumento Inicial Estudio de Prospectiva .....	312
13.8	Anexo Matriz de Comparación Programas Muestra .....	331

## Lista de Tablas y Figuras

### Tablas

Tabla 1 Categorías y Dimensiones para el Análisis .....	45
Tabla 2 Programas de la Muestra de Trabajo .....	50
Tabla 3 Comparativo de Países .....	86
Tabla 4 Teoría Estética (De la Calle, 1981) .....	133
Tabla 5 Definiciones de Arte Según Arañó (1966) .....	141
Tabla 6 Versión de la Educación Artística (Eisner, 2002) .....	157
Tabla 7 Análisis de los Programas de Psicología de Ocho Universidades Colombianas en Formación Integral I .....	182
Tabla 8 Análisis de los Programas de Psicología de Ocho Universidades Colombianas en Formación Integral II .....	185
Tabla 9 Escenario de Referencia del Entorno Internacional .....	196

### Figuras

Figura 1 Rombo Filosófico de Bédard y Adaptación de la Trilogía Intuitiva y el Rombo .....	38
Figura 2 Ubicación de los Autores en la Trilogía Intuitiva Adaptada del Modelo de Bédard .....	41
Figura 3 Proceso Método Prospectiva Delphi .....	44
Figura 4 Proceso Interpretativo .....	51
Figura 5 Proceso del Hecho Artístico (De la Calle, 1995) .....	132
Figura 6 Campo de Estudio de la Educación Artística (Juanola y Calbó, 2004) .....	138
Figura 7 Concepciones Epistemológicas de la Disciplina de la Estética (De la Calle, 1981) ..	139
Figura 8 Triángulo Vigostskyano Reformulado (Cole y Engeström, 1993) .....	145
Figura 9 Promedios Porcentuales de Dedicación a la Formación Integral .....	186
Figura 10 Resultados Puestos Saber Pro 2018 .....	189

Figura 11 Resultados Saber Pro 2018 .....	190
Figura 12 Desarrollo Sostenible y Cambio Climático .....	198
Figura 13 Escenario Praxeológico Institucional .....	201
Figura 14 Escenario Axiológico–Praxeológico .....	205
Figura 15 Construcciones Colectivas .....	210
Figura 16 El Molino de Viento y Adaptación de la Trilogía Intuitiva de Bédard.....	244

## 1. Introducción

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 1994), todas las instituciones educativas en Colombia definieron su Proyecto Educativo Institucional (PEI); razón por la cual, muchas de ellas le apuntan una formación integral con el propósito de que se ajuste a los fines de que dicha ley promulgó.

En el caso de las universidades, además de lo anterior, se han considerado los objetivos de la Ley de Educación Superior o Ley 30 de 1992, por ello, los PEI institucionales, proponen desde múltiples perspectivas, el abordaje de la formación integral en mención (Ley 115, 1994; Consejo Nacional de Acreditación, 2013).

De manera que, la educación superior se ubica en el punto de coligar a los estudiantes que entran a la universidad, entre lo poco que el bachillerato logra, sobre todo en lo referente a la formación como individuos y, el desempeño en lo social como profesionales; de allí, que: “De cada 100 jóvenes en Colombia, 52 acceden a la Educación Superior (técnica, tecnológica o universitaria), de esos 52, 30 entran a la universidad, 15 a la pública y 15 a la privada, 8 se gradúan en la pública y 8 en la privada, 5 conseguirán empleo y sólo uno se pensionará.

Paralelo a este panorama, los jóvenes se encuentran en períodos de desarrollo psicológico, saturados de situaciones de rebeldía, narcisismo, cambios frecuentes de ideales y paradigmas. Si bien, esto es externo a la universidad, resulta decisivo por su repercusión en ella.

En otras palabras, la formación que los estudiantes reciben en la enseñanza primaria y secundaria, es una formación, a veces deficitaria por lo menos en dos niveles: En primer lugar, no adquieren suficientes conocimientos generales y en segundo lugar, no desarrollan un hábito de estudio adecuado (Cepal, 1994).

Según estudios realizados por la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe Cepal (1994) la responsabilidad principal se le asigna al modelo pedagógico aplicado en la primaria y el bachillerato; un modelo, en el que se ha dado prioridad a preservar una supuesta

felicidad del niño y del adolescente a fin de evitarle traumas imaginarios, subestimándole la adquisición de conocimientos básicos y, sobre todo, minimizando el sentido de que todo aprendizaje exige esfuerzo. Por ende, la subestimación de las calificaciones escolares, el rechazo de la memoria como instrumento del saber, además de la sustitución de los exámenes por sencillos trabajos escolares, han sido técnicas perniciosas para la educación de los jóvenes.

Esta filosofía pedagógica, ha provocado que los estudiantes accedan a la Universidad con deficiencias significativas; es decir, no sólo escriben defectuosamente, sino que, el simple hecho de leer y comprender les supone un esfuerzo a veces insuperable .

Sobre los resultados de las pruebas PISA, es preocupante la alta proporción de estudiantes que se ubicaron en el nivel uno (el de más bajo desempeño), 66% en el caso de matemáticas, 49% en ciencias y 43% en lectura; resultados que permiten concluir, que buena parte de la población joven en Colombia está finalizando la educación básica sin haber adquirido las competencias mínimas para desempeñarse adecuadamente en una sociedad moderna; lo cual, explica la baja calidad de la educación en niveles más altos, es así como vale la pena recoger la idea que plasma la OCDE (2018).

En un momento en el que los conocimientos científicos cada vez están más vinculados al crecimiento económico y se vuelven necesarios para dar soluciones a complejos problemas sociales y medioambientales, todos los ciudadanos, y no sólo los futuros científicos o ingenieros, deben estar preparados y dispuestos a enfrentarse a dilemas relacionados con la ciencia.

La pirámide educativa colombiana nos muestra que un grupo muy selecto de estudiantes acceden a las universidades. De acuerdo con las estadísticas disponibles del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación SNIES (S.F) existen 31.600 establecimientos de nivel preescolar, 57.000 de educación básica primaria y 12.500 colegios aproximadamente, los cuales gradúan a unos 430 mil bachilleres cada año; de ellos, solamente ingresan unos 140 mil a las 326 instituciones de educación superior que existen en el

país; de igual forma, en los más de 2.300 posgrados, incluidas maestrías, especializaciones y doctorados, están matriculados alrededor de 57.200 profesionales.

Lo anterior indica que los bachilleres que aspiran a formarse en una carrera constituyen un grupo reducido y, que si se necesita generar un impacto en lo social, corresponde trabajar con ese limitado grupo, de manera que al llegar a su ámbito de desempeño, replique lo que aprendió en la universidad y haga extensivas a su comunidad las experiencias de formación y los resultados de las mismas.

De otra parte, existe en ese panorama formativo una dificultad, que se ve reflejada en el espacio universitario, donde los adolescentes son sujetos que no han generado habilidades sociales frente a la frustración o a la pérdida; así, pues, una pérdida amorosa, que hace parte de las dificultades comunes de la vida de todos los seres humanos, puede llegar a generarles depresión. A esto puede sumarse la carencia de un plan de vida y una ausencia de principios, que desborda en falta de compromiso hacia sí mismo y hacia la sociedad donde están inmersos (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015).

Las carreras universitarias, ha compuesto en sus estructuras curriculares materias humanistas, donde pudieran abordarse las falencias formativas con las que llegan los estudiantes, procurando al final la construcción de un sujeto íntegro, un ser racional que “haga lo que debe hacer.”

La integridad es integral, luce mas como un juego de palabras, que no es, dado que decimos integral, debido a que es en todo tiempo, en todo lugar, y en toda circunstancia.

Nada puede pervertir la integridad, sino quien la ejerce, es decir, que esa persona es la única que tiene la potestad de hacerlo. De allí, que la formación integral se adelanta óptimamente en el marco de la transformación autónoma de la universidad, a través de propuestas pedagógicas específicas, que adquieren sentido en la medida que permitan la constitución o la consolidación de la identidad institucional coherente en procura de promover y afianzar la idoneidad profesional del educador; ofreciendole las posibilidades de ubicar su

quehacer dentro del cuerpo de saberes sobre la enseñanza, reafirmado en su historia y filosofía, rescatando el objeto propio, el método, el interés, el fin ético, político y su ubicación en el consenso de las ciencias, a fin de argumentar y enriquecer la reflexión pedagógica (Modzelewski, 2017).

En la profundización de la esencia humanista de la pedagogía, se reconoce su fuerza; aunque, no se encuentre excenta de los demás componentes del proceso educativo, dirigida al desarrollo y enriquecimiento multilateral de la vida humana, enfatizando el papel de la ciencia, no solo, como instrumento de desarrollo técnico material, sino como poderoso instrumento de desarrollo social y cultural, en el cual incluye el hombre su actitud hacia su propio medio, hacia los hombres que le rodean y hacia sí mismo, cuyo núcleo esencial, es la riqueza moral, que como componente intrínseco al sujeto, lo hace ser quien es; así, lo que se busca es que ese desarrollo moral se revierta y manifieste en seres íntegros, moralmente fuertes, comprometidos consigo mismos y con su entorno.

En palabras de Modzelewski (2017) la integridad moral, que se define como la cualidad de una persona que la condiciona y le da autoridad para tomar decisiones sobre su comportamiento, y resolver los problemas relacionados con sus mismas acciones; con los pensamientos, los comportamientos, las ideas y las creencias que orientan la forma de actuar de cada individuo.

Integridad significa que se es congruente on las propias ideas; además requiere pensamiento crítico, el cual se entiende por :

El esfuerzo intelectual y en definitivo práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real (Horkheimer, 1974, pp. 287, 288)

En este sentido, se hace necesario entender la formación de una persona para la vida,



no como un sentido pragmático utilitario, sino como formación de un hombre capaz de actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida, vivir de acuerdo con el medio humano que le rodea y proyectarse en su transformación; un hombre capaz de conocer, pensar, actuar y sentir en el marco de valores humanos, en correspondencia con la identidad nacional y con una proyección humanista hacia el resto del mundo; es decir, un ser humano integro.

El presente trabajo de investigación abordó la formación integral universitaria, distribuida en 10 capítulos: los tres primeros capítulos incertaron el modelo metodológico de la investigación, allí se narraron los distintos métodos e instrumentos usados en el análisis de los datos y el abordaje de los diferentes objetivos propuestos en el estudio.

En los capítulos cinco, seis y siete, se realizó un acercamiento al contexto de la educación; inicialmente, a nivel general, seguidamente se retomó la formación de los psicólogos a nivel mundial hasta llegar al nivel local. En el capítulo ocho, que a su vez, se encontró dividido en tres instancias, se inició con una revisión y trazado de la línea epistemológica de la formación integral, vista desde la Escuela de Frankfurt, primera generación y los teóricos de la pedagogía crítica, en un segundo momento, se abordó, desde una perspectiva praxeológica, la estética y las implicaciones que tenían la formación en artes o desde las artes para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, además de algunas apuestas pedagógicas para su desarrollo; en tercer lugar, se hizo el abordaje de la estética y su vinculación con lo político, procurando develar el vínculo construido para la generación de pensamiento crítico desde la estética y su aplicación al ámbito ético–moral– político.

A partir del capítulo nueve, se encontraron los resultados alcanzados con esta investigación, inicialmente se evidenció el producto que arrojó el análisis de los planes de estudio de los programas de psicología y su ubicación en la trilogía intuitiva de Renée Bédard, a continuación, se presentaron los resultados del trabajo desde el método de Prospectiva Delphi, y se hizo referencia a los escenarios construidos a partir de los expertos.

Finalmente, se enmarcó en la trilogía intuitiva para calificar estos escenarios y

articularlos con los resultados de los análisis de los programas de la muestra.

En el capítulo diez, se hizo referencia las reflexiones finales, que a modo de conclusiones se constituyeron en un recorrido metodológico, teórico y práctico en conexión, a través de los resultados de la investigación.

El capítulo once, bajo el nombre el *molino de viento*, recogió en una metáfora, las propuestas a las que se llegó con este trabajo.

El sujeto integral se abordó con la formación desde las tres racionalidades que planteó la Escuela de Frankfurt: lo científico, lo ético y lo estético, resultando un complejo proceso de enriquecimiento y transformaciones: se nutrió la ciencia, se perfeccionó la práctica y se enriqueció el resultado o fin último: la formación integral de los seres humanos.

## 2. Delimitación del Estudio

Actualmente, la sociedad le ha exigido a la educación respuestas rápidas y efectivas, no solo, para cumplir sus propios fines, sino, para atender urgencias del medio; se ha hablado en ese contexto, de una formidable revolución científico–tecnológica de la sociedad del conocimiento, donde la educación ha sido la clave.

No obstante, vivimos en la sociedad contra el conocimiento, que ha privilegiado el impacto de las sensaciones a la reflexión y a la vivencia profunda, la información fragmentada al pensamiento, el entretenimiento al trabajo y al estudio cotidiano y el vértigo de la diversión a la alegría del encuentro. Ha existido un imaginario social que le demanda al sistema educativo todo lo que otros protagonistas de la vida social no quieren o no pueden hacer.

Frente a este contexto, han sido los propios estudiantes los que se han preguntado ¿por qué? y ¿para qué? estudiar. El ¿por qué? se ha hecho desde un presente de fuertes cambios personales y sociales, nació de las motivaciones profundas y ha tenido que ver con un contexto que generalmente siembra confusión y desánimo en los más jóvenes, haciéndolos prisioneros del egoísmo, organizado en consumismo y amplificado por los medios de comunicación que ofrecen como deseables patéticos, modelos de vida adulta.

El ¿para qué? tiene que ver con el futuro, con la esperanza de un proyecto de vida, con un horizonte de sentido; sin embargo, estas dos preguntas suponen ante todo un ejercicio de memoria del pasado: conciencia de quién soy, conciencia de gratitud para los que me ayudaron a ser: familia, amigos, maestros y, conciencia del sentido profundo de la vida.

En la escuela, el camino para encontrar respuestas a estas preguntas, se ha encontrado en comprender la educación como formación integral. Es decir, se trata de toda la persona y de la integración de todas sus dimensiones, hacia la constitución de un ser completo. Lo encontramos en las raíces del ser humano, ya que en la pedagogía se ha tenido claro que

desarrollar una sola dimensión de la persona, por ejemplo: lo cognitivo– intelectual, o lo corporal, anula otras potencialidades en el ser humano. Es cierto que el propio sistema escolar acentuó lo racional–teórico sobre lo ético–moral y lo práctico– vivencial; que, valiera la pena decir, nunca ha perdido este horizonte de integralidad y que se ha trabajado para plasmarlo en un estilo de formación personalizada y personalizante, expresado en programas y acciones educativas tales como: los programas tutoriales, el programa de servicio comunitario, los programas de formación de valores y actitudes.

No obstante, el futuro de la educación ha sido incierto, aunque se le atribuya un papel fundamental; lo que significa, hacerse cargo del origen de nuestra existencia movilizandolos mejores talentos de nuestros estudiantes para ayudarlos en el camino de ser personas competentes, conscientes y solidarias. Si se habla en terminos de formación, es porque se busca desarrollar y orientar claramente las diferentes potencialidades y dimensiones que poseemos como seres humanos.

Si dicha formación se le añade lo integral, significa que se hace alusión al desarrollo total de la persona y se niega a ofrecer una educación reduccionista.

No ha habido formación integral sin orientación, sin conciencia de la complejidad del acto de educar. La formación implica orientación personal a través de una pedagogía del encuentro entre maestros y estudiantes, entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, entre dicha comunidad y la sociedad.

De allí que, los años de educación universitaria han representado un papel decisivo en la formación del individuo, la maduración de la personalidad, el desarrollo y la consolidación del conocimiento y de los aspectos específicamente humanos. La sola formación técnica ha sido insuficiente para un adecuado desempeño en la práctica profesional; se hace necesario que la educación superior considere la naturaleza de la persona, la sociedad, y las implicaciones del actuar libre y responsable de sus integrantes.

Es por ello, que se ha considerado el desarrollo armónico de todas las dimensiones del

estudiante; es decir, ha implicado, por una parte, la formación en los contenidos en cuanto a los conocimientos básicos, así como los propios de la profesión, para proporcionar las herramientas intelectuales necesarias para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas complejos, que requieren de la concurrencia de diversas disciplinas; por otra parte, ha hecho referencia a la formación en valores humanos y sociales, tales como: amor a la patria, libertad, tolerancia, convivencia, respeto a la diversidad cultural y al entorno, honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad; aprecio a los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y al país; en el marco de una cultura global, este conjunto de valores promoverá actitudes de liderazgo, compromiso social, así como el desarrollo de habilidades que potencien las capacidades de los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos, sensibilidad ante las manifestaciones de la belleza y el arte, gusto por la práctica de un deporte como medio formativo, recreativo, competitivo y de salud y las destrezas para innovar y emprender con un pensamiento creativo, crítico y capacidad de resolución de problemas.

Dado lo anterior, existe dentro de los proyectos institucionales o PI, de las instituciones educativas, las que ofrecen formación básica hasta las que ofrecen formación postgraduada, la intencionalidad de una formación integral, que cada una define y trabaja en acuerdo con lo que considera, se enfatiza; es decir, si su énfasis es en la formación tecnológica agrega un componente complementario, de formación cultural o estética, que se considera aportará a dicha formación integral, lo que para esta investigación compete, deja otros elementos por fuera, como son: primero que todo, la integralidad, como lo maneja la propuesta de Habermas de las tres racionalidades, y segundo, el trabajo como elemento complementario; es decir, por fuera de la formación disciplinar profesional, no da el lugar adecuado a esta formación; y como se mencionó no alcanza a permear todo el proceso, quedando como accesorio o suplementario.

Ésta situación no cumple con las condiciones de una formación integral, es decir, el conjunto de acciones que llevan a un estudiante a tener una visión amplia del mundo que lo rodea, con herramientas disciplinares – profesionales que le ayuden a afrontar nuevos retos y,

con elementos de desarrollo personal que les permitan afrontar retos y visiones, con una actitud objetiva y madura a nivel cognitivo, ético y moral.

Desde la perspectiva de esta investigación se consideró que la teoría crítica de Habermas, enfatizando algunos principios de la Escuela de Frankfurt de la que es heredera, está a la base de este modelo, aunque no quedaría agotada aquí. Como toda teoría social responde a un contexto histórico y el nuestro está sometido a rápidas transformaciones. Esta situación cambiante exige la incorporación de nuevos principios de análisis y comprensión social que den razón de las nuevas características sociales a la vez que permitan mantener la coherencia con el principio de la crítica ideológica: si, además, estamos implicados en una institución social como la educativa y nos preguntamos ¿cómo podemos contribuir desde ella a construir una sociedad más justa y solidaria? necesitamos bajar un peldaño en nuestra elaboración teórico-social: precisamos buscar, y debatir ¿qué ideas pedagógicas pueden servirnos? Primero, para ayudarnos a comprender la realidad de nuestras organizaciones escolares desde una perspectiva crítica y posteriormente, construir las bases de actuación que nos permitan contribuir a la formación de futuros ciudadanos con capacidad para dar vida a esa sociedad distinta construida en torno a los ejes de justicia y responsabilidad colectiva.

Para Habermas (1997) la vía de las interacciones comunicativas entre los individuos fue la base más justa posible de establecer formas de convivencia política y social, pero sólo cuando estas interacciones cumplen una serie de requisitos previos, en cuya base es la crítica al dominio, son las que él señaló en su *modelo ideal de habla* y sobre las que fundamentó teóricamente su concepto de acción comunicativa. Además, tal constructo ha servido como criterio de referencia para valorar si la sociedad tiene un nivel mayor o menor de patologías, entendiéndose por patologías, todas las situaciones sociales de dominio, opresión e injusticia.

Por tanto, si las personas se proponen tal constructo como referente para analizar cómo funcionan las organizaciones escolares y el aula, se tendrá que tener en cuenta; en primer lugar, las funciones que desempeña la Institución en el entramado social. Un entramado que se

hace cada vez más transnacional y complejo, y en el que intervienen las concepciones axiológicas dominantes, así como la interrelación con las condiciones sociales que hoy nos caracterizan; en segundo lugar, el currículo, que comprende contenidos, metodología materiales y evaluación, en las relaciones interpersonales entre profesor-estudiante, estudiante - profesor, estudiante-estudiante.

Dado lo anterior, se dedujo:

- Que la educación de calidad implica necesariamente una formación integral, que la formación sesgada e instrumental es una educación de segunda; y, por tanto, que la formación integral se constituye como un derecho social.
- Que la formación integral es un ejercicio que involucra aventura y riesgos, preguntas, dudas, incertidumbres, construcciones parciales siempre abiertas a nuevas elaboraciones son pues asunto que compromete la construcción de lo humano en el mismo hombre y que por su naturaleza, tiene que ser una tarea permanente.
- Que los nuevos tiempos, no refieren solo a la tecnología y el conocimiento, sino que se conforman como una realidad compleja llena de oportunidades, amenazas y retos, donde la educación debe coadyuvar a enfrentar y que tiene que comprender para que pueda reconstruirse a sí misma con sentidos pertinentes.
- Que la formación integral es un asunto crucial de cara a la reconstrucción del país sobre bases de justicia social, democracia participativa y desarrollo sostenible y sustentable.
- Que la dinámica institucional que se compromete por la formación integral, implica compromiso ético y el esfuerzo para inventarla y reinventarla, pues no existen caminos únicos para fortalecerla.
- Que cada institución en su afán por desarrollar lo que interpreta por formación integral, despliega en su accionar diversos dispositivos para dar cuenta de ella.

Al realizar una revisión de los planteamientos de la escuela de Frankfurt y los desarrollos alcanzados y propuestos a través de los teóricos críticos, tanto para el ámbito social como educativo, surgió el interés de trasladar dichos planteamientos a la esfera educativa que completara este estudio, y trabajar sobre el concepto de formación integral, ubicando las tres esferas abordadas en esta escuela: La Racional–Cognoscitiva, la Ético–Moral y la Estética. Por lo tanto, la problemática para esta investigación llevó a plantearme la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el sentido que se le da a la formación integral en los planes de estudios de los programas de psicología acreditados por el CNA; desde lo Epistémico–Filosófico, Ontológico, Axiológico–ético - moral y lo Praxiológico–estético–creativo; a partir de la teoría crítica de la sociedad y la pedagogía crítica?

## **2.1 Antecedentes Investigativos**

Tomando como base las investigaciones producidas en el área que concernía a este estudio, realicé una búsqueda en las bases de datos de tesis doctorales Xarxa, eBSCO y Scopus bajo las palabras clave de *formación universitaria* y *formación integral*, obteniendo cerca de seis mil títulos entre los años 2015 y 2020. En la depuración logré extraer 100 productos con una línea más cercana a mi interés, luego de revisados con mayor profundidad se convirtieron en 41, que representaron relevancia para el estudio.<sup>1</sup>

De los artículos encontrados, pude señalar que solo una tesis de maestría, con un título similar al de este trabajo, elaborada en la Universidad Nueva Granada: *Propuesta de formación integral. Universidad Militar Nueva Granada. Formación integral desde el bienestar universitario,* del año 2016, de donde surgió un libro con el mismo nombre. De este trabajo concluí que se centra en un ejercicio para trabajar con los estudiantes una serie de esferas del desarrollo humano, vistas como elementos separados, cuya intervención, resultó en la

---

<sup>1</sup> Revisar anexo con la relación completa de los artículos



construcción de un sujeto integro.

Sobre el resto de la producción revisada, encontré que los temas de investigación relacionados con la formación en el ámbito universitario, como la categoría Ético–Moral–Política, estaba transversalizada por la categoría de construcción de Ciudadanía.

El abordaje de la categoría artística-creación, se tomó como un elemento por separado y la propuesta desde los trabajos fue para su construcción como un aspecto aliado pero separado, de gran importancia, sin embargo, no se relacionó con lo que en el día a día se elabora, mas bien fue considerado como formación complementaria.

De otra parte, no se encontraron estudios, más allá del referido en la Universidad Nueva Granada, interesados en las dimensiones éticas, artísticas y científicas en la formación de estudiantes universitarios y, menos, con un abordaje desde la teoría crítica, en donde debieron ser ubicados como un conjunto único e indispensable para la concreción de profesionales que sirvieran en lo que fueran formados, de una manera ética y responsable con su entorno.

### 3. Justificación

La formación integral, ha implicado, proponer un proyecto educativo con alto contenido de responsabilidad social; es decir que, a través del currículo y sus conceptos de hombre, cultura, formación y conocimiento, contengan la pregunta permanente por el rol formativo que, en la sociedad actual, le corresponde asumir. En otras palabras, una educación con pertinencia social, ha sido aquella capaz de comunicarse con las culturas vivas que la rodean, formar profesionales que interpretan las necesidades sociales, como aquellas que plantean propuestas científicas, académicas, teóricas articuladas al conocimiento, así como a su contexto y su historia.

Aunque el propio sistema educativo viene enmarcando la importancia de los *cuatro pilares de la educación* propuestos por Delors (1994) resumidos en: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos y 4) aprender a ser; en su mayoría se basan en “aprender a conocer,” el cual se encuentra relacionado al incremento del saber, en el ejercicio de la memoria, y en “aprender hacer,” vinculado a la formación profesional.

En este sentido, este trabajo, como propuesta doctoral, consideró que el proceso educativo ha propiciado menos espacios para el *aprender a vivir juntos*, fundamentado en solucionar y evitar conflictos, fomentando menos la participación en proyectos comunes; así como el “aprender a ser” el cual refiere al desarrollo global de una persona, cuerpo, mente, sensibilidad, pensamiento autónomo y crítico, siendo que éstos dos pilares, imprescindibles para hacer que el individuo se enfrente a la innovación social, económica, política y cultural; puesto que que favorecen el desarrollo de la imaginación y creatividad, los cuales son considerados como generadoras de libertad y enriquecimiento educativo (Delors, 1994).

La pertinencia de este trabajo fue planteada desde varios escenarios: La educación superior camina en la integralidad de la formación de los estudiantes; más allá de la dimensión cognitiva y práctica de las ciencias y disciplinas, pretende llegar a competencias relacionadas con el ser, como competencias ciudadanas y cívicas.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI por la UNESCO (1998), en sus dos primeros artículos, proclama la misión y las funciones de la educación superior, cuyos elementos humanistas parten de la afirmación de

Formar diplomados (egresados) altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos.

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber: a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad....(p.4).

Además, en el segundo artículo, que resultó ser fundamento de esta tesis, se reconoce y exalta la necesidad de formar en la responsabilidad y ética para lo social y pensando hacia el futuro.

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva De conformidad con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: a) preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual; b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena

responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar; ... (p. 5 )

De esta manera, la academia parece haber acogido, con beneplácito, las modas que algunos pensadores han logrado llevar a grandes instancias en donde se debaten los asuntos de la educación moderna y el futuro de las generaciones actuales; sin embargo, hay temas como el desarrollo sostenible, la universidad saludable y la responsabilidad social, que no serían modas, sino elementos culturales que se vivencian en toda dimensión. Ni que decir sobre la importancia de la formación integral en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de una institución universitaria; hay que sembrar integridad en los educandos, para un futuro mejor.

La ausencia de formación integral en un mundo donde la globalización, las redes sociales, los índices de criminalidad, los índices de embarazos en adolescentes, el consumo de droga, los suicidios, el terrorismo y la corrupción, van en alza día a día.

Es donde ha preocupado, que la juventud parece estar más conectada a las nuevas tecnologías, pero menos conectada con los otros seres humanos que los rodean físicamente y, mucho menos, conectada con sus propios sentimientos y emociones.

Es posible pensar en una educación que forme individuos íntegros, sistemas educativos como el de Japón o el más recientemente analizado y puesto de ejemplo: Finlandia, demuestra que al tomar medidas claras en las cuales se piense en esa formación de los jóvenes, es posible lograrlo. Pensar en la Universidad, como el puente entre lo que no se ha logrado en la educación media y la salida de estos jóvenes hacia la sociedad y el mundo laboral, nos permite considerar que al implantar un programa de formación hacia la integralidad, con un alto peso de formación ética y de responsabilidad social, se podrá hacer la diferencia y entregar a lo social, sujetos con un mayor compromiso ético – moral consigo mismos y con los demás, con mayor perspectiva social y de responsabilidad hacia el medio donde se encuentran inmersos.

En educación se *forma* o se da forma, de cara a una cultura, a una sociedad, en un

determinado contexto; es decir, se ofrece la formación para que el estudiante estudiantes se adapte al modelo social predominante; sin embargo, el compromiso que se asume es el de formar para no reproducir el “statu-quo,” sino, para ayudarlos a ser individuos, capaces de mirar la realidad de una manera lúcida y de comprometerse en su transformación: que piensen por ellos mismos, que sean críticos, que actúen en coherencia con sus valores y principios.

En otras palabras, se quiere formar, ante todo, personas *integras*, capaces de discernir los signos de los tiempos de una forma reflexiva, crítica y comprometida, relacionada con: la conciencia de los principios o fundamentos que orientan las acciones, el proceder en consecuencia con los principios universales éticos, el uso de la libertad y el ejercicio de la autonomía.

El ser humano se ha formado para tomar decisiones a partir del uso de su libertad, la cual se rige por principios que sustenta, justifica y significa desde los fines que orientan su vida, provenientes de su ambiente socio-cultural. Cuando la persona asume reflexivamente los principios y valores que subyacen a las normas que regulan la convivencia en un contexto determinado, lleva a la práctica sus decisiones éticas, es coherente; es decir, se da el proceso de desarrollo y maduración de la conciencia, del juicio y de la acción moral, las acciones de las personas son coherentes con su pensamiento (acciones morales).

La integralidad de un proyecto educativo consiste, justamente, en que ya no podemos pensar una multiplicidad de procesos o acciones aisladas e independientes, en donde las unas no tienen que ver con las otras o se hallan en compartimentos estancos, sino que, necesariamente, todos los actores y vinculados a la comunidad educativa son y siguen siendo educadores, y todos *alinean* sus acciones en consonancia con un gran propósito; es toda la comunidad educativa, con todos sus estamentos, quien hace realidad la oferta de formación integral y busca trabajarla con convicción, debido a que es una necesidad sentida.

La formación integral se ha hecho realidad en la práctica cotidiana de una institución educativa, cuando ella ha permeado e inspirado los criterios y principios con los cuales se

planean y programan todas las acciones educativas, así como en la *puesta en escena* del día a día de cada una de ellas; en este sentido, puedo decir que el currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana el propósito sea realidad.

La propuesta desde la universidad y el programa, ha tenido que ver con convertirse en el escenario llamado a que la educación se abriera a las competencias relacionadas con la formación ciudadana y a la responsabilidad del profesional con su entorno social. Por lo tanto, la tarea de universidad es formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad, la promoción y difusión de investigaciones en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, así como, la contribución a proteger y consolidar los valores de la sociedad.

Como lo planteó la Declaración de la UNESCO (1998) las funciones de la educación superior, proponen el sometimiento de “sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual” y con doble propósito: 1) la defensa y 2) la difusión de valores universalmente aceptados y el aporte a la definición y tratamiento de los problemas que afectan el bienestar de las comunidades.

### **3.1 Objetivos**

#### **3.1.1 General**

Interpretar el sentido que se le da, a la luz de la teoría crítica las dimensiones Epistémico–Filosóficas, Ético Moral, Praxiológica de la formación integral del psicólogo en las IES seleccionadas.

#### **3.1.2 Específicos**

- Reconstruir el sentido de la formación integral a la luz de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y de la pedagogía crítica.
- Identificar en el currículo las dimensiones Epistémico–Filosóficas, Ontológicas, Ético Morales, y Axiológicas: Ético–Creativas, en la categoría de formación integral.
- Diferenciar entre los programas escogidos, las formas que tiene de desplegar la formación integral en los planes de estudio.

- Interpretar la formación integral a través de cuatro categorías: ontología, axiología, epistemología y praxiología.
- Diseñar propuestas básicas de innovación curricular que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la formación integral de los estudiantes de las diferentes universidades.
- Diseñar escenarios prospectivos sobre la educación integral en nuestro país.

#### 4. Marco Metodológico, Diseño de la Investigación y Plan de Análisis de la Información

El interés del presente estudio fue la interpretación desde las dimensiones Epistémico–Filosóficas, Ontológicas, Ético Morales, y Axiológicas: Ético–Creativas procurando una comprensión, a partir del análisis de los planes de estudios de los programas de psicología acreditados por el CNA; es decir, de lo que se entendió en ellos por formación integral. Traté de encontrar en la revisión de los proyectos educativos y lineamientos curriculares, cual era el sentido y como se expresó esa formación integral en los planes de estudio, como estaba entendida y que experiencias se habían desarrollado alrededor.

Si bien, el marco metodológico que cobijó el estudio fue el estudio de caso desde la perspectiva de Stake (1999) en procura de lograr la integración de las diversas categorías propuestas para el mismo, se recurrió a la adaptación de la *trilogía intuitiva* propuesta por Bédard (2003). Lo que permitió, en torno a la misma, tener un modelo de organización para el análisis de las categorías; e igualmente, se adoptó el *Método Delphi* en la construcción de los escenarios de futuro buscando una ruta epistémica que ayudara a esclarecer, a través de los expertos, desde las dimensiones.

Así, la *trilogía intuitiva*, me brindó un medio de organización de las categorías al interior de los casos, mientras que el método Delphi me permitió constituir un ejercicio prospectivo donde aterrizar los resultados.

Es de aclarar, que para esta investigación el análisis de los planes de estudio se constituyó en un caso instrumental, por tanto, el propósito fue más allá del caso; el se utilizó como herramienta para evidenciar características de la formación integral en las diferentes IES. El foco de la atención fue la formación integral, no así, la formación del psicólogo. En ese sentido, no se trató de hacer un análisis curricular y de los planes de estudio de los programas de psicología, sino que, a través de estos planes de estudio, se determinaron las características preponderantes que llevaron hacia la formación integral de los estudiantes.



La selección de la formación de psicólogos como caso instrumental, radicó en que la psicología se ha considerado como una profesión con bases profundamente humanistas, así se pudo considerar que tuviera amplios asientos de formación en lo social y ético, por lo menos, mayor de lo que se esperaba en otras profesiones de índole más práctica o aplicada, como fue el caso de las ingenierías.

Así las cosas, la formación de los psicólogos, ha alcanzado a considerarse como un acercamiento más claro a la formación integral. Ahora bien, lo que se buscó construir, fue una propuesta formativa desde la perspectiva de la teoría crítica de la sociedad y la pedagogía crítica, que facilitara a los estudiantes de la universidad, los elementos teórico-prácticos, así como vivenciales, de lo que se pudo entender como la responsabilidad social universitaria, o dicho en otras palabras, la responsabilidad social que hubo de tener cualquier profesional egresado de una universidad y ejercer la profesión para la cual se formó en una sociedad, procurando para la ella los más altos fines.

Bajo esta perspectiva, la investigación se enfocó, fundamentalmente, en el análisis e interpretación del proceso de formación integral tomando como referente la teoría crítica de la Sociedad, especialmente, los planteamientos de Habermas(1984) y la pedagogía crítica.

En tal sentido, se realizó la interpretación de los contenidos curriculares, específicamente en el desarrollo curricular del área *formación complementaria*, tal como se denominaba en los planes de estudio y currículos de algunos programas, en donde se establecieron criterios que permitieron determinar cómo era vista y trabajada.

El paradigma socio crítico introdujo el camino de la reflexión y la crítica en los procesos de conocimiento. Su finalidad, fue transformar las estructuras sociales y se apoyó en los trabajos de la escuela de Frankfurt, Horkheimer (1968, 1973, 1974) y Adorno en Gomez (1992), en el neomarxismo (Appel, 1982 citado en Giroux, 1992) en la teoría crítica social de Habermas (1984) y Carr y Kemmis (1988) entre otros.

El enfoque Crítico, ha sostenido que la teoría y la práctica, son dos procesos

interdependientes; es decir, que toda práctica necesita de una teoría que la sustente y toda teoría demanda de una praxis para su legitimación. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos (Carr y Kemmis, 1988).

Según este enfoque crítico, en el sujeto se ha presentado la necesidad de investigar, de ser intérprete de su realidad; no obstante, acepta, a su vez, que a la realidad no basta con interpretarla; que es imperativo transformarla con el fin de contribuir a la solución de problemas que le atañen, a él como hombre y en la sociedad que actúa. Es decir que, en esta tendencia, se le da una importancia relevante a la teoría más que a la práctica y, en consecuencia, las investigaciones enmarcadas dentro de este paradigma anulan el contexto situacional para la inferencia de conclusiones; Por tanto, requieren elaborar un minucioso ámbito conceptual sobre el problema a abordar.

En este enfoque crítico se inscribe la Escuela de Frankfurt, de la cual Habermas es un representante destacado.

#### **4.1 Estudio de Caso Desde Stake (1999)**

Consiste en un método de investigación cualitativa, para algunos autores un diseño de estrategia de investigación; para otros un enfoque, que es utilizado en el campo de las ciencias sociales para comprender una realidad específica. Si bien, existen diferentes definiciones según la visión de investigación que presente el autor; sin embargo, todos coinciden en que un caso es algo específico, complejo que merece interés de investigación. La investigación con estudio de caso pretende comprender el mismo caso, no busca generalizar ni comprender otros casos, en otras palabras, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1999).

El énfasis en la profundidad y unicidad con que se ha hecho el estudio de caso es lo que ha definido este enfoque; por lo tanto, se consideró pertinente la adopción del estudio de caso para esta investigación, como modalidad metodológica; ya que, permitió la reflexión y

diferenciación. Razón por la cual, se tomaron los planes de estudio de los programas acreditados como *caso instrumental* para la comprensión de una *cuestión más general* como fue la formación integral en el ámbito universitario.

Por otra parte, como complemento a los aspectos señalados, la finalidad del estudio, es decir, la formación complementaria hizo lucir coherente la posición metodológica asumida, pues puso de manifiesto el carácter de investigación *aplicada*, dirigida, fundamentalmente, a la comprensión interpretativa de la misma, a través del recurso descriptivo que inevitablemente ha venido matizado por la subjetividad y experiencia del autor.

La clasificación que Stake (1999) realizó, refiere a casos múltiples y caso único, se completa la tipología con los estudios denominados de caso intrínseco en donde predomina el principio del interés que ofrece dicho caso, de caso instrumental que permite profundizar la comprensión de situaciones empíricas o teóricas y de caso colectivo que consiste en estrategia de indagación intensiva de varios casos.

Para efectos de establecimiento de este estudio se escogió la clasificación que hecha por Stake, considerando como estudio de caso múltiple, ya que según lo planteado en los objetivos, se procuró evaluar la formación integral como caso instrumental - colectivo conformado por casos, tales como los currículos y planes de estudio de diferentes programas de psicología, es decir, que casos que se generalizaron a partir de un conjunto de situaciones específicas, son el diseño de casos múltiples y se emplean al existir varios casos que se puedan replicar.

Por otra parte, el caso instrumental, se examinó para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso jugó un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. El interés estaba centrado en las implicaciones de los resultados de la investigación en otros ámbitos más allá del propio caso.

Este fue explorado a fondo; sus contextos examinados, sus actividades ordinarias detalladas, debido que sirvió de apoyo para perseguir intereses externos. Su elección se debió

a que había expectativa por avanzar en el entendimiento de otros intereses.

Cada caso seleccionado para integrar la unidad de análisis se escogió conforme a ciertos criterios preestablecidos, para la presente investigación, se tomó como base el hecho de poseer acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación, a través del Consejo Nacional de Acreditación CNA, es decir, que dichos programas, presentaron condiciones sobresalientes dentro del grupo de programas de psicología que se han ofrecido en el país y, por tanto, se destacaron dentro de la formación de psicólogos. La decisión de trabajar con casos múltiples reforzó la posibilidad de contrastación de datos; es decir, comparación por semejanzas o por diferencias (Stake, 1999).

La posibilidad de avanzar sobre generalizaciones estuvo dada por la *saturación* de los datos, la detección de categorías que facilitaron el enunciado de proposiciones o hipótesis, que a su vez, surgieron del descubrimiento de las relaciones que determinaron al caso en cuestión, su contexto y determinaciones socio-histórico, político-económicas y culturales.

El diseño de la investigación del presente estudio fue un estudio de caso múltiple instrumental, donde la unidad de análisis, el caso a ser estudiado como formación integral, que buscó reconstruir, dando sentido al concepto de formación integral definido desde los escritos de los teóricos de las ciencias sociales. La unidad de análisis fue tomada como una totalidad (unidad), en pos de ilustrar un concepto definido en el marco teórico conceptual.

Apartir del concepto de formación integral, busqué una interpretación significativa de un proceso del que se viene hablando en los últimos años, en diferentes estamentos educativos, foros mundiales, legislaciones nacionales P.I., e instituciones, enmarcado en una compleja realidad socioeconómica y cultural, propia de la sociedad colombiana.

La Tesis implicó una ida y vuelta entre la teoría o concepto desde la crítica, formación y formación crítica en las ciencias sociales, y la historia; es decir, como se ha llevado a cabo el proceso de histórico de formación del psicólogo en Colombia.

Busqué iluminar el concepto desde un referente investigativo, llevado a cabo en varios

ámbitos y épocas por diversos investigadores, a través de la revisión de los resultados de los estudios publicados, así como la interpretación del caso histórico, a la luz del concepto de formación integral.

#### **4.2 Construcción de las Dimensiones de Análisis desde la Trilogía Intuitiva de Renée Bédard (2003)**

Decidí realizar esta investigación utilizando la metodología cualitativa, para lo cual tuve en cuenta la teoría Trilogía Intuitiva de Bédard (2003), que parte de la observación y la experiencia. Esta autora estuvo como asesora de varias empresas, en ellas encontró problemas o enigmas a los cuales las teorías científicas de la administración no aportaban respuesta. Notaba expresiones y juicios hacia los dirigentes, sobre sus actitudes que indicaban que se tenía una idea no equivocada de lo que la dirección ideal puede ser, aun cuando la formulación de esta concepción se mantenía imprecisa.

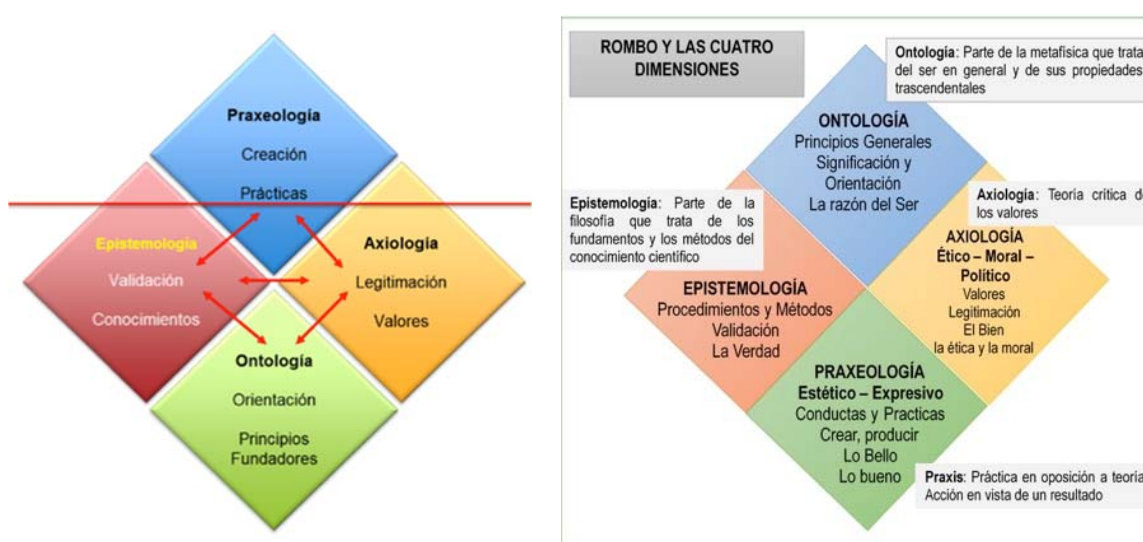
Para salir de los enfoques tradicionales, Bédard (2003) propuso el análisis de las cuatro dimensiones filosóficas: praxeología, epistemología, axiología y ontología, que dieron origen a lo que ella denominó *Trilogía Intuitiva* y la graficó en un rombo, integradas en un solo esquema. El análisis se efectuó desde el punto de vista de las propias praxis, de los criterios de validéz, de los valores fundamentales, de los preceptos y de las creencias subyacentes en la mente y de los principios fundadores e hipótesis fundamentales que orientaron a los dirigentes en sus relaciones; contrario al sistema de representación occidental donde las funciones estarían clasificadas en un orden de importancia, de prestigio, de autoridad, la Trilogía ha representado una concepción intelectual de buen funcionamiento del universo, una cosmología de la sociedad humana ideal, que incluye armonía, estética, lógica, ética y simbolismos propios, así pues, asume la concepción más allá del conocimiento y la práctica, tal como los principios fundamentales del ser y de la ética en el quehacer.

El esquema propuesto permite identificar cuatro tipos de competencias en un gerente: 1) las competencias del saber-hacer gerencial agrupadas en la dimensión filosófica de la

praxeología, 2) las competencias del saber, propias de la dimensión epistemológica del conocimiento administrativo, 3) las competencias de la conducta ética y moral de los gerentes, tratadas por la axiología y, 4) las competencias ontológicas del ser que conducen a la comprensión de la naturaleza profunda del individuo y su identidad.

**Figura 1**

*Rombo Filosófico de Bédard y Adaptación de la Trilogía Intuitiva y el Rombo*



Nota: Este modelo representa, del lado izquierdo el Rombo de Bedard (2003) sin modificaciones y del lado derecho se ha tomado el Rombo y se le ha realizado adaptaciones que se ajustan al presente estudio.

La Praxeología, Señaló Bédard (2003) que esta dimensión ha exhibido una parte sensible-visible que puede ser percibida por la vista y el resto de los sentidos; en consecuencia, ha contemplado el estudio de las prácticas y conductas de las personas. Las palabras claves de este modelo: actuar-conducir, generar-producir-fabricar obras, materiales, herramientas, resultados e, incluso, habilidades. Para la aplicación en este trabajo este concebí como la racionalidad Estética – Creativa - Expresiva, donde el individuo produce, crea, manifiesta artísticamente; ésta se reflejó en los planes de estudio como complementario, en alguna de las áreas de las artes plásticas, interpretativas o literatura.

La Epistemología: Para Bédard (2003) esta dimensión ha previsto el lugar donde acontece un problema, se ha proyectado, circunscrito o efectuado. Sustentó y contuvo toda la teoría cognoscitiva o erudición, permitiéndole estudiar el conocimiento en general y las ciencias como modalidad y como tipo particular de conocimiento; teniendo por objetivo la búsqueda de la verdad, representada por los términos fiabilidad y validez, teoría del conocimiento, validación–procedimiento de validación–, metodología, y proceso crítico. En esta faceta se ubicó la racionalidad científica, reflejada en los planes de estudio como lo Disciplinar profesional, en si todas las asignaturas que han formado a un profesional de la psicología.

La Axiología, Bédard (2003) afirmó que, esta dimensión atendió el campo de los valores colectivos e individuales, en tanto valores morales y culturales, así como la esencia que ha determinado costumbres, abarcando el campo de la ética y la moral, siendo que el valor determina lo que es valetero o bien fundado, digno de ser creído, aceptable, ejecutado, admisible, cuyos descriptores han sido: legitimación, valores personales, sociales y culturales. Para esta Racionalidad, se contempló lo Ético–Moral–Político, reflejado en los planes de estudio como los cursos de ética general y la deontología, al tiempo los cursos con contenido político cívico.

La Ontología, en palabras de Bédard (2003) esta dimensión contempló el conocimiento del ser y evaluó los fundamentos conceptuales de la realidad, comprendió los paradigmas fundadores que implicaron, tanto el marco teórico reconocido, como también, el conjunto de disposiciones adquiridas por los miembros de una comunidad como las leyes, los procedimientos, los modelos y los ejemplos, procedimientos y esquemas. En esta faceta se ubicó el crecimiento personal de los estudiantes, como punto fundamental para que abordaran, de manera adecuada, el reto de acompañar a los demás en sus procesos personales, reflejado en los planes de estudio, en cursos dirigidos a la formación del sujeto, crecimiento del sery desarrollo personal. Tal como mencionó Zapata (2009) acogiendo las ideas de Bédard (2003)

Las 4 dimensiones no son entidades separadas, sino aspectos particulares de una sola

única

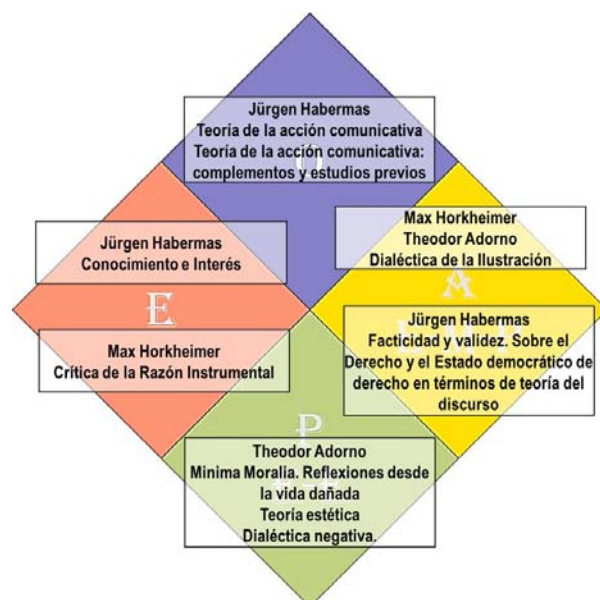
realidad. Es decir, los 4 puntos de vista filosóficos permiten aprehender el hecho social total. Si bien las 4 partes están estrechamente relacionadas, es la ontología la que fundamenta y condiciona las otras 3; contrario a la tradición universitaria actual, donde se señala la primacía de la epistemología, como se ve en el pensamiento científico. La epistemología y la axiología ejercen, cada una a su manera, una función de vigilancia. Las cuatro dimensiones están íntimamente articuladas y son convergentes. Cada instancia está condicionada por la presencia de las otras. La interacción dialéctica de las 4 partes produce una práctica armoniosa, mientras que una divergencia o un desacuerdo desencadenan dificultades de funcionamiento (p.83)

Consideré, el uso de la teoría propuesta por Bédard, puesto que acompasó con las ideas epistemológicas de los pensadores de referencia para este trabajo: Adorno (2008) y sus trabajos sobre la estética y el arte, Horkheimer (1974) y sus aportes sobre lo ético – político y Habermas (1997) con los aportes alrededor de las tres racionalidades y todo ello colocado en el centro el pensamiento crítico, es decir, lo ontológico como eje articulador, con la siguiente propuesta grafica.



## Figura 2

*Ubicación de los Autores en la Trilogía Intuitiva Adaptada del Modelo de Bédard*



Nota: la adaptación del Rombo buscó dividir el proceso formativo plasmado en los planes de estudio, proyectos institucionales y lineamientos curriculares de los programas y lo determinó en las racionalidades (epistemológica, ética, moral, axiológica y praxiológica).

De esta manera los componentes de los planes de estudio fueron revisados, además del componente complementario, hacia donde se iban dirigiendo los esfuerzos formativos, para concluir, a partir de esta taxonomía, cual fue el peso real dedicado a la formación integral de los estudiantes. El resultado final por cada uno de los ocho programas analizados, fue un rombo que mostró porcentualmente, el peso dado a cada una de las racionalidades en el plan de estudio; por lo tanto, se calculó el porcentaje aplicado a la formación integral.

### 4.3 Prospectiva–Método Delphi (1996)

Un objetivo básico de esta fase del proyecto fue obtener información para construir escenarios futuros para el desarrollo del desempeño profesional–disciplinar de los psicólogos.

La identificación de los principales elementos me permitieron plantear la estimación de las características económicas–políticas y educativas, más plausibles dentro del desempeño de los profesionales de esta área y por tanto han servido para reformular la formación y dar respuesta a lo que este futuro plantea.

Con el diseño de escenarios de futuro no se pretendió, ni realizar pronósticos, ni decidir sobre cuál fue mejor; sino que, como señaló Van Der Heijden (1996), se trató de generar marcos de referencia, sobre los que probar y contrastar, los efectos de los proyectos y decisiones. Utilizando el símil teatral, se crearon distintos escenarios en los que ensayé la misma obra con la finalidad de prever y contrastar los distintos matices que pudieran darse en cada uno de ellos.

Los expertos en la materia han aconsejado no elaborar demasiados escenarios, como máximo tres, a fin de no generar una excesiva dispersión de posibilidades. Sobre todo, porque no se trató de acertar el futuro, sino abrir la mente a distintas posibilidades teniendo en cuenta diferentes combinaciones de variables para poder identificarlas mejor en el momento en que realmente aconteciera esa situación o ese fenómeno social, económico o político. Limitar el número de escenarios y crear escenarios claramente diferenciados me permitió obtener un volumen de datos útil para que ese esfuerzo creativo sea revertido en la obtención de conclusiones significativas.

Así mismo, y en la medida de lo posible, todos los escenarios debieron de ser factibles, no se consideró un escenario favorito ni uno claramente inaceptable. Sin embargo, se trató de pautas, no de reglas precisas que debieron seguirse forzosamente puesto que la finalidad esencial fue generar entornos sugestivos sobre los cuales poder contrastar distintas cuestiones y en ocasiones pudo interesar que alguno de ellos presentara un futuro menos prometedor que los demás, como fue el caso, por ejemplo de los escenarios propuestos por Anderson (1997) en el estudio del impacto de la globalización en la identidad individual.

En la capacidad de predicción de la Delphi me basé en la utilización sistemática de un

juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos. El objetivo de los cuestionarios sucesivos, fue "disminuir el espacio intercuartil, esto es, cuanto se desvía la opinión del experto de la opinión del conjunto, precisando la mediana" de las respuestas obtenidas. Fue un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal, efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo Interrogación a expertos con la ayuda de cuestionarios sucesivos, a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos (Linstone y Turoff, 1975).

Es por ellos que la calidad de los resultados dependió, sobre todo, del cuidado que tuve en la elaboración del cuestionario y en la elección de los expertos consultados. El trabajo de prospectiva, se llevó a cabo con los miembros de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES (2006–2012), a quienes se les entregó inicialmente un documento con algunos elementos desde el contexto de la educación y la descripción de algunas categorías que se denominaron mega tendencias, en pro de denotar indicadores dentro de los cuales se movieran las reflexiones; al final, se incorporó un cuestionario que permitió reconocer recorridos de los participantes. Luego de este primer ejercicio se fueron construyendo los primeros escenarios y depurando, en un ejercicio de ida y vuelta, arrojando al final como resultado tres escenarios que marcaron una ruta epistemológica.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Revisar anexo con instrumento inicial estudio de prospectiva

**Figura 3**

*Proceso Método Prospectiva Delphi*



Nota: la presente grafica fue una elaboracion propia basada en: Cabero & Infante (2014).

En virtud a la adaptación del Rombo de la Trilogía Intuitiva de Bédard (2003) para el análisis de los programas de las instituciones del estudio, se tuvo en cuenta esta misma estrategia, para analizar los escenario resultantes del método Delphi de manera que ubique en los cuadrantes el pensamiento que poseían los expertos en educación consultados para su construcción, por lo tanto, se tuvo una perspectiva desde que racionalidad estaban ellos ubicados, a la hora de proponer los escenarios y cambios sobre la educación en el futuro.

**Tabla 1***Categorías y Dimensiones para el Análisis*

Categorías y Dimensiones para el Análisis	
CATEGORÍA INICIAL DE ANÁLISIS	DIMENSIONES DE CADA CATEGORÍA
Lo Epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto(s) de Formación de Psicólogos</li> <li>• Configuración de la Formación de Psicólogos en el mundo</li> <li>• Importancia o relevancia de formar psicólogos.</li> <li>• Tendencias mundiales, iberoamericanas y nacionales sobre la formación de psicólogos.</li> <li>• Contenidos mínimos comunes que estructurarían un currículo troncal para la formación de psicólogos.</li> <li>• Estándares de calidad en la formación de psicólogos.</li> </ul>
Lo Axiológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilemas éticos – morales actuales en los que se ve inmerso el Psicólogo en su actuar profesional Problemas disciplinares y profesionales vigentes en la Psicología</li> </ul>
Lo Praxeológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asuntos Bioéticos y Biopolíticos en los que se enmarca su desempeño profesional</li> <li>• Lo estético en la formación del psicólogo</li> <li>• Lo creativo en la formación del psicólogo</li> <li>• La Psicología a través del arte</li> </ul>
Lo Ontológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades formativas encaminadas al crecimiento personal de los estudiantes a la par de su crecimiento como profesionales, que le permitan encarar el desarrollo del otro.</li> </ul>
Formación complementaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades complementarias a la formación disciplinar e interdisciplinar de los psicólogos.</li> </ul>

Nota: La tabla ha enunciado algunos indicadores iniciales sobre el contenido que se desarrolló de cada categoría de análisis.

#### 4.4 Escenario de Trabajo

La Acreditación de Programas Académicos en Colombia, se inició en un momento particularmente crítico para la educación superior en Colombia, al tiempo que sigue siendo cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país se encuentre íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior (Consejo Nacional de Acreditación CNA, 2006).

Entre los aspectos del contexto en que surge la acreditación en el país, cabe señalar: la preocupación por la masificación de la matrícula, que trajo como consecuencia un deterioro de la calidad educativa, la descontextualización de la oferta educativa, deficiente organización institucional.

Además, y en concordancia con lo planteado por Orozco (2013) ya se hablaba de la

globalización, de la movilidad académica y de la problemática asociada al reconocimiento de títulos obtenidos en el exterior y se tenía la percepción de que la calidad se volvía cada vez más costosa, y de que los Gobiernos necesitaban asegurar que la inversión en el sector fuera eficiente, tuviera resultados relevantes para el respectivo país y, se justificara en términos sociales.

En torno a la vida académica universitaria, pudo señalarse la ausencia de una auténtica cultura de la autoevaluación en las universidades públicas. Si bien, existía la evaluación como requisito para el funcionamiento de los programas, ésta se encontraba muy lejos de ser un proceso autoreflexivo y crítico, con miras al mejoramiento de la calidad (Goyes y Uscátegui, 2004).

El Sistema Nacional de Acreditación (SNA) inició labores el 14 de diciembre de 1995, tres años después de haber sido creado mediante la Ley 30 de 1992, cuyos propósitos han sido nombrados por Goyes y Uscategui (2004, p. 72)

- La cualificación de la educación superior.
- El rendimiento de cuentas ante la sociedad.
- La idoneidad y la solidez de las Instituciones de educación superior.
- El cumplimiento y desarrollo de los proyectos institucionales.
- La autoevaluación permanente.
- La certificación pública de la calidad.
- La información confiable a los usuarios.
- Incentivar el sentido de pertinencia institucional.

El objeto fundamental del SNA, fue el de garantizar a la sociedad que las Instituciones de educación superior, que hacían parte de él, cumplieran los más altos requisitos de calidad y que llevaran a cabo sus propósitos y objetivos. Se trató de un instrumento de fomento de la calidad de la educación superior, distinta a la de inspección y vigilancia, además, que le

competente constitucionalmente al Estado, en el que garantizó la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines. Formando parte del SNA, el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, el Consejo Nacional de Acreditación CNA, las instituciones que optaron por la acreditación y la comunidad académica.

El organismo encargado de coordinar y supervisar el proceso de acreditación en el país ha sido el Consejo Nacional de Acreditación CNA, órgano asesor del Ministerio de Educación Nacional y agente dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), cuya misión es:

El Consejo Nacional de Acreditación tiene la misión de liderar el desarrollo y enriquecimiento conceptual del Sistema Nacional de Acreditación, mediante la elaboración de documentos teóricos y de lineamientos, en estrecha colaboración con las comunidades académicas y científicas del país, y con el aval del Consejo Superior de Educación Superior.

Los procesos desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación CNA (2013 p.26)

- Acreditación de programas de pregrado en todos los niveles del sistema educativo: técnico - profesionales, tecnológicos, profesionales, tanto en modalidad presencial como a distancia.
- Acreditación de programas de posgrado: maestrías y doctorados.
- Acreditación de Instituciones de Educación Superior (IES).
- Renovación de la acreditación de programas académicos y de Instituciones de Educación Superior.

En cumplimiento de su Misión, el CNA ha adelantado, además los procesos necesarios para analizar las condiciones iniciales de ingreso al Sistema Nacional de Acreditación de las IES y programas académicos, una vez éstas expresan su interés de vinculación. igualmente, ha desarrollado actividades encaminadas al fortalecimiento de la cultura de la acreditación y a contribuir en el desarrollo y discusión de temas estratégicos para el sistema de Educación Superior en Colombia y en particular de la evaluación y la acreditación (CNA, 2006 p. 26).

En la acreditación de programas se pretende dar razón de su calidad, sometiéndola a la evaluación de pares académicos quienes examinan el modo como en ellos se cumplen las exigencias de calidad establecidas por las comunidades académicas de la respectiva profesión o disciplina, y su coherencia con la naturaleza y los fines de la institución en relación con los criterios de calidad que define el modelo del (CNA, p. 26).

La Acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social a través del Decreto 2904 de 1994, art. 1.

El proceso de acreditación de programas tiene los siguientes objetivos según la CNA, (2006, p.38).

- Ser un mecanismo para que las Instituciones de Educación Superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de los programas de educación superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la Ley.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de programas académicos de educación superior.
- Señalar un paradigma de calidad a los programas de educación superior colombianos.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita la credibilidad de su trabajo y propicie el reconocimiento de sus realizaciones.
- Promover en las instituciones la verificación del cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley y de acuerdo con sus propios estatutos.



- Propiciar el autoexamen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.
- Fortalecer las funciones sustantivas en atención a los enunciados misionales institucionales y al contexto en el cual se insertan.

El modelo de acreditación del CNA ha contemplado unos criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Estos criterios son considerados como los principios o pautas éticas generales que sirven de marco para el ejercicio evaluativo que se realiza a través del CNA y orientan la acción, no solo del Consejo, sino de las instituciones que voluntariamente han decidido someterse al proceso de acreditación y la de los pares académicos que intervienen en la evaluación externa.

#### **4.5 Unidad de Análisis**

La unidad de análisis de la investigación fue la formación de psicólogos

Como campo problémico de estudio, fue la formación de psicólogos convocó, por un lado, el referente teórico y metodológico de la Formación Integral, sus perspectivas, el concepto que los Programas de psicología asumirían en relación con la formación, así como el de la Institución universitaria donde está inserta la facultad, programa, escuela o instituto.

#### **4.6 Unidad de Trabajo**

Se analizaron los planes de estudio pertenecientes a las Programas de psicología acreditadas por el CNA (para mayor comprensión ver anexo programas acreditados a 2019).

En consideración a que el estudio de caso requiere de un análisis y descripción pormenorizada de cada uno de los elementos que lo componen, resultó poco práctico, para efectos de este trabajo, hacer el abordaje de todos y cada uno de los programas, así que, se consideró, que para dar cumplimiento a lo que el método necesitaba, se limitó la muestra a 8 programas acreditados; procurando ubicar, un programa del centro del país, uno de la zona norte, otro de la zona sur y otro del oriente. Igualmente, se dió cabida a las cuatro ciudades más grandes de Colombia consideradas por el DANE, Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín;

también, incluí programas de universidad oficial, y el único programa acreditado en modalidad a distancia virtual.

**Tabla 2**

*Programas de la Muestra de Trabajo*

Programas de la Muestra de Trabajo			
Universidad	Sector	Modalidad	Ubicación
Universidad El Bosque	Privada	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Simón Bolívar	Privada	Presencial	Barranquilla Atlántico
Universidad de Manizales	Privada	Presencial	Manizales Caldas
Universidad del Valle	Oficial	Presencial	Cali Valle del Cauca
Universidad Mariana	Privada	Presencial	Pasto Nariño
Universidad de San Buenaventura	Privada	Presencial	Medellín Antioquia
Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB-	Privada	Presencial	Bucaramanga Santander
Fundación Universitaria Católica del Norte	Privada	Virtual	Santa Rosa de Osos Antioquia

Adicionalmente, y con relación al trabajo que realice durante siete años, en la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES, Sala de Humanidades; tuve la oportunidad de analizar más de 150 planes de estudios de programas nacionales de pre y posgrado; además de las revisiones de, alrededor de 300 programas internacionales, igualmente de pre y posgrado. (revisar anexos 3 – 4 – 6 – 6).

Así pues, en el caso de los programas internacionales, sobre todo los que provenían de países europeos, la fecha que aparecía referenciada, correspondió al año en el que se graduó el aportante de la información, con lo cual, me referí, en algunos casos, a los planes de estudios anteriores al proceso de Boloña.

Busqué comprender las concepciones que los docentes tenían sobre la formación de psicólogos; el significado de la formación integral de psicólogos; sus nociones de los posibles campos a abordar; así como, de las estructuras formales que se convendría diseñar para ello. Todo lo anterior permitió elaborar una descripción de la unidad de análisis de la investigación.

**Figura 4***Proceso Interpretativo*

Nota: la interpretación de la información, mediante el planteamiento de una trama de relaciones y la elaboración de nuevas abstracciones.

Dicha interpretación facilitó la emergencia de argumentos interpretativos semánticos, pragmáticos y paradigmáticos para la comprensión del sentido de la formación integral en los programas de Psicología, así como la formulación de elementos de reconstrucción del currículo, en relación con dicha formación integral. Este momento fue el lugar de la aprehensión sintética producto de la conversación entre: Investigador – Actores (Programas de Psicología Acreditados) – Autores (Teóricos Críticos)

Esta fase involucró una revisión y análisis de los planes de estudio, PEI y lineamientos curriculares de los programas de la muestra; así como los programas, planes y proyectos que tenían las instituciones en general y los programas académicos en particular alrededor de la formación integral.

Una segunda interpretación llevó a conformar una propuesta de Escenario Futuro, por medio de la información obtenida, para construir el escenario para el desarrollo del desempeño profesional – disciplinar de los psicólogos; además, para validar esta información se recurrió a la consulta de expertos, así con este objetivo se utilizó el Método Delphi; desarrollando, en primera instancia, un perfil de este futuro, basado en los resultados de las investigaciones que se han desarrollado frente a la formación del psicólogo y su prospectiva; igualmente, se sumaron los elementos propuestos por las autoevaluaciones de los programas de psicología, que planteaban una visión de futuro, hacia el cual apuntar sus planes de desarrollo. Una vez desarrollado lo anterior, se conformaron los cuestionarios que se enviaron a los expertos, y se procedió como lo indicado en el Método Delphi.

## 5. Marco Contextual de la Educación Superior

Un Marco Legal de educación superior, supone crear las condiciones adecuadas para que la universidad logre cumplir con calidad, parte de la formación de sus estudiantes y les aporte herramientas para que, por el resto de la vida, ellos culminen con ella; sin embargo, esta formación ha tenido una transformación en su conceptualización a través de la historia que permitió autoreformularse, con el fin de optimizar el significado trascendental en la evolución de la humanidad y su cultura, logrando de esta manera el perfeccionamiento del alma humana, en su esencia perfectible.

Es así, como definir educación, supone vincularse con realizaciones concretas, las cuales han materializado las aspiraciones de progreso de la sociedad colombiana hacia la paz y la transformación social, exigiendo prioridad en el plan de desarrollo. Esto ha hecho de la educación, el proyecto público por excelencia, para así lograr la inserción del país en la sociedad del conocimiento de cara a los siglos venideros, y hacia la consolidación de una democracia participativa y solidaria (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, S.F.).

Otorgándole el mérito que de educación se tiene, el Estado la conceptualizó en la Constitución Política de Colombia, a través del Artículo 67<sup>o</sup> en donde se afirma que:

*Artículo 67,* La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política, 1991)

Estas características y funciones que han enmarcado el concepto de educación apuntan hacia aspectos primordiales en el desarrollo del individuo y la sociedad, dando cabida a los tipos de educación que han existido, para poder establecer una diferencia entre los mismos a

partir de su caracterización.

Según la ley General de la Educación 115 (1994) en su Artículo 10<sup>3</sup>, el primer tipo es la educación formal, que se entiende como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados en una secuencia regular de actos lectivos con sujeción a pautas curriculares progresivas, o conducentes a grados y títulos. A cada una de las formas de educación y, especialmente la educación formal superior, le corresponde responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y al momento histórico de la nación, por lo que sus políticas han de converger en la construcción, a nivel personal y colectivo, para un proceso de paz, de productividad y empleo, de justicia, de equidad económica y, de igualdad social, aspectos esenciales a la configuración del bien común y que, por lo mismo, corresponde al Estado y al gobierno convertirlos en columna vertebral de un sistema educativo nacional, en el cual, el nivel superior ejerce una función de ejemplaridad, liderazgo y servicio a los otros niveles educativos. Programa de la ONU para el Desarrollo (UNESCO, 1995).

De tal manera que, haciendo referencia específicamente a la educación superior, se considera que:

Artículo 1° La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria, y tiene por objeto, el pleno desarrollo de los estudiantes y su formación académica o profesional (Instituto para el Fomento de la Educación superior ICFES, S.F.).

Lo anterior, tiene como finalidad destacar que, la segunda mitad de este siglo pasará a la historia de la educación como un periodo de gigantesca expansión y transformaciones cualitativas y cuantitativas extraordinarias de la Educación Superior, la cual, convendría entenderse como una de las partes sobresalientes de un sistema educativo funcionalmente

---

<sup>3</sup> Artículo 10. definición de educación formal. se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

interdependiente; compuesto, generalmente, por una larga serie de tipos de institución en los que los estudios y la formación de nivel superior, la enseñanza, la investigación y los servicios a la sociedad, son las tareas y actividades principales.

Esta evolución se habría de considerar como una confirmación, que se está viviendo en una época en la que sin una formación e investigación satisfactorias de nivel superior, ningún país podría asegurar un grado de progreso compatible con las necesidades y las expectativas de una sociedad, en la que el desarrollo económico se produzca, con la debida consideración al medio ambiente, y vaya acompañado de la edificación de una “cultura de paz” basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo; en resumidas cuentas: un desarrollo humano sostenible.

En estos términos es como la educación superior está siendo llamada, en todas partes, a ajustarse y responder mejor a las exigencias de los tiempos, en donde las nuevas oportunidades van acompañadas de nuevos desafíos y conmociones. Ha quedado ya claro que la Educación Superior, al igual, que otros muchos niveles y formas de educación, se ha visto obligada a examinar nuevamente, con miras a sus relaciones con la sociedad y en particular, con el sector económico, su estructuración institucional y de organización, y los mecanismos de obtención y administración de sus fondos.

“La Educación Superior tiene que desarrollar, con todos sus asociados, una visión global de sus objetivos, sus tareas y su funcionamiento” (UNESCO, 1995).

A fin de clarificar, unificar y ampliar las metas descritas y de igual forma, operacionalizarlas fue creada la Ley 30 de 1992, por el Consejo Nacional de Acreditaciones, que en sus principios deseaba desarrollar el potencial humano de una manera integral inherente a la finalidad social del Estado y de conformidad con la Constitución Política de Colombia, donde, se garantizó la autonomía universitaria y se veló por la calidad del servicio educativo.

En esta ley, específicamente el capítulo II, se plantearon unos objetivos a los que apuntaron todos los programas educativos en el nivel superior, independientemente, del tipo de

institución donde se desarrollara.

A estos aspectos es relevante añadir lo consignado en el artículo 4 de esta misma ley:

Artículo 4° La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (CNA, 2006).

Al analizar los fines de la educación superior nos encontramos con diferentes puntos de vistas, que varían según circunstancias y contextos. Sobre este aspecto, De Juan (1996) comentó dos posiciones: por una parte, aquellos que defienden la posición que la universidad, no sólo forma especialistas o profesionales, sino también, y sobre todo, hombres cultos. Entre ellos destaca las opiniones de Ortega y Gasset, quien respaldaban una clara división entre la docencia y la investigación, debido a que ésta estaba reservada a una minoría selecta de estudiantes y a que, en muchas ocasiones, la capacidad docente e investigadora no marchaban a la par.

Esta posición sostiene que la enseñanza universitaria habría ser económica, en el sentido de enseñar justamente lo necesario, dada la limitada capacidad del individuo para aprender y la escasa participación del estudiante en las tareas de dirección universitaria.

Por otra parte, el autor, señala la posición de otros pensadores que sustentan: que la misión fundamental de las universidades, correspondería a la creación de ciencia e investigación pura. Entre ellos, se destacan las opiniones de la Torre y Jaspers; estos consideran que la universidad sólo puede dar una formación científica, quedando todo lo demás fuera de su ámbito.

Unido a estas dos vertientes de opiniones se encontraban aquellos que consideraban, que la misión de la universidad no es, ni cultural, ni científica, sino social; su finalidad es educar



y formar buenos ciudadanos para la sociedad. De esta manera, De Juan (1996) extrajo cuatro grandes misiones atribuibles a las universidades: docente, cultural, investigadora y social; sostiene que a las universidades les correspondería asumir todas esas misiones, sin menospreciar ninguna de ellas, tomando conciencia que no es más que un reflejo de la sociedad en la que se asienta.

Junto al término misión, particularmente, cuando se refiere a las organizaciones, entre ellas las universitarias; se vincula el término visión. La misión, refiere a la definición explícita de lo que hay que hacer para alcanzar la visión, y ésta es la definición de lo que se aspira cumplir como función en el seno de la sociedad, con el conjunto de actividades y recursos puestos en operación, de manera que la organización subsista.

En palabras de Dávila (2001) la visión, es la definición de un futuro realista, creíble y atractivo para las organizaciones.

En este sentido, cabe mencionar los planteamientos de Marín y González (2000) relacionados con la misión de la universidad, la que vincula con una nueva visión. Sobre la misión, considera que la universidad se concibe como una entidad colectiva al servicio de la sociedad que educa; formar e investigar con autonomía, ética y responsabilidad ha de ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, productivo y económico; además, se constituye en una red en expansión con una organización flexible, dinámica y versátil.

En cuanto a la visión, Marín y González (2000) consideraron que las universidades definen una nueva visión que contemple las siguientes finalidades: permitir la igualdad en el acceso, mejorar la participación, avanzar en el conocimiento, tener orientaciones a largo plazo basadas en su pertinencia, reforzar la cooperación con el mundo laboral y el análisis y previsión de las necesidades sociales, diversificar para mejorar la igualdad de oportunidades, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, y hacer del personal y de los estudiantes los protagonistas principales de su acción.

Por otra parte, la UNESCO (1998) abordando los principales aspectos de la educación superior, ha reafirmado la necesidad de perseverar, reforzar y fomentar su misión y valores fundamentales, en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad; en tal sentido señala, las universidades orientan su misión a:

- Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales e internacionales.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad.
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Igualmente, la UNESCO (1998) se ha referido a los retos que enfrentan las universidades ante los nuevos tiempos, ante la interrogante ¿Cuál es la universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos, de cara al siglo XXI? Señaló, lo requerido por una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también, con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios, y

puentes entre los cursos y las asignaturas de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas.

El propósito fue, que los estudiantes salieran de la universidad portando, no sólo sus diplomas de graduación, sino también, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio "los conocimientos han sido, son y serán, fruto de la búsqueda libre de la prospección sin límites, de la imaginación sin fronteras"... "la Universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado y decir que todavía estamos a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza" (UNESCO, 1998).

Por las anteriores razones y frente a los cambios que han ocurrido, la UNESCO resumió el desafío de la Universidad de cara al siglo XXI en:

- Su modernización, tanto estructural como curricular.
- La adaptación de la enseñanza a las exigencias de las sociedades latinoamericanas, asumiendo nuevas concepciones del aprendizaje y la necesidad de estrategias prioritarias para los estratos de población más carente.
- El apoyo al desarrollo de un sistema que ofrezca educación a lo largo de toda la vida, teniendo un rol más protagónico y activo en la retroalimentación y la transformación del conjunto del sistema educativo para mejorar su actual calidad y equidad.

Y, además partiendo del principio, del compromiso de la universidad con la formación para toda la vida, un continuo que no termina, la universidad que visualizamos tendría las características siguientes:

- Ser una universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil y el sector productivo; que forme parte un proyecto nacional de desarrollo humano y sostenible. Institución donde docencia, investigación y extensión, se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen, a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y la nación.

- Una Universidad que haga realidad la definición de: ser el lugar donde la sociedad permite la conciencia de la época, organizándose, como una comunidad crítica de estudiantes y profesores. Un centro, donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, fortaleciendo así la cultura e identidad nacional, y se promueva la "cultura de la paz" y la "cultura ecológica".
- Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos, formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones.
- Una Universidad consciente de la globalización del conocimiento y por lo mismo integrada a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, que participe, activamente, en el mundo universitario internacional y regional. Una Universidad que acepte la evaluación por sus pares y que practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades. Además, que consciente de su responsabilidad social, sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación por la sociedad de la eficiencia y eficacia de su desempeño.
- Una Universidad, que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras, incorporando también, carreras de nivel superior prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a las carreras de larga duración; que introduzca institucionalmente la educación a distancia; de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales permitirían la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.
- Una Universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y

transdisciplinario.

Fue así, como después de examinar los planteamientos anteriores, y a modo de conclusión, puede señalar que, las misiones esenciales de la educación superior, y en particular de las universidades son, enseñar, investigar y servir a la sociedad mediante la búsqueda y transmisión de conocimientos.

Ha existido una serie de funciones que le son propias a las instituciones de educación superior. Estas funciones aparecieron reflejadas en la Ley General de Educación o Ley 115 (1994) que consideró que las universidades realizaban una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia, y para cumplirlas, sus actividades se dirigirían a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza, a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores y, a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo y progreso.

Por otra parte, Marín y González (2000) señalaron que las funciones de la universidad han estado íntimamente relacionadas con las diferentes concepciones de la misión que se le atribuye, sin embargo, ha resumido una serie de funciones que procuran cumplir todas las universidades:

- Preparar y formar profesionales cualificados e investigadores atendiendo a las necesidades de la sociedad.
- Transmisión de la cultura universitaria, entendida ésta como la transmisión de un conjunto de valores democráticos y universales que permitan a la persona actuar de una forma crítica ante los hechos que ocurren en la sociedad.
- Desarrollo y transformación de la sociedad.
- Creación, desarrollo e innovación de la ciencia

## 6. La Formación Profesional en el Contexto Actual

Situados en un contexto de constantes y profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y productivas; asistimos en nuestros días a un complejo proceso de redefinición de relaciones sociales, que cuestionan la forma de organización de la sociedad contemporánea, dichas reestructuraciones, aunque estrechamente vinculadas a la nueva revolución tecnológica, se configuran y expresan en la interrelación de múltiples factores o elementos de transformación, entre los que encontramos al trabajo y la educación.

Por ello, atendiendo a que las relaciones entre tecnología, trabajo y educación no son mecánicas unilineales, sino indeterminadas, dialécticas y contradictorias, ya que al mismo tiempo que caracterizan aspectos fundamentales del desarrollo de la sociedad, están configuradas por éstos, y por las disposiciones de sus poderes económicos y políticos dominantes. Ante la extraordinaria complejidad de la sociedad contemporánea, no deja de parecer demasiado ambicioso el intento de encontrar ciertos elementos de comprensión, máxime cuando estamos en pleno proceso de transformación y somos parte integrante de la misma (Castro, 1998).

Constituye una preocupación, el hecho de que muchos de los intentos interpretativos o explicativos, sobre todo los que se desarrollan desde el campo de la educación, al no considerar la diferencia entre lo que Frigotto (1998) denomina los cambios en el contenido y organización del trabajo, con los del modo dominante de las relaciones sociales de producción, acaban escondiendo el problema central; es decir, el de los mecanismos y las formas dentro de las cuales la nueva base tecnológica nace y se difunde.

Tal indiferenciación, generada en la aceptación acrítica del discurso educativo imperante; además, de poner en evidencia como los principios neoliberales que entrañan las transformaciones educativas forman parte de un entramado de ideas que poco a poco se constituyen en patrones culturales hegemónicos; deviene en la inevitable confusión y encubrimiento de viejos problemas en nuevas situaciones, y en intentos de generar nuevos

análisis desde viejas matrices.

Si bien, el cuestionamiento a las tesis Keynesianas y a los principios del estado de bienestar, que surgen durante los primeros años de la segunda mitad del siglo pasado, y su adopción e implementación económica y político – social, se registra recién en el contexto de la crisis del capitalismo avanzado y del colapso de socialismo real, es decir, en los años 70; la mitificación de los valores y poderes del mercado, ha conducido a que se lo adopte como el único modelo válido de organización social.

Es fácil advertir como el conjunto de medidas políticas y económicas, encierra una visión de sociedad, un modelo de cultura y de ejercicio del poder, que se reflejan claramente en la generalización de los conceptos y valores del mercado, a los diferentes aspectos de la vida social y en la utilización de categorías económicas para interpretar y analizar todo tipo de acciones y relaciones (Frigotto, 1998).

Esta preponderancia de lo económico sobre lo ético, lo educativo, lo cultural y lo social en general, conduce a la absoluta mercantilización de los ciudadanos. El hombre es considerado y tratado como un objeto, una mercadería que posee los atributos y posibilidades de cualquiera de los bienes producidos en la sociedad. El sistema educativo ajustando la oferta a la demanda laboral, provee al trabajador de un determinado capital, que luego podrá intercambiar en el mercado laboral, responsable de colocar a cada uno en el lugar que “le corresponde”, de acuerdo al éxito escolar que “haya sido capaz de obtener”.

Es decir, no es el hombre en abstracto el que se mercantiliza, sino fundamentalmente su capacidad de trabajo y su educación. El conocimiento deja de ser medio de enriquecimiento o instrumento de emancipación y se convierte en bien de consumo o elemento de producción. La escuela presa de la competitividad, no solo reproduce e incrementa las desigualdades de la sociedad, sino que es evaluada por su calidad en términos de rentabilidad.

La desregulación y flexibilización de la educación se ha evidenciado, también en lo que Tedesco (2000) considera un paso de la lógica del sistema al de la institución, o lo que es lo

mismo, en los procesos de privatización y descentralización, mediante los cuales las instituciones organizadas en equipos de trabajo relativamente autónomos, se mueven conforme a las cambiantes exigencias del mercado y las necesidades de sus clientes.

Hasta aquí he presentado un panorama general del neoliberalismo y los principales mecanismos de legitimación; llegados a este punto nos resta comentar que aunque dicho sistema se presenta a sí mismo y en muchos casos se vive como la única alternativa de organización, ya que tal como lo señala Anderson citado por Filgueiras (1997) su éxito reside en la fuerza que se le ha colocado a la idea de que no hay alternativas para sus principios, “que todo, sea confesando o negando, tiene que adaptarse a sus normas”, como agrega el autor que lo trae a colación, en la capacidad de aprovechar circunstancias históricas como la caída de los países socialistas reales de Europa del este para autoproclamarse el “portavoz de los nuevos tiempos,” de la modernidad o de la pos modernidad; se considera que el mismo constituye solo una forma de organización posible y que por la experiencia que tenemos, no precisamente la más adecuada, para garantizar el bienestar general de todos.

Y es en tal sentido que hemos creído que fundamentalmente, en estos días, a la formación le cabe un gran campo de actuación, para desmitificar lo que se considera un proceso natural de evolución y, en consecuencia, de realización humana y social, para garantizar la real posibilidad de superación individual y colectiva; comprometiéndose no solo en la lucha contra la explotación, sino también contra la exclusión. De allí, el gran desafío de permitir el acceso y la permanencia en los espacios donde se realizan las actividades socialmente más significativas, como son, el desempeño social y productivo.

A diferencia del capitalismo industrial tradicional, que incluía a todos a través de vínculos de explotación y dominación; este nuevo capitalismo, se caracteriza por poseer una fuerte tendencia expulsora. La exclusión de la participación en el mundo del trabajo es la base de una exclusión social más general, una des – afiliación de las instancias sociales más significativas.



Propiciada por la revolución tecnológica de los últimos años y gestada en el seno de una sociedad netamente capitalista; por tanto, la globalización ha constituido un medio de desarrollo de ésta, y su principal forma de expresión.

Así, ante el deseo y necesidad de mantener un ritmo de crecimiento económico sostenido, el sector empresarial, favorecido por las disposiciones políticas económicas imperantes, ha abierto nuevos mercados, incorporando diferentes espacios geográficos al movimiento del capital. Y aunque como he venido diciendo, se trata de un fenómeno económico nuevo, en cuanto a su forma de organización; la fuerza de su desarrollo y expansión ha estado incidiendo de modo casi inesperado, directa e indirectamente sobre los diversos aspectos de la vida de la población.

De allí, que en el intento de definirla, si bien por un lado, podemos decir junto a Filgueiras (1997) que la globalización ha constituido una profundización en la internacionalización de las relaciones de producción y distribución, que se inició durante los años 80 a consecuencia del proceso de reestructuración productiva, producido en los países capitalistas centrales en la década del 70; y que la misma desembocó en el desmonte de los estados nacionales y en la constitución de grandes bloques de integración regional, orientados a proteger las empresas y la producción unificada contra la competitividad externa.

Por otro lado, sin dejar de reconocer que tal como García Canclini (1999) lo mencionó, no contamos, aún, con una racionalidad interculturalmente compartida, que organice con coherencia los enunciados básicos para teorizar sobre la globalización, en tanto que lo fragmentario es un rasgo estructural de los procesos globalizadores.

Así, en concordancia con Sáez de Mieira (2000), podemos reafirmar que dicha globalización, no se trata de un proceso económico, sino, de un proceso político, social y cultural que condiciona el espacio habitual de la ciudadanía.

Y son precisamente estos últimos aspectos, no la discusión de hasta qué punto constituye una nueva estrategia o una vieja práctica económica con diferentes medios y

contextualización (para mas detalles, referirse a Filguiras, 1997, en la desintegración del mundo y el trabajo) de allí, mi declarada orientación hacia lo novedoso del fenómeno, básicamente en términos de amplia repercusión sobre el tema de análisis y discusión.

Porque globalización también ha significado transformación del tiempo y del espacio (Guiddens, 1996), profundización y expansión de las relaciones sociales y las instituciones (Held, en Saéz de Miera, 2000); porque “globalización” supone la interdependencia e interpenetración de lo global y lo local (García Canclini, 1999), de tal modo, que acontecimientos lejanos nos afectan las practicas locales y sus implicaciones a nivel global, atendiendo al llamado “efecto mariposa.” Estas tendencias, ponen en evidencia la existencia de nuevos elementos y nuevas circunstancias, que hacen posible la reorganización; una de ellas, se refiere a la centralidad del conocimiento y la información, que facilita la integración e instantánea comunicación.

De allí, las prolíferas aproximaciones a caracterizar el momento actual vinculando transformaciones comunicacionales y nuevo orden general basten para ejemplificar, en este momento. En general, parece existir cierto consenso en admitir que se ha superado el modelo propio de la sociedad industrial y nos encontramos actualmente en la sociedad informacional.

Tedesco (2000) explica como la ruptura de los vínculos de solidaridad y consecuente exclusión y marginalidad, que ha generado el proceso de globalización, en lugar de conducir al individualismo asocial (como especulan las elites), en las bases se está generando “fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria” y al surgimiento de posturas fundamentalistas.

Ahora bien, después de haber analizado algunos de los principios (para mayor claridad sobre el tema referirse a Recio, 2001; Vasquez, 2001 y Cunha,1996). Modelo reflexionado en una breve síntesis sobre los amplios efectos de la globalización en la sociedad en general y en el mundo laboral, en particular, corresponde en este momento interrogarnos sobre la relación de los mismos con la educación. Y ante ello, más que una respuesta surge un interrogante o

nueva reflexión, en tanto que resulta difícil entender cómo es posible abordar este amplio y variado panorama de ambivalentes discursos que encierran paradójicas y perversas relaciones entre lo local y lo internacional, lo diverso y lo global, a partir de políticas educativas generadas en el marco del ajuste estructural.

Discursos como el producido por los ministros de educación de los países iberoamericanos, en la VIII Conferencia de Educación. En la que se propusieron estrategias comunes de acción “sustentadas en el principio de equidad y orientadas a prevenir la exclusión social,” mientras que, en los considerandos refieren a la necesidad de “integrarse regionalmente (...) para favorecer las “oportunidades” que brinda la globalización; si bien, tal como lo expresan, visualizan esta integración regional, también sirven como un medio para superar el riesgo que la situación entraña; paradójicamente, no es éste el punto al que dedican su atención, ni tampoco el que se refleja a la hora de realizar las propuestas de acción. A modo de ejemplo, siguiendo con el eje de estudio consideramos el punto número siete, que refiere a la política de educación para el trabajo, y leemos “impulsar medidas que otorguen las competencias necesarias para una eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante, y a puestos de trabajo con crecientes contenidos técnicos y alta complejidad”.

Sugerencias, que no distan mucho de las realizadas por los organismos encargados de diseñar y vigilar la implementación de las políticas para la “integración, ” considerados hoy día, como los “nuevos señores del mundo” o “los intelectuales colectivos” que proponen formar para la “empleabilidad,” para que cada uno procure su forma de inserción, en un contexto de exclusión; es decir, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, etc.

Ciertamente, no podemos dejar de reconocer que la globalización en abstracto, representa una posibilidad de incorporación de tecnologías o una alternativa de intercambio e inclusión de los llamados “países emergentes,” como dicen algunos de sus defensores (Perez, 1993; De Sebastian, 2001).

No obstante, aunque el análisis de sus resultados indique un aumento de la

productividad y el producto global, tampoco podemos ignorar que en la práctica, lejos de significar una oportunidad, como el mismo De Sebastián (2001) reconoce, aumenta la desigualdad, ya que privilegia las posiciones iniciales de sus participantes, distribuyendo las ganancias de forma cada vez más desigual.

Sin embargo, a pesar de todo lo dicho, sigue en pie el cuestionamiento ¿cuál es el papel que le cabe a la formación profesional en este contexto de desempleo, precarización laboral y crecimiento económico desigual? Si bien, aún nos queda mucho por analizar, ya nos encontramos en condiciones de afirmar que no estamos convencidos de que sea la de formar para la empleabilidad y la competitividad.

### **6.1 Cambios en la Relación Educación Trabajo y con la Globalización**

Después de haber visualizado el lugar explícito e implícito de la formación en el actual proceso de transformación y reestructuración, nos queda indagar, hasta qué punto podemos hablar de una nueva relación entre el mundo del trabajo y el de la educación. Avanzando en ello, podemos decir que hasta el momento hemos visto como, a pesar de lo innovador, es imposible hablar de verdaderos cambios en la educación por el solo hecho de que se oriente la formación a cubrir los nuevos perfiles que se le exigen al trabajador; pero asimismo tenemos que reconocer que tal valoración tampoco es elemento suficiente como para concluir en torno a los cambios en la relación. Entonces ¿desde qué otra perspectiva lo tenemos que visualizar, o, dicho de otro modo, qué nuevos elementos de análisis necesitamos incorporar?

Responder a este interrogante remite a reflexionar sobre los mecanismos estructurales sobre los cuales la educación institucionalizada está implicada en el proceso de reproducción cultural y social. En palabras de Da Silva (1995) inspirado en los planteamientos marxianos, nos remite a indagar el “papel que la escuela ejerce en la definición y el mantenimiento de las fronteras entre trabajo mental y trabajo manual” (p. 278)

Por su parte, Bernstein (1988) invita a cuestionar no solo las relaciones sistémicas entre educación y trabajo, es decir, aquellas referidas a proporción de trabajadores formados según

las demandas del mercado laboral, distribución de los mismos y ajuste que poseen en términos de formación; sino también, las relaciones estructurales, por ejemplo, aquellas que perpetúan la existencia de una institución educativa separada del mundo de la producción.

O en palabras de Poulantzas (1977), a través de la interpretación que realiza Da Silva (1995) de su trabajo, conduce a preguntarnos, no solo por el modo en que el sistema reproduce agentes, sino también lugares. Indudablemente no es necesario buscar para observar como la tendencia de la política educativa actual, se dirige al ajuste perfecto entre educación y producción, basta recordar las orientaciones para la formación profesional de la Declaración de Sintra (Organización de los Estados Iberoamericanos, 1998).

Desde la perspectiva sostenida por la mayoría de los sistemas educativos y organismos internacionales, al garantizar que las personas desarrollen y mejoren sus capacidades para acceder y desempeñarse en un empleo, posibilitará, a los incluidos, una mayor competitividad, productividad, movilidad y oportunidad de ampliar la carrera laboral.

Es así y como desde una perspectiva crítica, que es aquella a la cual nos hemos adherido, se contribuirá a perpetuar un sistema injusto e indeseable. Por ende, en la medida en que observan que las nuevas funciones laborales exigen al trabajador determinados conocimientos y comportamientos imposibles de ser concebidas en el sistema Taylorista – Fordista; es decir, conocimiento y comprensión de los principios científicos que subyacen al proceso de producción, capacidad de elegir y decidir, etc., visualizan cierta unificación de funciones y dejan de preguntarse por la verdadera división que es la división social del trabajo.

A la hora de interpretar la realidad, no podemos desconocer que, al contrario de lo que sostiene la visión hegemónica actual, el sistema escolar, está implicado en procesos de legitimación, acumulación y producción de conocimiento técnico, necesarios para el funcionamiento adecuado de la sociedad capitalista (Appel, 1997). Por tanto, si el trasfondo no se modifica, si como se enuncia en un comienzo, la ambivalencia del discurso confunde la situación y genera reinterpretaciones desde una misma posición, ¿por qué estamos hablando

de una nueva relación?

Porque, el desafío de aproximarnos a una formación humanitaria y liberadora, y a una forma de trabajo, que no aliene, que no explote, que no excluya, ni des-cualifique al hombre, permanece inalterable para todos los profesionales de la educación comprometidos con la formación, desde una visión de sociedad democrática e igualitaria; a partir de la nueva transferencia de capacidad laboral a las máquinas, de la consecuente tendencia a eliminar capacitación en cualificaciones intelectuales específicas y elevar el nivel de formación general, se perfila una nueva forma de unidad.

Una unidad que desdibuja las tradicionales categorías y altera la relación existente, en el sentido en que agrava la situación, porque acentúa el riesgo de que se abandone el problema en la confusión; de allí, la necesidad de reconsiderarla en si misma a la hora de realizar un análisis de los procesos pedagógico organizativos que se desarrollan desde el ámbito de la formación.

El trabajo fue y seguirá siendo el principio educativo del sistema de enseñanza en su conjunto, determinó su surgimiento sobre la base de la escuela primaria, como así también su desarrollo y diversificación, y tiende a determinar en el contexto de las tecnologías avanzadas su unificación (Saviani, 1999).

La globalización implicó un fenómeno de interdependencia económica que hace que las naciones se afecten de los avances y acciones de todas las demás, haciendo realidad la idea de la aldea global, que en épocas anteriores se había vislumbrado; pero, más allá de lo estrictamente económico, ha sido clave observar las consecuencias que en términos sociales y humanos pueden derivar para el desarrollo de las naciones y de las personas que a ellas pertenecen. La inclusión de nuestro país en la economía globalizada sucedió en un momento en que aún no parecen existir las fortalezas sociales, económicas, políticas y educativas necesarias para competir en igualdad de condiciones con naciones de mayor historia y desarrollo.

A nivel mundial, cada día han sido más grandes las desigualdades sociales, puesto que la globalización, por si misma, se ha caracterizado por una concentración excesiva de la riqueza en aquellos sectores competitivos, pero también refiere a una concentración de la pobreza en aquellos sectores que no lo son. Se calcula que un 20% de la población controla el 83% de los ingresos mundiales; esta acumulación asimétrica, igualmente, se ve reflejada en el ámbito universitario, así por ejemplo, mientras la inversión por estudiante universitario según la OCDE en Luxemburgo, el primero en la lista, invierte 22.545 dólares al año por cada estudiante, en Colombia se le asigna a cada estudiante un promedio de 3.291 dólares... (López, 2006).

El fenómeno en sí tiene varias facetas, de una parte, a nivel económico se impone la necesidad de competir internacionalmente con productos y mercados que se han desarrollado tecnológicamente; sin embargo, Colombia no ha sido productor de tecnología, por el contrario solo produce en su gran mayoría productos de tipo artesanal, sin procesar y en general de origen agrícola, pero sin los recursos para procesarlos tecnológicamente; esto implica, que probablemente su papel se limita a ser productor de elementos no procesados, y a consumirlos, posteriormente, luego de haber sufrido los procesamientos tecnológicos que otras naciones ofrecen. Fenómeno ya experimentado con productos que son exportados como materia prima y posteriormente importados como enlatados y congelados.

De otra parte, las naciones han podido pensar en la posibilidad de entrar en el proceso global con el aporte de la producción de conocimientos y avances a nivel de la ciencia. Sin embargo, Colombia tampoco ha tenido una historia de desarrollo científico y de hecho los más grandes científicos que ha producido el país, no han podido desarrollar sus ideas, o lo han hecho en grados mínimos, por la escasez de recursos que se les han ofrecido, de ahí, que una gran cantidad han tenido que radicarse en el exterior, para poder realizar investigación y proponer nuevos paradigmas.

Adicionalmente, ha sido posible pensar que un país puede participar en el proceso como aportante de mano de obra. Esta situación ya está siendo vivida en países como La

India, donde las grandes multinacionales han trasladado sus plantas de producción para ensamblar allí sus productos. Esta fue una de las consecuencias más negativas y ya se ha visto que su resultado es una masificación del trabajo en condiciones que recuerdan la Revolución Industrial, por el maltrato a los trabajadores, en términos de remuneración, exigencia de producción, extensión de las jornadas laborales y, en general, por la implementación de condiciones de trabajo que violan no solo los acuerdos internacionales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sino, los más mínimos principios de respeto al derecho de tener un trabajo en condiciones dignas.

A lo anterior, se han sumado los fenómenos de grandes migraciones de los habitantes de países de menores recursos hacia los considerados de mayor desarrollo, generando tensiones entre nativos e inmigrantes y ahondando los problemas de discriminación racial y xenofobia que ya han mostrado claras señales en Europa y el viejo mundo. Nuestro país ha visto como en los últimos años ha aumentado la migración hacia Estados Unidos y Europa, y también ha sido testigo de las injusticias, dificultades y rechazo de que son objeto muchos de nuestros compatriotas en los países destino.

Dentro del mismo fenómeno se ha visto con preocupación cómo ha ido creciendo la población mundial especialmente en los países de menor desarrollo, en los cuales el bajo de nivel de escolaridad se une a la alta tasa de natalidad ahondando en las diferencias sociales, económicas, educativas y, en fin, de toda índole.

Ante todas estas circunstancias las instituciones educativas no han permanecido al margen, así mismo, se ha visto como el aumento de la población exigió expansiones en la educación, por ejemplo, en América Latina, la cantidad de matriculados en educación superior pasó de 13 millones en 1970 a 79 millones en el 2000 y a 110 millones en el 2005.

Como respuesta a esa demanda, hemos visto que en los últimos años se ha incrementado la oferta de programas de educación superior, de carácter virtual, lo cual parece ser una respuesta propia de la dinámica comercial de la globalización, sin embargo, de ella se



desprenden ciertos interrogantes, tales como: ¿se ofrece la misma calidad a nivel virtual comparada con la que se ofrece a nivel presencial, en las universidades tradicionales? ¿Se ha tenido en cuenta la responsabilidad social y ética que deriva de la formación de estudiantes a nivel virtual? ¿Será que la respuesta de ampliación de cupos, a través de nuevas modalidades, si responde a los requerimientos valorativos de la educación, o solo son una respuesta más a la competencia y los retos económicos del mercado?

Así, dadas las condiciones mundiales, la universidad debe dar respuesta no solo en la transmisión y producción de conocimientos sino muy especialmente en la promoción de los valores éticos que orienten hacia la búsqueda de soluciones negociadas a los conflictos, la formación de profesionales responsables no solo frente a su entorno inmediato sino además ante al destino de sus semejantes y al del mundo en general.

Como lo planteó López (2006) ha habido una serie de cambios en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, a tener en cuenta, porque son los que determinarán el futuro de la universidad en la región y adicionalmente el papel que esta cumplirá dentro de la dinámica que se ha generado a partir del fenómeno de la globalización:

- Mercado: Aumento en el número de instituciones: de 812 al comienzo de los 90 se llega a aproximadamente 1300 al final de la misma.
- Privatización: Aumento de las instituciones de carácter privado de 53% iniciando la misma década a un 69% al terminar. También aumentó el costo de la educación privada, que pasó de un 17% en 1990 a 26% .
- Cobertura: los países presentaron Instituciones con diferentes números de estudiantes, desde México y Brasil, que tienen instituciones de más de 2 millones de estudiantes, hasta países como Honduras, donde estos no sobrepasan los 200.000. Colombia, por su parte, tiene instituciones de nivel intermedio entre estas dos cifras entre 1.000.000 y 500.000.
- La educación superior de carácter público ha tenido un énfasis fundamental en el

desarrollo de los programas de postgrado y el énfasis en la investigación. A la par, que los recursos destinados a la educación pública dentro del PIB no han avanzado, y en algunos casos ha disminuido.

- A medida que avanza el nivel de desarrollo de los países aumentó el gasto promedio por estudiante en las instituciones de educación superior; sin embargo, los sectores de bajos recursos tienen menor posibilidad de acceso a la educación superior, no solo por carecer de los recursos económicos, sino por egresar de instituciones de educación media de menor calidad y competitividad.

De esta manera, con la nueva administración pública de la educación, comenzaron a aparecer las alianzas entre Instituciones educativas de diversos países, lo que ha permitido la movilidad de los estudiantes, además, de un proceso de estandarización, bajo criterios de calidad, en el cual, casi todos los países de la región han adoptado la creación de organismos de acreditación de calidad, a fin de mantener su atractivo dentro de la oferta del mercado y asegurar la competitividad. De lo anterior se deduce, que el fenómeno de la globalización ha impactado de manera llamativa al sector educativo, en general, y en particular, a las universidades encargadas de la educación superior. Es así, como se ha estado viviendo una clara tendencia a avizorar la universidad como un espacio, más de comercialización y, por ende, susceptible de generar ganancias económicas, asumiendo este énfasis como objetivo fundamental de la educación superior.

Sin embargo, esta postura fue debatida y criticada por diversos entes mundiales tales como la UNESCO (1998) que en su “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” en París, señaló, el hecho de que la demanda educativa diversificada ha incrementado y enfatizó en la necesidad de reconocer el conocimiento como la base misma del desarrollo futuro de la humanidad. Igualmente, del documento citado se desprendió, que es necesario reconocer la educación superior como un servicio público, y como tal las entidades que la ofrecen, han de asumir compromiso con la sociedad y el contexto en el cual se hallan, a

fin de promover la construcción del conocimiento y de las competencias, a través de las cuales se operacionaliza.

Es compromiso de la universidad, convertirse en un organismo propositivo y proactivo que, permita anticipar respuestas a las exigencias de un mundo cambiante y sin fronteras, respondiendo desde dos miradas simultáneamente: 1) la respuesta competitiva frente a los retos del mercado y 2) la mirada ético-valorativa de responsabilidad frente a su entorno y al encargo social que se le ha encomendado.

La Universidad tuvo como encargo y responsabilidad crear en sus estudiantes vínculos identitarios que les permitan reconocer sus características culturales, promoviendo la conservación de la propia idiosincrasia y brindando los recursos que permitan la movilidad y el intercambio del conocimiento, incentivando la investigación, especialmente, sobre aquellos aspectos que competen a su realidad particular y que darán respuesta a las necesidades y exigencias del momento histórico.

Todo lo anterior se ha concretado en la vinculación de la universidad con el mundo del trabajo a fin de que se respondiera a las exigencias y requerimientos laborales, es decir, planear prospectivamente e ir más allá de las exigencias inmediatas para proponer nuevos campos de acción a partir de una formación sólida, amplia y responsable, no solo de las temáticas nucleares de la disciplina, sino de la comprensión de las condiciones sociales y culturales que caracterizan el mundo moderno.

Es necesaria una reorientación de la enseñanza media, la técnica y la tecnológica, del SENA y de las instituciones postbásicas, postmedias y universitarias hacia la preparación de los y las jóvenes para formar empresa, para trabajar independientemente, para moverse con solvencia de un trabajo a otro y de un empleo a otro, o sin empleo ninguno. Esta reorientación es imprescindible si se quiere bajar el desempleo en una economía dependiente, globalizada y neoliberalizada.

## 7. Formación del Psicólogo

### 7.1 Contexto Internacional

#### 7.1.1 *Tendencias y propuestas en Estados Unidos*

Las diferentes tendencias internacionales, muestran una visión muy particular sobre cómo se concibe la psicología desde el punto de vista de la formación de profesionales en dicha área. En primer lugar se concibe a la Psicología en su doble carácter, como ciencia básica y como profesión orientada a determinadas aplicaciones Sociales (Rodríguez, 2003).

La inquietud acerca de cuáles son las áreas en las que efectivamente se debe formar una persona para asegurar que es un profesional idóneo en la Psicología, se ha planteado desde finales del siglo XIX bajo el interés fundamental de cualificar y, por ende, desarrollar, la formación psicológica. Así pues, en Estados Unidos se han distinguido varios momentos y eventos en los que el tema central ha girado en pro de definir cuáles son las pautas mínimas y comunes que diferencia y distingue la formación de un Psicólogo.

Uno de los primeros eventos de mayor importancia fue la Comisión de los Doce Notables de Harvard, reunida en 1945, que tenía como objetivo definir qué recomendar a una universidad ideal sobre el lugar y el papel de la Psicología. Uno de los resultados de esta comisión es la lista de contenidos que se consideraban necesarios para una adecuada formación:

a. Materias Indispensables: se dividían en Generales y Básicas (Procesos sensoriales, percepción, aprendizaje, pensamiento, diferencias individuales, mecanismos de conducta, memoria, motivación, personalidad y rasgos genéticamente causados) y Psicología Social (estructura social contemporánea, socialización del niño y relaciones y reacciones sociales).

b. Asignaturas Optativas, especializadas o avanzadas: implicaba una amplia variedad de temas entre los que se distinguen psicopatología comparada, teorías actuales,

psicología médica, psicología industrial, historia de la psicología, psicoanálisis, psicología legal, estadística, métodos, psicología anormal, personalidad, psicología del desarrollo y marketing, entre otras.

Otra fue la Conferencia de Boulder, realizada en agosto de 1949, la cual buscaba dar respuesta al interrogante ¿cuál sería el currículum común y cuáles las condiciones conducentes a formar psicólogos para desempeñarse en el campo clínico? Una de las primeras conclusiones vuelve a plantear la doble formación del psicólogo (clínico) como científico-profesional; es decir, una formación teórico-científica y el debido entrenamiento clínico profesional fundamentado en el conocimiento científicos. Para el logro de esta formación se recomendaba el cubrimiento de las siguientes áreas: fisiología humana, personalidad, psicología del desarrollo, relaciones sociales, psicopatología y manejo de técnicas clínicas.

En 1958, se reunió la Gran Conferencia de Miami, que tenía por objetivo responder a la pregunta: ¿qué hay de común en los diferentes papeles que pueden desempeñar los psicólogos y cuál correspondería ser la preparación troncal común? Allí, se llegó a dos grandes conclusiones: a) sí existe un currículum troncal –core currículum- y b) cada programa universitario definiría y organizaría el currículum que quisiese ofrecer. Esta conferencia se volvió a reunir en julio de 1973 en la Conferencia de Vail, con miras a hacer un seguimiento de lo planteado en 1958 y replantear ajustes según las necesidades de dichos momentos.

Entre las conclusiones planteadas por la Conferencia de Vail, se pueden citar las siguientes:

- a. Los programas favorecerán la diversificación de las especialidades y tomar en cuenta el mercado de trabajo.
- b. Se coordinarán los procesos de enseñanza, de tal forma que se dé una adecuada relación entre la teoría y la práctica, orientada a atender las necesidades de la población.
- c. Los docentes se implicarán también en los trabajos aplicados y mantener

relaciones con otras instituciones.

d. La evaluación ha de atender tres aspectos: la eficacia de la enseñanza, la calidad de la formación de los graduados y la incidencia sobre la sociedad.

A raíz de la necesidad de contar con una “licencia, ” para el ejercicio de la profesión en los Estados Unidos, adicional al diploma universitario, se evidenció la importancia de hacer un censo de los profesionales que hasta ese momento habían obtenido el título de psicólogos. Para ello, se designó la Comisión Nacional de Educación y Acreditación en Psicología, la cual entregó un informe en 1978 en el cual, solicitaba a los departamentos de Psicología ponerse de acuerdo sobre cuál sería el currículo troncal (core curriculum), que permitiera darle una identidad comparable a quienes tuvieran los grados universitarios de magíster y doctor. de esta forma se recomendó cubrir las siguientes áreas:

- a. Ética y normas profesionales
- b. Metodología y diseños investigativos
- c. Estadística
- d. Psicometría
- e. Fundamentos biológicos de la conducta
- f. Bases cognoscitivas y afectivas de la conducta
- g. Bases sociales de la conducta
- h. Diferencias Individuales
- i. Historia de la Psicología y sistemas psicológicos

En Julio de 1987, se reunió una nueva conferencia en Utah, con el nombre de Conferencia Nacional de Educación Superior en Psicología, planteando entre otras, las siguientes conclusiones: a) se avaló el modelo científico-profesional formulado por Boulder en 1949; y b) se aceptó como currículo troncal, la formación en las siguientes áreas: Estadística, Métodos y Diseños de investigación, Psicobiología, Percepción, Procesos Cognoscitivos, Aprendizaje, Personalidad, desarrollo (ciclo de vida), Psicología Social, Psicología Anormal,

Historia y sistemas de la Psicología.

Esta conferencia ha sido considerada como uno de los encuentros de mayor discusión y divergencia entre las comunidades académicas, ya que, en el fondo, se intentaba llegar a un acuerdo sobre cómo constituir académicamente la identidad de la Psicología sin impedir que la diversidad de las áreas profesionales se expandiera frente a la mayor complejidad de la sociedad, así como, respecto del desarrollo interdisciplinario de las diferentes ciencias y profesiones que guardan mayor contacto con la Psicología, así también se consideró que los nuevos desarrollos de la educación se apoyarían en tres dominios tradicionales de soporte a saber: a) el conocimiento fundamental o básico, b) el desarrollo del conocimiento profesional, así como un nuevo soporte, y c) el conocimiento socialmente responsable, el cual espera formar al estudiante en una cultura del servicio.

### ***7.1.2 Tendencias y propuestas en Europa***

En los albores de la década de los 90's a finales del siglo XX, las naciones del continente europeo estaban realizando procesos que favorecieran su integración política y económica, de tal manera que se hizo necesario incluir el tema educativo dentro de las agendas de integración. En el campo de la Psicología, la Comisión Europea para la Educación (EEC), formalizó en 1999 el surgimiento del Proyecto Leonardo Da Vinci; teniendo como objetivo, facilitar la circulación laboral de un país a otro, la EEC ya venía promoviendo una serie de espacios para formalizar y sistematizar las diferentes propuestas de trabajo. Así, en 1998 se firmó el Acuerdo de la Sorbona, con el objetivo de constituir un área europea para el aprendizaje en los niveles superiores, acordando como estrategias el sistema europeo de transferencia de créditos y la organización del año académico bajo un sistema semestral. En junio de 1999, se dio el Acuerdo de Bolonia con el fin de: a) Especificar una mayor convergencia entre los sistemas de educación de los países signatarios, y b) Facilitar las transferencias de una institución a otra para consolidar una gran área europea de educación superior.

En correspondencia con el contexto de estas políticas, en 1990, la Federación Europea de Asociaciones Profesionales en Psicología (EFPPA), comenzó a dar los primeros pasos para organizar una forma de trabajo tendiente a buscar la identidad y la equivalencia de los procesos de formación académica y profesional de los psicólogos dentro de la Unión Europea. Fruto de estos esfuerzos es la presentación del documento *Optional Standards for training in professional Psychology*.

Retornando al proyecto Leonardo Da Vinci, uno de los primeros acuerdos fue el de dividir en dos ciclos la duración de la formación universitaria así: un primer ciclo de tres años centrado en el conocimiento básico, comparable al Bachelor anglosajón; y el segundo ciclo, de no más de dos años, orientado a las competencias profesionales, comparable al master anglosajón. A partir del Proyecto Da Vinci, se daba la configuración de un Diploma Europeo de Psicología, basado en el marco común para el entrenamiento profesional de los psicólogos, conocido como el EuroPsy-T.

En el 2002, Lunt resumió los principales elementos planteados en el informe del Proyecto Da Vinci:

- La identidad disciplinaria de la Psicología se definió de la siguiente manera: “la psicología es una disciplina que se ocupa de los procesos de la mente y de sus manifestaciones conductuales”.
- En todas las instituciones analizadas se han impartido los conocimientos básicos de la psicología como ciencia (evidencia empírica y teorización) y sus aplicaciones para comprender el comportamiento de los individuos, los grupos, las organizaciones y otros sistemas sociales, en diferentes contextos y papeles.
- La formación ha capacitado al estudiante para la utilización de aquellos métodos y técnicas apropiados para los procesos de diagnóstico, evaluación e intervención con el fin de mejorar los comportamientos. Además, se les forma en investigación para que puedan desarrollar su proyecto de grado y evaluar la investigación producida por otros.



- Se definen como psicólogos profesionales, aquellos que en su práctica aplican la psicología a los asuntos de la vida cotidiana, con el fin de mejorar el bienestar de los individuos, los grupos, las organizaciones y demás sistemas sociales. Esta área es la que se conocería como psicología aplicada.

- Los psicólogos trabajan con otros profesionales en equipos interdisciplinarios; de esta forma, pueden plantearse cierto tipo de preguntas, complementar las de otros profesionales y ofrecer soluciones mediante sus propios procedimientos e intervenciones empíricamente validadas.

- Se aceptó que el papel clave que juegan típicamente los psicólogos es “la capacidad para desarrollar y aplicar principios psicológicos, producir conocimiento, modelos y métodos de una manera ética y científica con el fin de promover el desarrollo, el bienestar y la efectividad de los grupos, las organizaciones y la sociedad”.

Estas propuestas fueron aceptadas y además se planteó un currículo troncal, el cual se adelantará de la siguiente manera:

- La mayor parte del primer ciclo estaría dedicado a: a) introducción al estudio de la psicología, sus áreas y campos; b) orientación hacia el estudio del individuo y en menor medida fenómenos grupales y sociales; c) formación teórico-práctica y habilidades académicas; d) conocimientos interdisciplinarios; y e) sólida formación metodológica.

- Por su parte, el segundo ciclo se dedicaría al comportamiento de los individuos y los grupos en el contexto de las organizaciones y los sistemas sociales; de igual manera, se dedicaría tiempo al practicum (contextos de aplicación) y al proyecto de investigación de tesis. Luego de este ciclo, el egresado podría entrar al período de las prácticas profesionales supervisadas, con miras a obtener su licencia profesional.

En el caso específico de España, a partir de las grandes transformaciones académicas vividas durante la década de los 80, algunas universidades asumieron las siguientes áreas como propuesta para definir el currículo troncal que diferenciaría la formación de psicólogos:

Psicología Básica, Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Psicología Diferencial y de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicobiología, Psicología Evolutiva y de la Educación y Psicología Social.

Así mismo, se creó un decreto real (1497 de 1987) que estableció unas directrices generales concernientes a los planes de estudio y a los títulos universitarios, entre las que se destacaron las siguientes:

a. Se estableció la diferencia entre un currículo troncal obligatorio para todos los programas que conduzcan a un mismo título, y un porcentaje de flexibilidad institucional particular a cada universidad.

b. Se adoptó un sistema de créditos para racionalizar y estimar la carga académica (entre 20 y 30 horas semanales) y se definió un total de créditos para el título entre 300 y 450.

c. Se enfatizó la importancia de relacionar los conocimientos teóricos básicos con el desarrollo de habilidades prácticas.

A partir de 1ª Conferencia de Decanos de Psicología de España y de los avances culturales y académicos que ha implicado el EuroPsy T, el marco troncal de referencia para los currículos de psicología en España desde 1990 ha implicado las siguientes materias:

a. Para el Primer Ciclo: Evaluación Psicológica, Historia de la Psicología, Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicas, Procesos Psicológicos Básicos, Psicobiología, Psicología del desarrollo, Psicología de la Personalidad y Psicología Social.

b. Para el Segundo Ciclo: Practicum, Psicopatología y técnicas de intervención y Tratamiento Psicológico, Psicología de la Educación, Psicología de los Grupos y de las Organizaciones, Psicología del Pensamiento y del Lenguaje.

La formación en el programa de pregrado en el ámbito internacional se encontró guiada por diversas asociaciones como la American Psychological Association (APA) en Norteamérica, y en Europa por la European Federation of Professional Psychologists Associations (EFPPA). La formación de los psicólogos ha diferido abiertamente de los sistemas utilizados en el mundo

industrializado.

Mientras que algunos países siguen el modelo americano llamado "Modelo Boulder" el cual favorecen una orientación "científico - práctica" en el trabajo profesional, el cual es replicado por el Sistema Nacional de Educación Superior en Colombia; otros siguen una tradición distinta que puede parecer más a un "arte curador". Aunque la mayoría de los países de Europa Occidental requieren una duración global de los estudios; es decir, unos cinco o seis años para la obtención del título de psicólogo profesional; es posible identificar tres planteamientos distintos en la educación y formación de los psicólogos: (i) una organización continua y genérica, (ii) una organización discontinua y especializada (iii) una organización mixta.

Muchos países europeos tienen un sistema de formación, más bien continuo y genérico, y ofrecen una licencia o un programa en psicología, que lleva a un título para ejercer como psicólogo (sin especialidad). La especialidad se adquiere más tarde mientras el licenciado trabaja como profesional. Otros países, en cambio, como el Reino Unido, tienen sistemas con organización discontinua o especializada.

Tomando como ejemplo el Reino Unido, se pudieron diferenciar tres fases de formación profesional: licenciatura (Bachelors), postgraduado (Masters & Doctoral) y postcualificación. La British Psychological Society (BPS) ha mantenido control sobre el contenido de la formación profesional en psicología. La BPS define el fundamento teórico, y también la propia formación profesional, al controlar los criterios para lo que se llama el nivel de Chartered Psychologist (Psicólogo Diplomado). Como en muchos otros países, psicología es una de las carreras más solicitadas entre los que van a la universidad; sin embargo, alrededor de un 80% de los que obtienen la Licenciatura en Psicología en el Reino Unido nunca trabajan como psicólogos. Para trabajar como psicólogo profesional es preciso tener un título del nivel de master o doctor, también controlado por los criterios de la BPS. Así, una licencia de 3 o 4 años (estudios académicos) es seguida por 3 años de formación y supervisión profesional, para obtener el

título de Chartered Psychologist, totalmente especializada en las siguientes categorías: clínica, de orientación, de educación, forense, y ocupacional u organizacional.

Finalmente, algunos países desarrollaron un modo mixto. Es decir, un programa de 4 a 6 años lleva a un Doctorandus (estudios de tercer ciclo en España) y, al mismo tiempo, el título profesional de psicólogo. Este tipo de programa, incluye una introducción general de un año, seguida de 3 años de especialización en Psicología industrial y de organizaciones, clínica, de educación, de la escuela o de la comunidad. En Colombia, a diferencia de todos los sistemas mencionados, se adquiere la profesionalización con un recorrido académico – práctico, de cinco años, en los cuales la especialización no es obligatoria.

Estas diferentes formas de organizar la formación en Psicología pudieron generar problemas a la hora de comparar la titulación, dado que la formación que ha permitido ejercer como psicólogo clínico, por ejemplo, en un país pudo ser, o bien demasiado general, o bien demasiado específica para otro país europeo. Así mismo, ha habido diferencias entre los contextos y especialidades en los que trabajan los psicólogos, como se pudo ver al comparar las formas de dividir la disciplina en el Reino Unido y en otros países.

En Norteamérica los datos de los profesionales de la Psicología están registrados el Register of Health Service Providers in Psychology, que existen "para identificar los que proporcionan servicios sanitarios dentro de la psicología y que cumplen los estándares de educación y formación" (registro canadiense) o para desarrollar estándares para evaluar las credenciales de los psicólogos o de otros proveedores de servicios sanitarios (registro estadounidense). Ambos tienen criterios de listado; el reconocimiento en los diferentes estados de los EEUU se obtiene mediante un examen común. En Colombia no existen registros calificados, ni obligatorios para ejercer o titular la profesión; la práctica investigativa se encuentra mediatizada por la American Psychological Association (APA) de Norteamérica, en particular, las normas de estilo en la redacción de informes y la normatización ética del Ethical Codigo de Conducta Etico.

En Estados Unidos, comenzó a verse visible la nueva disciplina de la psicología, fue donde por primera vez ocurrieron los siguientes hechos: la organización formal de fines del siglo XIX de estudios de psicología, las primeras revistas de psicología científica con una identidad propia, la organización de una asociación para acoger a los nuevos psicólogos A.P.A (American Psychological Associations), el desarrollo por primera vez de campos de aplicación como la Psicología: clínica, trabajo, educación, evaluación psicológica, evolución que permitió su expansión a otros países.

En Europa el desenvolvimiento histórico de la enseñanza de la psicología y la formación profesional del psicólogo, han marcado lentos, pero significativos cambios, las reformas curriculares que poco a poco fueron independizando los estudios de Psicología de la tradicional ubicación en los omnipotentes programas de psicología hasta ir encontrando su propia identidad y autonomía. Por ejemplo, en España a partir de los años 80 la primera facultad de psicología se oficializó en la Universidad Complutense de Madrid.

Entrar a examinar y a comparar el estado actual y las tendencias del psicólogo en América Latina es una tarea que está pendiente de que sea acometida mediante un estudio sistemático bien documentado como el emprendido hace 10 años por la EFPA (European Federation of Psychologist's Associations) entre los países de la unión europea, y que culminó con el proyecto Leonardo da Vinci desde 1999 hasta el 2001.

**Tabla 3***Comparativo de Países*

Región	País	Universidades	Competencias	Titulación			Duración	Créditos
África <sup>4</sup>	Cairo	Universidad del Cairo		Licenciado en Psicología			4 años	
Europa	Alemania	no hay listado de competencias					3-4 años.	
	Austria:	Universität Viena Universität Innsbruck Universität Graz					3 años.	
Bélgica:	de	Université Catholique de Louvain	Bachelier				3 años (180 créditos europeos)	
		Université de Liège	Bachelier				3 años (180 créditos europeos)	
		Université Libre de Bruxelles	Bachelier				3 años (180 créditos europeos)	
Dinamarca		Copenhagen University	Bachelor				3 años (180 créditos europeos)	
España <sup>5</sup>		Universidad Autónoma de Barcelona	4 años, trimestres	manejados	por	Licenciado en Psicología		
		Universidad UNED	4 años, trimestres	manejados	por	Licenciado en Psicología		
Finlandia		University of Turku				6 semestres	aproximadamente (180 créditos europeos)	
		University of Tampere				(120 créditos, 240 créditos europeos)		
		University of Jyväskylä				(120 créditos, 240 créditos europeos)		
		University of Joensuu				entre 5 y 6 años (180 créditos europeos)		
Francia	de	Université Catholique L'Ouest	Licenciatura				3 años	
		Université Catholique de Lille	Licenciatura				3 años (180 créditos europeos)	
		Université Catholique de Lyon	Licenciatura				6 semestres (180 créditos europeos)	
		Université de Bourgogne	Licenciatura				6 semestres (180 créditos europeos)	
		Université de Bretagne Occidentale	Licenciatura				6 semestres (180 créditos europeos)	
		Université de Nantes	Licenciatura				duración 6 semestres (180 créditos europeos)	
		Université Paris Nanterre (Paris X)	Licenciatura				6 semestres	
Grecia		University of Crete	bachelor's degree				8 semestres	
Irlanda		National University of Ireland (Maynooth):	ba degree				3 años	
		University of Dublin, Trinity College					4 años	
Italia		Università degli Studi di Bari	laureà triennali				3 años (180 créditos europeos)	
		Università di Bologna						
		Università di Catania						
		Università di Milano-Bicocca					3 años (180 créditos)	
		Università degli Studi di Padova					3 años	

<sup>4</sup> [www.galilei.Com.Ar/Extras/Africa.html](http://www.galilei.Com.Ar/Extras/Africa.html)

<sup>5</sup> [www.Uam.Es/Centros/Psicologia](http://www.Uam.Es/Centros/Psicologia)

		Università di Roma "La Sapienza":		3 años (180 créditos)
		Università degli Studi di Trieste		3 años (180 créditos)
		Università degli Studi di Torino		3 años
Oceania	Australia	University Of Southern Queensland (USQ)	Licenciado en Psicología	4 años
Norte América y el Caribe	United States of America	Universidad de Yale	Licenciado en Psicología	4 años
	República Dominicana	Universidad Pedro Henríquez Ureña	Licenciatura	4 años
	Puerto Rico	Universidad de Puerto Rico	Bachillerato en Artes con concentración en Psicología	4 años, trimestres
Centro y Sur América	Chile	Universidad Católica de Chile	Licenciatura	4 años
	Brasil	Universidade Católica (Río de Janeiro, Paraná, São Paulo)	Licenciatura	4 años
	México	Universidad de Monterrey	Licenciatura	4 años
		Universidad Nacional Autónoma de		
	Perú	Universidad Ricardo Palma	Licenciatura	5 años
	Argentina	Universidad Nacional de San Luis	Licenciatura	4 años

Fuente: Elaboración propia basado en el trabajo de José Antonio Sánchez González<sup>6</sup>

Nota: Para dar una muestra de la formación del psicólogo, en una perspectiva internacional, se presentó el cuadro de los referentes internacionales que me permitieron tener a la vista unos elementos comparativos sobre la manera como algunos países han venido actualizando los currículos conducentes a su formación científica y profesional.

### **7.1.3 Características del contexto regional**

La profesión de Psicólogo en Colombia, fue reglamentada el 6 de septiembre del año 2006 según la Ley 1090 del Congreso de la República y en ella se estableció, que el profesional de la psicología pertenece, también al campo de la salud, entendiéndose esta, como lo explicita la Organización Mundial de la Salud, OMS, en sus dimensiones física y mental, tomando como base, el concepto de individuo, el cual supone un enfoque integral en donde se conjugan e interactúan los aspectos bio-psico-sociales que le son propios y le determinan.

Cabe señalar que el concepto de salud propuesto, tiene un carácter amplio que abarca las diversas dimensiones del ser humano e implica la posibilidad de trabajar en diversos niveles que van desde la prevención hasta la intervención, desde lo individual hasta lo grupal, del ámbito personal hasta el de las organizaciones en las cuales las personas se desenvuelven,

pasando por los diversos momentos del desarrollo humano y las diversas manifestaciones de su vida psíquica.

Teniendo en cuenta el fenómeno de la globalización y las exigencias que tal concepto plantea a países subdesarrollados como Colombia, se enfatiza en la necesidad de que las instituciones de educación superior, asuman las responsabilidades que sobre la construcción de conocimiento, tecnología y ciencia tienen. Es claro que una de las posibilidades y desde algunas perspectivas, tal vez la única de competir en los mercados actuales está centrada en la producción de conocimiento y es allí donde estas Instituciones tienen un papel protagónico.

Los últimos foros acerca del tema, centran su debate en la importancia de elevar la calidad de la educación, al mismo tiempo que se amplía la oferta de cupos para acceso en los niveles superiores. Es necesario pensar en instituciones superiores que se preocupen por la cualificación de sus estudiantes a fin de garantizar el egreso de profesionales que puedan responder a las exigencias propias y particulares del entorno en el cual se desenvuelven. Es decir, las universidades procuran trabajar mancomunadamente con los sectores productivos a fin de que puedan, de una parte responder a los cada vez más exigentes mercados laborales, y de otra parte, buscar soluciones a las problemáticas más sentidas y urgentes para el desarrollo social.

Es por ello que pensar en la universidad es pensar en la realidad, es pensar en el país y desde esta perspectiva se desarrollan las siguientes consideraciones que han contribuido a tener un panorama acerca de las condiciones actuales de nuestro país, en las cuales se destaca una gran cantidad de problemas de orden social y cultural, siendo los más representativos:

1. Problemas de desplazamiento de grandes sectores de la población, que llegan a las grandes ciudades a engrosar los cinturones de miseria sin poseer los mínimos recursos para dar cuenta de su supervivencia y desenvolvimiento en orbes de costumbres, valores y estructuras sociales y culturales diferentes. Esta situación trae como consecuencias problemas



en la estabilidad emocional y afectiva del núcleo familiar con altas posibilidades de desintegración del mismo, sentimientos de minusvalía e inadecuación.

2. Problemas de maltrato y abuso infantil que se gestan desde los núcleos de la familia y se reproducen en diversos sectores de la sociedad, generando con ello problemas psicológicos desde la más temprana infancia. Problemas relacionados con la valoración del sí mismo, las seguridades básicas, las posibilidades de convertirse en adultos aportantes y autorrealizados se ve disminuida por cuanto este tipo de prácticas genera una gran dificultad para posicionarse y asumir la responsabilidad sobre la propia vida. Adicionalmente, el maltrato infantil muestra una de las facetas más dramáticas de una realidad social que ha ido asumiendo la violencia como forma de interacción; muestra la imposición a través de la fuerza, la explotación del más débil, la tendencia a dominar y hacer uso del poder físico como forma de solucionar los conflictos y hallar salida a las dificultades, forma, que va a perpetuarse y reproducirse cuando estos niños se encuentren, como adultos, al frente de sus propias familias.

3. Otra problemática sentida y no dimensionada en toda su extensión, tiene que ver con el abuso sexual a menores, una de las problemáticas de más difícil abordaje por las connotaciones morales asociadas, pero, además, por sus consecuencias negativas a lo largo de la vida de los abusados. Es una constante en estas personas la sensación de impotencia, los sentimientos de culpabilidad y las dificultades para consolidar una autoestima sólida y positiva. Es obvio, que se deriven problemas en su relación consigo mismo y con el entorno que les impide un desarrollo integral de sus potencialidades y frena su posibilidad de posicionamiento y competitividad frente al entorno, así como sentimientos de suspicacia y desconfianza frente a un entorno que percibe como potencialmente peligroso y amenazante.

4. El trabajo infantil es otra de las realidades que preocupan en nuestro país, las razones que llevan a los niños a trabajar son diversas, por ejemplo, brindar ayuda económica para el sostenimiento de la familia, participar en las actividades de producción económica de la familia y ayudar a pagar sus estudios.

5. La violencia familiar es otra de las realidades que afectan la calidad de vida de nuestro país y da como resultado una evaluación muy pobre acerca del bienestar percibido con las consecuencias que de esto se derivan: insatisfacción, sensación de ansiedad, sentimientos de inseguridad, de injusticia, etc.

6. A nivel educativo se aprecia que la educación oficial, solo logra su máximo cubrimiento en la primaria (sin satisfacer al 100% de la población en edad escolar) y comienza a decrecer de manera notoria hacia el final de lo que se considera básica secundaria; sin embargo, el menor cubrimiento se presenta en la educación media y obviamente la tendencia se repite de una manera acrecentada en la educación universitaria, en la cual, tal y como se dijo al comienzo de este documento, el Estado ofrece menos de un 30% de los cupos que existen en el mercado.

7. Las consecuencias del conflicto armado, que por décadas se ha vivido en la nación, también son causa de inestabilidad y factor negativo para todos los que, de manera directa o indirecta, han vivido esta guerra, por ejemplo, no se puede olvidar la realidad de los niños, jóvenes y adultos desmovilizados de dicho conflicto y su proceso de reinserción; las familias con miembros víctimas del delito de secuestro en las cuales se generan alteraciones tales de la dinámica familiar, que en muchas ocasiones dan como resultado el derrumbe del núcleo familiar, etc., la pérdida de zonas cultivables por abandono de la tierra y, en fin, una larga secuela de consecuencias que minan el bienestar de los habitantes del país, haciendo que los grupos de población vulnerable sean cada vez más grandes y representativos.

8. La posibilidad de acceder a empleo es otro de los factores que afectan la calidad de vida de nuestro país (en los últimos diez años el promedio ha sido del 9.2%) y la tasa de subempleo subjetivo, entendido como trabajos que no cubren la totalidad de la jornada laboral, empleos que no requieren de las competencias con que cuenta la persona, con ingresos inadecuados de acuerdo con lo establecido en el mercado, en el mismo año fue de 28%. Además, el crecimiento del trabajo informal fue muy marcado, pero este por su carácter, no

contó con las garantías asociadas a seguridad social, cesantías, etc., por ello al mismo tiempo que se ha generado actividad laboral se convierte en un factor que incrementa las condiciones de desprotección de los ciudadanos.

9. Teniendo como antecedente todos los factores mencionados atrás, las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del país ponen en riesgo la estabilidad psicológica de sus ciudadanos tal y como se encontró en el Estudio Nacional de Salud Mental Colombia 2015, que pone de manifiesto, el aumento de los trastornos de la salud mental de los ciudadanos, el incremento de la ideación suicida, altos niveles de trastornos afectivos, presencia elevada de enfermedades relacionadas con el estrés, etc.

Revisando este preocupante panorama la reflexión ha conducido a la necesidad de formar profesionales con una sólida formación humanista, a fin de que se constituyan en personas que apoyen y orienten la implementación de planes y programas, que den respuesta a las crecientes necesidades de la población de un país que está entrando al siglo XXI sin tener los elementos necesarios para afrontar los procesos de globalización y la competencia que ésta exige.

La formación de psicólogos apuntaría, es decir en prospectiva, al compromiso social que asumo como universitario, para saber ejercer mi profesión en el futuro, pensando ese ejercicio, desde una búsqueda voluntaria del bienestar general por encima del particular, a la posibilidad de generar planes de promoción, intervención y rehabilitación en las poblaciones más vulnerables, para lograr que condiciones como las anotadas anteriormente, puedan ser revertidas y así propiciar el desarrollo integral de los individuos, transformando el concepto mismo de vida y dignidad humana.

La propuesta apunta a trabajar en la formación de profesionales que estén en capacidad de intervenir en cualquiera de los niveles de salud; primarios, secundarios o terciarios, a fin de propender y proteger la salud de las poblaciones, no solo las más vulnerables y desprotegidas, sino también de todas aquellas, que a pesar de contar con mejores posibilidades económicas y

sociales, no tienen los conocimientos y preparación necesarios para afrontar condiciones de vida -que han ido acumulando factores causantes de graves conflictos sociales que reflejan y alteran el ámbito de lo psicológico.

## **7.2 La Profesión del Psicólogo en Colombia**

### **7.2.1 Contexto Nacional**

Para abordar el estado del arte de la formación en psicología en Colombia, se recurre al texto elaborado por Puche (2003) los resultados presentados en este apartado surgen de dos fuentes de información: 1) los programas reportados ante el ICFES a inicios de 2003, que refieren a los datos del sistema para la Información de la educación superior del Ministerio de Educación Nacional, donde se registran 140 programas académicos.

El desarrollo de los programas de educación superior en psicología en Colombia, tuvo un auge significativo a partir de la Ley 30 de 1992, pues mientras en la década de los 70, sólo existían en el país 8 planes de estudio y en 1980 había 16 programas inscritos ante el ICFES, en la década de los 90 ya había 78 programas. Igualmente, mientras en los 70 los programas de psicología se distribuyeron en Bogotá, Cali, Barranquilla y Manizales, actualmente se encuentra un mayor desarrollo de programas, prácticamente, en todas las regiones del país (Central, Cafetera, Suroccidental, Caribe, Magdalena medio y Oriental y Oriente).

De los 140 programas en el SNIES 27 corresponden a universidades oficiales: Nacional, del Valle, de Antioquia, de Nariño y Pedagógica y Tecnológica de Tunja entre otras; de esta forma, a pesar del liderazgo y calidad académicos de la universidad oficial, se puede decir que la responsabilidad de la formación de psicólogos en Colombia recae en las universidades del sector privado.

En Colombia se ha seguido una continuidad de los paradigmas históricamente predominantes, aunque se resalta la aparición de nuevos enfoques, con un nivel homogéneo de presencia. de otro lado, las épocas en que los enfoques suscitaban batallas interminables en la psicología en Colombia, décadas de los 70 y 80, parecen haber quedado atrás. Los enfoques

sobreviven de forma paralela, sin sobresaltos, aunque también sin un debate que alcance a ser constructivo para la disciplina.

De otro lado, analizando los objetivos de los programas, se encontraron dos tendencias, prácticamente tradicionales, en la formación de psicólogos. de un lado la orientación disciplinaria que atiende típicamente a tres objetivos:

- a. La formación dentro de los parámetros de la psicología
- b. La generación o producción de conocimientos, y
- c. La capacidad investigativa y crítica.

Por otra parte, un segundo sector enfatizó:

- a. Formar un profesional para los campos social, educativo y clínico,
- b. Que contribuyan al mejoramiento de las relaciones sociales y personales y al mejoramiento en pro del bienestar humano, y
- c. Con conciencia social y teniendo en cuenta las condiciones socio-económicas.

### **7.2.2 Aspectos legales.**

La Resolución 3461 del 30 de diciembre de 2003, denominó las condiciones específicas para el funcionamiento de los programas de psicología, bajo el decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, por medio del cual, se establecieron las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

La denominación de psicólogo está soportada formalmente en la Resolución 3461 de Diciembre 30 de 2003 emitida por el Ministerio de Educación Nacional, que a pesar de haber sido derogada y nunca reemplazada, ha servido de guía para determinar los elementos particulares que en cada programa, El legislador desde su punto de vista, define las características específicas de calidad para el programa de pregrado de psicología, donde se resuelve la denominación académica de este, sus aspectos curriculares, la formación en investigación, personal académico y los medios educativos.

La denominación académica del programa de psicología y su correspondiente titulación, han estado orientadas de conformidad con la naturaleza de la profesión de psicólogo, al igual que su estrategia metodológica y duración.

Esta resolución ha definido, en su artículo 1º las denominaciones de los programas, así: la denominación académica del programa debe ser claramente diferenciable como programa profesional de pre-grado, así mismo, ésta no podrá ser particularizada en cualquiera de los campos de desempeño de la psicología, y tampoco, en ninguna de sus funciones.

La institución podrá certificar un énfasis de formación profesional en concordancia con el contenido curricular registrado en la Resolución 3461 de 2003 (Ministerio de Educación Nacional, 2003) ha reconcido que:

- Desde la Ley 58 de 1983, emanada por el Congreso de Colombia, que reconoce la psicología como profesión y reglamentó su ejercicio, se dio el soporte necesario para que el ICFES comenzara a establecer decretos que posibilitaron la creación de programas generales en la educación superior, entre ellos el de psicología.
- El Decreto 837 del 27 de abril de 1994 planteó los requisitos a tener en cuenta en los programas académicos.
- El Decreto 1225 del 16 julio de 1996 reguló lo referente a la publicación y registro de programas en la educación superior.
- El Decreto 1463 del 21 de julio de 1993 reglamentó la ley 30 de 1992 que señala como objetivo de la educación superior y de sus instituciones, prestar a la comunidad un servicio con calidad referido a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- El Decreto 1527 del 24 de julio de 2002 estableció los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en psicología.

Los lineamientos dados por la Asociación Colombiana de Programas de Psicología

ASCOFAPSI, tiene en cuenta lo establecido en la Ley. Así, en el Parágrafo A del Artículo Segundo menciona “El título universitario de Psicólogo debe ir sin ninguna especificación que implique restricción o vaya en detrimento de la Psicología como profesión.” de igual forma, en el parágrafo B del mismo artículo dice.” los títulos especializados deben ser únicamente para los postgrados” (Puche, 2003).

La Ley 1090 de 2006, reglamentó el ejercicio de la profesión de Psicología (Títulos I - VI) y estableció el correspondiente Código Deontológico y Bioético (Título VII), dentro del cual se crearon y reglamentaron el Tribunal Nacional y los Tribunales Regionales Deontológicos y Bioéticos (Capítulos IX y X); además, se definieron pautas relativas a los procesos disciplinarios para los profesionales de la psicología (Capítulos XI y XII).

De otro lado, la Ley 1164 de 2007, estableció disposiciones relacionadas con los procesos de planeación, formación, vigilancia y control del ejercicio, desempeño y ética del talento humano del área de la salud mediante la articulación de los diferentes actores que intervienen en estos procesos. Aplicando a los profesionales de la psicología que se desempeñan en las áreas Clínica y de la Salud.

### **7.2.3 La Formación en el País.**

Los programas de Psicología se remontan en el país a 1939, con la fundación de la sección de Psicotécnica de la Universidad Nacional que dió origen al Instituto de Psicología Aplicada, en 1948, en la misma Universidad. A partir de allí se ha venido incrementando la oferta de universidades que ofrecen la carrera.

En la actualidad el organismo que agrupa los programas de psicología del país la Asociación Colombiana de Programas de Psicología (ASCOFAPSI), agrupa 75 programas de las diversas regiones del país, convirtiéndose, en la única organización de facultades de psicología en Colombia, además de constituirse en una de las asociaciones de facultades más grandes y de mayor importancia a nivel internacional.

Esto ha implicado que, además 80 Instituciones de Educación Superior ofrecen

Psicología a nivel profesional, 15 de carácter público y 65 privadas. Adicionalmente, estas instituciones pueden tener extensiones en diversas ciudades, así el número total programas ofrecidos a nivel nacional llega a los 140.

Según el SNIES, en Antioquia se ubican 25 programas, Arauca 1, Atlántico 6, 36 en Bogotá, 4 en Bolívar, 2 en Boyacá, Caldas 2, Casanare 1, 2 en Cauca 3 en Cesar, 2 en Choco, 3 en Córdoba, 2 en Cundinamarca 1 en la Guajira, 3 en Huila, 3 en Magdalena, 2 en el Meta, Nariño 3, 3 en Norte de Santander, 2 Quindío, 3 Risaralda, 11 en Santander, 2 Sucre, 3 Tolima, 11 en el Valle del Cauca. Por lo tanto, el 26,27% de los programas se ubican en Bogotá, seguido por Antioquia con el 18,2%, el 8% en Santander y otro 8% en el Valle del Cauca, es decir, que el 60,5% de los programas se ubican en estos cuatro departamentos.

Por Normatividad, el título que se otorga por los 140 programas, es el de Psicólogo o Psicóloga, sobre la metodología 12 programas de psicología registran metodología A Distancia, de ellos, solo uno corresponde a una universidad pública. 8 de los cuales se anuncian como: A Distancia Virtual, todos ellos de IES privadas. 128 son de metodología presencial, 27 de IES pública y 101 de IES privada. De los 138 programas de psicología: 18 tienen una duración de 8 semestres, todos ellos de IES privadas; 26 tienen una duración de 9 semestres, uno de IES pública, 25 de IES privadas. 96 tienen una duración de 10 semestres, 26 de IES pública y 70 de IES privada. Los programas A Distancia y Virtuales tienen una duración de 10 semestres. Con respecto a los créditos académicos los programas de pregrado de psicología presentan una alta heterogeneidad, en el límite inferior se encuentra el programa de la Universidad de los Andes, que requiere que el estudiante curse 134 créditos para obtener el título; en tanto que en el límite superior se encuentre la Universidad de Antioquia, que requiere 196 créditos para obtener el mismo título. No obstante, El 65% de los programas, han organizado sus actividades académicas entre 156 y 175 créditos académicos.

Sin embargo, el hecho de que a la psicología como profesión solo se le hubiese reconocido y legalizado formalmente en la última década, hace difícil realizar un seguimiento y



tener datos precisos acerca de la ocupación y número de psicólogos en el país, a la fecha.

Sobre este tema el Observatorio laboral para la Educación (graduados Colombia, edu.co. S.F.) organismo adscrito al Ministerio de Educación Nacional, posee algunas estadísticas laborales de los psicólogos que pueden ser un buen indicador del desenvolvimiento de los profesionales en este campo y corresponde a las cohortes del 2001 al 2017 que superó a los 90.000 graduados.

Según el tipo de empresa se encontró que un 63.6% de los psicólogos está vinculado en empresas privadas, en tanto que, solo el 17.3% son empleados públicos, un 19.1% son trabajadores independientes. de acuerdo con el tipo de contrato se encuentra que el 30.9% tienen vinculación por contrato a término indefinido.

El 26.3% trabaja bajo contratos a término fijo y un 40% es empleado bajo la modalidad de prestación de servicios. Con relación a las áreas de trabajo el 69% está laborando en el campo social, comunitario e individual; el porcentaje restante se distribuye en las áreas organizacionales y otras. El 46.8% se empleó tres meses después de la graduación, y de ellos el 30.28 % estaba vinculado laboralmente desde antes de la graduación. Al igual que muchos de los graduados de la actualidad, el 35% son la primera generación de profesionales de su familia, en tanto que el 65% afirma que el padre ha alcanzado un título en educación superior.

En términos de la relación de la labor desempeñada con los contenidos de la profesión se encontró que el 92.7% de los graduados han afirmado que su trabajo está directamente relacionado con su profesión, lo cual es trascendental, por cuanto muestra una ubicación laboral que hace posible que se desarrollen y apliquen los conocimientos y competencias adquiridos durante el proceso de formación pregradual, y es por ello que el 85.5 % afirma que su trabajo le permite crecer y desarrollar sus capacidades.

En el caso particular de psicología es un hecho que la demanda del mercado ha propiciado un incremento en el número de estudiantes y es así como, a pesar, de que se han incrementado los programas, la demanda de estudiantes es constante y con tendencia al

incremento. Esto posiblemente deviene de la ampliación de los campos de trabajo. En las últimas décadas, por ejemplo, han generado impacto en los campos de la jurídica y criminalística, así como el fortalecimiento del área de lo social comunitario.

De la inclusión del psicólogo en los programas del Estado, orientados al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes, al mayor conocimiento, que de la labor del psicólogo existe, lo cual permite que se le consulte con mayor frecuencia y desde múltiples ámbitos, de igual manera, la incursión del psicólogo en los mercados labores con la creación de empresas asesoras de servicios, ha generado nuevos puestos de trabajo para los profesionales en mención, y ha brindado la posibilidad de acceder a sectores, que si bien es cierto, no desean vincular, directamente, a este profesional, si requieren de manera puntual y en circunstancias especiales de sus servicios. Por lo tanto, es válido afirmar que la psicología como disciplina y como profesión ha tenido un posicionamiento gradual y se ha convertido en una perspectiva atractiva para los aspirantes a ingresar al mundo universitario, además, ha logrado mantener una tendencia progresiva a incrementar sus plazas.

Otro factor que ha contribuido a lo anterior tiene que ver con las condiciones propias de la realidad social económica y política del país, que hacen que cada vez la presencia del psicólogo sea más relevante para contribuir al desarrollo integral de los individuos, y para actuar en pro de la consecución de una mejor calidad de vida y una disminución del sufrimiento y el dolor, que parece acompañar la cotidianidad de todos los colombianos, que de manera directa o indirecta, se ven afectados por los fenómenos de violencia, desempleo, y desarraigo; en fin, por las consecuencias de un estado de conflicto interno que ha venido marcando la vida del país desde un pasado. La necesidad de paliar estas condiciones ya es reconocida en todos los sectores, y en la actualidad, las políticas estatales y las iniciativas privadas buscan implementar programas orientados, no solo, a satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vivienda, etc., sino que además, se están enfocando al desarrollo de planes y programas que propendan por la búsqueda de bienestar integral, incluyendo desde luego, el

aspecto psicológico.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional y a su Observatorio Laboral, la psicología, como carrera, está clasificada en el área del conocimiento correspondiente a las Ciencias Sociales y Humanas. dentro de las estadísticas esta área del conocimiento ocupa uno de los principales lugares de preferencia en el país, lo cual evidencia el creciente número de matrículas y el consecuente crecimiento en el número de graduados.

Por otro lado, la mayoría de matriculados y graduados como profesionales en Colombia son mujeres, que con respecto a los hombres, se gradúan en una proporción de 56% contra 44%. El programa de psicología es principalmente elegido por mujeres, en una proporción de 77% contra el 23% de los hombres, lo que indicaría más posibilidades de graduarse y disminuiría considerablemente la deserción estudiantil.

Con respecto al énfasis se destaca la orientación humanista (5 universidades) y de formación en conceptos disciplinares fundamentales (6 universidades). El resto privilegia los ejes diferenciales de la psicología organizacional, educativa, social y comunitaria, sin privilegiar un eje diferenciador por la pregunta por la salud, y por lo clínico.

En el terreno académico, provisto por el análisis de los ejes de formación se encuentra que, más de la mitad de las universidades analizadas privilegian la formación en procesos psicológicos fundamentales (9 universidades), lo cual es el componente obligado para formar psicólogos teóricamente bien estructurados en su disciplina; seguido el eje metodológico, lo que incluye evaluación, diagnóstico e instrumentos (6 universidades). Esto sugiere que los psicólogos, en su mayoría, están siendo formados con fuertes conceptos disciplinares y amplias bases para desarrollar instrumentos que sirvan para la investigación.

El eje de formación en psicología social y las bases neurobiológicas del comportamiento (5 universidades), tienen también, mucho peso en algunas instituciones, lo que marca la diferencia que cada institución le da a su respectivo programa. Las técnicas de intervención, la psicología evolutiva y la psicopatología no tienen mucha presencia académica en los programas

analizados, lo que ha abierto la puerta para que se puedan fortalecer todos los desarrollos prácticos de la psicología aplicada a la salud y a lo clínico.

En lo concerniente al perfil del egresado, ninguna universidad restringe su campo de acción, y refieren que sus profesionales están capacitados para desempeñarse en cualquier contexto que los requiera.

Se plantea la necesidad de medidas, no solo interventoras, sino las de tipo preventivo, que impacten de manera directa en la población a través de los cambios de actitud, la adquisición de nuevas pautas de interacción entre los ciudadanos, los mecanismos de conciliación para dirimir los conflictos, las pautas de conductas saludables, etc. Campos que necesariamente han de ser abordados por los profesionales que trabajen con las personas, sean individuos particulares o grupos sociales, dentro de estos prioritariamente se encuentra el psicólogo, que por su preparación y competencias, es uno de los que puede planear, desarrollar e implementar con mayor propiedad las intervenciones en estas circunstancias y ambientes.

El momento histórico demanda un profesional comprometido con las condiciones de su entorno y con alto grado de compromiso ético, que le permita atender las necesidades integrales de los grupos sociales. Por ello, los psicólogos tienen que responder a este un encargo social y las universidades están llamadas a formar profesionales, que acorde con las condiciones sociales ofrezca desde su ser, desde su ser y desde su saber, respuestas positivas a las necesidades reales y sentidas, individuales y grupales del contexto.

Las Instituciones de Educación Superior se esforzarán por formar ofrecer a la sociedad profesionales en saberes acordes con las exigencias de un mundo global que ya no solo exige a los individuos conocimientos y técnica, sino además unas características personales, de liderazgo autonomía y creatividad que les permitan satisfacer dichas exigencias. las Instituciones universitarias, por tanto, han de comprometerse con la formación de psicólogos que posean dichas características y que además estén en posibilidad de propiciarlas en las personas con las cuales desarrollan su actividad profesional.

Es decir, el psicólogo debe poseer una formación integral desde su disciplina que le permita realizar un trabajo que incida de manera directa en su entorno, por ello, es necesario pensar que como el de la Psicología de la Salud se hacen indispensables en el momento actual. Salud entendida como concepto que incluye lo físico, lo psicológico y lo social, en el cual se integra la idea de lo individual y lo grupal, de lo cognitivo pero también de lo afectivo y lo comportamental; la conexión de Psicología y Salud desde esta perspectiva integradora, estará en capacidad de asumir de una parte labores de prevención en temáticas aparentemente tan diversas como estilos de cuidado personal, medidas de salud, nutrición y hábitos saludables, pero también intervención en problemas asociados a la respuesta de stress, capacidad de manejar situaciones de conflicto, estrategias de afrontamiento para resolver problemas, modelos de pensamiento que permitan abordar situaciones desde diversas posibilidades, y de otra parte, posibilidades de intervención también en diversos y diferentes niveles haciendo uso de técnicas y procedimientos que han mostrado su valor en diversos contextos; un psicólogo con sólida formación disciplinar y enfatizando en términos profesionales en este campo de la salud integral, consigue dar respuestas a una situación social e individual exigente y difícil como la que vivimos en la actualidad.

## 8. Una Perspectiva Epistemológica de la Formación Integral

“Una frontera no es el punto donde algo termina, sino más bien como los griegos reconocieron, una frontera es el punto a partir de lo cual algo comienza a hacerse presente.”

Heidegger, 1954

Vivimos en un mundo de creciente complejidad e incertidumbre, en el cual la dinámica del cambio se acelera cada día más; apenas se inicia la comprensión teórica de las innovaciones surgidas en el seno de las organizaciones, y con ello, se ha puesto en marcha, el proceso de incorporación sistemática, y articulada de este nuevo conocimiento al fondo de proposiciones acumuladas, cuando aparecen otros descubrimientos, que pueden llegar a refutar los anteriores, sino que también, pueden volver obsoletos los intentos realizados para la comprensión teórica de las mismas. Todavía nos encontrábamos asimilando un "nuevo conocimiento," cuando ya ha de ser desechado por otra interpretación más reciente, más pertinente y precisa de la realidad.

Desde estos escenarios se han iniciado nuevos desafíos, muchas rutas se han abierto, pero también ha prendido el desconcierto. Asentadas costumbres investigativas, con sus viejas tradiciones, no ceden fácilmente el paso a renovaciones cuyos beneficios son inciertos; tampoco, las ideas emergentes detienen su evolución; potenciales paradigmas no entran en fases maduras, permanecen eclipsados, sacudidos por los diversos intereses y estados de desarrollo que cobijan.

Es imposible, dejar de mencionar que, a partir del minucioso estudio de Kuhn (1992) entramos de lleno en un cuestionamiento de los pilares básicos de la argumentación científica tradicional. Sus indicaciones afirman que: ni la razón-racionalidad-, ni las sensaciones-empirismo-, han sustentado los paradigmas de la ciencia, sino, consideraciones previas que se han conformado en la fe de una comunidad que cree en ellos.

Por otra parte, la construcción de cultura en su acepción más noble y elevada es la

constitución de los seres humanos; es decir, el cultivo y la maduración de las potencialidades y capacidades humanas, y el conjunto de obras, instituciones, virtudes, ideas, principios, etc., que son capaces de formar a las personas porque encarnan en sí los valores fundamentales de los que depende el perfeccionamiento armónico, jerarquizado e integral de la persona.

La educación es el proceso permanente de reajuste, ordenado y jerarquizado, de todas las potencialidades y capacidades de la persona humana, de tal forma que llegue a la plenitud y madurez a que está llamada, y cumpla su destino personal contando con sus cualidades individuales y las circunstancias sociales e históricas con que le ha tocado vivir.

Es aquí donde estamos abocados al planteamiento de un constructo educativo integral, que ha permitido la formación plena de los estudiantes para esta sociedad cambiante y, a su vez, les imprima el sello de la autorreflexión, que propone Habermas como requisito para un actor social comprometido con su medio y su profesión. Suponiendo tal constructo, como algo evidente y necesario, la libertad del educando, su actividad, su decisión, su deseo y voluntad de formarse.

El propósito de este trabajo de investigación, fue llevar adelante una revisión de los planteamientos iniciales de la teoría crítica y los conceptos elaborados por Habermas, acerca de la acción comunicativa, la universalidad y racionalidad de la estructura del lenguaje, visto como acción e interpretación y la división moderna de la cultura en tres esferas de valor. Esto con el fin de dar un marco de referencia a lo que en sí es mi interés investigativo, *la formación integral en el espacio universitario*. De tal manera que con la revisión de los anteriores elementos, pretendo realizar una configuración de los aspectos que se consideran en la teoría crítica como indispensables en un sujeto y un ambiente que permitan el desarrollo de las potencialidades del sujeto.

### **8.1 Desde la Perspectiva de la Teoría Crítica**

La *teoría crítica*, corriente filosófica de la cual se desprende la pedagogía crítica, nace en la llamada, Escuela de Fráncfort. El nombre obedece a un grupo de filósofos alemanes, del

Instituto para la Investigación Social, Institut für Sozialforschung, de Alemania. Grupo constituido por Horkheimer, Pollock, Löwenthal, Theodor Adorno, Erich Fromm, y H. Marcuse. De otro lado y en 1947, la aparición en Estados Unidos de la Dialéctica de la Ilustración, obra conjunta de Horkheimer y Adorno, representó un cambio de postura respecto al marxismo (teoría fundamental de la Escuela), cuyo nombre se evita, así, apareció una clara falta de confianza en las posibilidades de la clase obrera como clase revolucionaria, y se insistió en la crítica a la razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y de la distanciamiento entre hombre y naturaleza.

En los años sesenta tuvo lugar la llamada «disputa del positivismo», en torno a la lógica de las ciencias sociales, entre Adorno y Popper, y Habermas y H. Albert. Tras la muerte de Adorno en 1969 y la de Horkheimer en 1973, acabó la primera época de la escuela de Fráncfort; Habermas fue el principal representante de la segunda.

Fue así como siguiendo a Horkheimer (1968, 1973, 1974) la teoría crítica se opuso a la teoría tradicional, la cual, desde Descartes hasta los positivistas lógicos, presupuso que una teoría es un conjunto de enunciados unidos entre sí, de modo que ciertos enunciados estimados básicos, y en número lo más reducido posible, dan lugar, por derivación lógica, a otros enunciados que para ser aceptados, serán comprobados por los hechos.

La idea tradicional de teoría se ha desarrollado en una sociedad dominada por las técnicas de producción industrial. Por eso, el paso a otro tipo de teoría; en este caso, la teoría crítica, no es un simple paso teórico o una simple reestructuración intelectual. Es necesario, para tal efecto, un cambio histórico, que a su vez sea un cambio en el proceso social. La aspiración a la objetividad característica de la teoría tradicional, está ligada a condiciones tecnológicas, que están vinculadas a los procesos materiales de producción, que determinan el tipo de teoría, debido a que determinan, incluso, el modo como se usan los órganos perceptivos.

En el espíritu de la teoría crítica no ha habido sólo un cambio de objetos, sino también de sujetos. Ésta es una manifestación del espíritu crítico, que aspiraría a ir más allá de la



tensión antes aludida y a suprimir “la oposición entre los propósitos, la espontaneidad y la racionalidad del individuo y las relaciones que afectan a los procesos de trabajo sobre los cuales la sociedad se halla edificada” (Horkheimer, 1968 p.120).

Toda teoría tradicional ha dejado de lado el hecho básico en que insiste la teoría crítica, es decir, su sujeto es un individuo real relacionado con otros individuos, miembro de una clase y en conflicto con otras. Esto no quiere decir que se limite a ser la formulación de las ideas y sentimientos de una clase social en un determinado momento de la historia. La teoría crítica es constructiva; “el pensamiento constructivo desempeña un papel más importante que la verificación empírica” (Horkheimer, 1968 p.120).

La teoría crítica se constituyó en una relación dialéctica con la teoría tradicional. Lo importante, en último término, ha sido la no aceptación de un *status quo* social y la consiguiente posible formulación de una especie de esquema, dentro del cual, pueda insertarse, a la vez, un pensamiento acerca del futuro y el pensamiento futuro.

Esto ha sido la expresión en el presente de una actitud que se proyecta hacia el porvenir. “El futuro de la humanidad depende de la existencia actual de la actitud crítica, que, por descontado, contiene en ella elementos de teorías tradicionales y de nuestra cultura decadente en general” (Horkheimer, 1968 p.97).

El punto de partida de la reflexión francfortiana ha sido, tratar de desenmascarar el carácter ideológico de lo que, en el desarrollo de la Modernidad, ha llegado a entenderse a sí mismo como ciencia positiva, cuya positividad, significa, o al menos se pretende, que los resultados de la ciencia estén garantizados respecto de su verdad, a través de un método formal que hace a estos resultados independientes de su origen histórico-fáctico.

Frente a esta concepción, que Horkheimer denominó teoría tradicional, la teoría crítica se presentó como un saber del mundo y de la sociedad que ha querido asumir como condiciones de su constitución teórica precisamente la materialidad e historicidad de sus objetos propios. La teoría crítica, ha asumido la particularidad material de su objeto como

elemento propio y se percibe, a sí misma, como parte del mundo que pretende conocer.

De tal manera que, mientras que el científico especializado, *en tanto que científico*, contempla la realidad social junto con sus productos como algo externo a su ciencia, y *en tanto que ciudadano*, descubre su interés en ella mediante escritos, pertenencia a partidos y participaba en las elecciones, sin integrar estos dos (o a lo sumo, en la interpretación psicológica), el pensamiento crítico, en los últimos tiempos, se ha visto motivado por el intento de superar esta disyunción; es decir, la contraposición entre los objetivos, la espontaneidad y racionalidad individuales, y las relaciones del proceso productivo, esencial para la sociedad.

La teoría crítica rechaza la pretensión racionalista según la cual la evidente función social de la ciencia carece de sentido para la ciencia misma. Por el contrario, Horkheimer (1968) consideró que “lo que el científico ve como esencia de la teoría, corresponde de hecho a su tarea inmediata” (p. 9), a saber, el manejo instrumental tanto de la naturaleza física como de los mecanismos sociales y económicos a los que se corresponde en definitiva la formación del material científico tal y como se presenta en la ordenada disposición de las hipótesis de esa misma ciencia.

Hasta aquí se pudo hallar un primer elemento, desde el papel de la teoría crítica como mirada histórica y como introducción del elemento de responsabilidad social que posee cualquier actor social en el proceso de construcción o reconstrucción de la ciencia; es decir, que en la formación hay que tener en cuenta y dejar patente, a quienes se forma en el elemento crítico, a través del proceso mismo de formación, lo que ha representado esa construcción histórica y contextualizada y la responsabilidad frente a lo que se hace o deja de hacer con los resultados.

Como prolongación de todas estas ideas, y tomando la bandera, Habermas trataría de conjugar los ideales francfortianos y de la teoría crítica, de manera que junto a Apel, se encargaron de crear la segunda generación de la Escuela de Fráncfort. Habermas, junto a Gadamer, constituyeron los dos pilares fundamentales de la filosofía continental, y

prácticamente, hasta los años 70, lideraron en Alemania toda aquella ideología de izquierda que se produjo contra el nazismo.

En Habermas (1997) confluyeron los ideales de la Ilustración, el marxismo, el psicoanálisis de Freud, la hermenéutica y la filosofía analítica, en especial Austin, Searle y Wittgenstein.

Así pues, confluyó cierto racionalismo, cuya nota dominante fue la complejidad de la razón. El autor se opuso al cientificismo, no solamente desde un punto de vista académico, sino que la deferencia hacia las ciencias posee una dimensión política que no se puede obviar, de manera que el debate sobre la búsqueda de respuestas en las ciencias para preguntas que han ido más allá de su alcance, abre las puertas a una revisión política de la sociedad.

El cientificismo ha legitimado los mecanismos de control y ha excluído cualquier vía de racionalidad y, al tiempo, los problemas de la práctica. Con lo que retomó la crítica a la razón instrumental. De igual forma rechazó el materialismo dialéctico, así como las formas naturalistas y, en último término, positivistas que han adoptado con frecuencia autores declarados marxistas, pero reconoció, en la crítica desarrollada por Marx bajo la forma de una teoría de la sociedad, un paso en la dirección del conocimiento por la vía de la emancipación.

Una constante en el pensamiento de Habermas es su intención de poner en marcha una teoría de la sociedad donde la teoría y la práctica cayeran bajo una forma de racionalidad capaz de aportar a la vez explicaciones y justificaciones: un tipo de racionalidad en donde la conciencia de la explicación fuera, al mismo tiempo, la justificación de la explicación.

Una de las aportaciones más conocidas de la obra de Habermas (1997) ha sido la que se refiere a los intereses constitutivos del conocimiento, la cual, arte de la idea fundamental de que todo conocimiento está ineludiblemente ligado a un interés y distingue entre tres tipos de interés con racionalidad diferente:

1. Interés técnico ligado al conocimiento empírico-analítico. Basado en el modelo positivista y en el uso de la razón instrumental. Una racionalidad a la que ya se ha hecho

referencia anteriormente. Pero este no es más que un tipo de conocimiento.

2. El interés práctico, propio de las ciencias histórico-hermenéuticas o ciencias de la comprensión. Ese interés ha tendido al entendimiento del hombre que vive en sociedad por la necesidad de compartir ideas que dan sentido a la existencia. ¿Pero qué garantía tenemos de que a través de las ciencias hermenéuticas se llegue a un proceso de realización humana, sin engañarnos a nosotros mismos, sin que en este tipo de conocimiento se dé también una lógica de dominio? de este problema ha surgido, la necesidad del interés emancipatorio, pues existe una necesidad de autorrealización del hombre que está relacionado con el conocimiento general, una necesidad de humanización (más allá de su supervivencia como especie), una humanización que en el autor, se vincula a la orientación ilustrada de mayores cuotas de igualdad y libertad.

3. El interés emancipatorio correspondería a ciencias de la acción sistemática, como la política. Además, la teoría crítica de Habermas se ha vinculado al interés emancipatorio. En realidad, no sería un interés más de carácter independiente, sino que estaría moldeando a los otros dos anteriores.

El primero de ellos ha habitado en el trabajo, a través del cual el hombre ejerce su control sobre la naturaleza; tiene que ver, pues, con las fuerzas productivas, y da fe de existencia en las ciencias empíricas. El lenguaje es el *locus* del interés práctico, a través del cual se devela la tradición cultural, requerida por las ciencias hermenéuticas, ocupadas de la relación entre el hombre y la sociedad. Razón instrumental y comprensión hermenéutica han aunado esfuerzos hacia la liberación del hombre, auspiciada por el interés emancipativo que se enraíza en el medio social del dominio y tiene su aplicación en el orden de las legitimaciones. El saber crítico, a cuyo modelo atiende la teoría crítica de la sociedad, satisface al impulso del interés emancipativo. la forma en que se desencadena la emancipación es la autorreflexión.

Habermas (1997) trató de poner de manifiesto que el carácter interesado del conocimiento no tuvo por qué hacer de éste la expresión de una acción últimamente

inexplicable e irracional. Marx tendía a considerarlo todo, inclusive el conocimiento, bajo el aspecto de la producción. Por eso el conocimiento ha estado ligado a las fuerzas de producción y se convierte en ideología. Pero no sólo no ha sido admisible este reduccionismo a la producción, sino que ha sido inadmisibles, así mismo, la no racionalidad de los intereses, que pudieron ser técnicos, pero pueden ser, de igual manera, emancipatorios.

Lejos de constituir un mero ideal ulteriormente racionalizable, la emancipación ha constituido el desarrollo mismo de la razón, la cual se libera de los irracionalismos, así como de los pseudo-racionalismos o racionalismos unilaterales. El interés emancipador ha estado ligado a la autorreflexión, que permite establecer modos de comunicación entre los hombres haciendo razonables las interpretaciones. La autorreflexión individual engrana con la educación social y ambas son aspectos de la emancipación social y humana.

Habermas (1997) ha insistido en que las decisiones prácticas no son impulsos racionales, como creen los positivistas, con su tendencia a tecnificar la ciencia y a separar la teoría de la práctica. Esto, sin embargo, no lleva a un rechazo de las ciencias positivas; lo que se trata de hacer es señalar su lugar dentro de varios niveles posibles de racionalización. Así, los esfuerzos, del autor, se encaminan hacia una nueva teoría de la razón, que incluya asimismo la práctica, es decir, una teoría que sea al mismo tiempo justificativa y explicativa.

El problema que se planteó Habermas, fue el eludir a la vez el positivismo y el trascendentalismo, que se manifestaban en las corrientes idealistas y en parte de las orientaciones hermenéuticas. La idea de una autorreflexión de la especie humana bajo la forma de una historia natural de la especie humana está destinada a evitar toda dicotomía entre lo empírico y lo trascendental. Ello equivalió, a sortear, por igual los peligros de una orientación supuestamente concreta y de una orientación abstracta. Éste trató de evitar tales peligros mediante ciertas nociones, entre las que destacó la de madurez, la cual, permitió unir la razón con la decisión; además, de comprender las propias bases materiales de la racionalidad, en vez de hacer de ésta una consecuencia, o superestructura, de dichas bases.

La ciencia como fuerza productiva ha sido admisible, sólo si es acompañada por la ciencia como fuerza emancipadora. Por eso, el autor no rechaza el trabajo de la ciencia empírica, sino únicamente las interpretaciones positivistas o trascendentalistas que se han dado del mismo.

Habermas conceptualizó la sociedad, ya no sólo, como dominada por la razón de acuerdo a fines o racionalidad teleológica, ni con valores predominantes como el valor de la ciencia, el valor de la moral y el valor de la religión; para él, la sociedad es una integración de valores y la razón pura por medio de la comunicación, que es lo que utiliza para lograr dicha integración (Weber, 1994).

Weber hace la distinción entre una racionalidad instrumental, concepto que influirá enormemente en los filósofos de la escuela de Fráncfort, basada en la adecuación de medios y fines y propia de las ciencias naturales, y una racionalidad sustantiva, que tiene en cuenta la libertad humana ante objetivos y valores.

El autor, intentó ofrecer una teoría de la acción social, atendiendo a su posible racionalidad, y fue justamente este concepto de racionalidad, el que se encontró a la base del proceso de extrañamiento. Según Habermas, podemos entender el concepto weberiano de racionalidad, a la luz de dos modelos: el modelo teleológico y el de la interacción social.

En el primer caso, Weber se limitaría a los aspectos racionalizadores que surgieron del concepto de finalidad o de la relación medios-fines; en el segundo, se planteó la cuestión de si hay distintos tipos de relación reflexiva en las orientaciones de la acción y, con ello, aspectos ulteriores bajo los que pudieran racionalizar las acciones.

Weber se ocupó en caracterizar la acción, atendiendo a las metas a las que se dirigía, como racional-teleológica, orientada a la utilidad, racional-axiológica, se orientaba hacia los valores, afectiva, metas emocionales y tradicional, que quedó como una categoría residual, no ulteriormente determinada. Más adelante, aplicaría esta tipología de la acción a la acción social, con lo cual, el asunto se complicó, porque se ha venido utilizando la misma regla de

racionalidad; es decir, el modelo de racionalidad de la acción racional teleológica.

Es el interés emancipador la estructura de la acción comunicativa. Habermas se valió de aportaciones de otros autores, en este caso de la estructura lingüística, para desarrollar su línea de pensamiento.

Él llegó a la categoría de comunidad ideal de habla para establecer las condiciones en las que se tenía que producir la acción comunicativa para construir un diálogo democrático. Fue en la acción del lenguaje donde concurrieron los intereses de los que hemos hablado y, de manera especial, el interés emancipador.

Se intentó comprender un concepto de ser humano bajo el sentido histórico-cultural que rescató al sujeto, como interprete y actor en los escenarios comunicativos, en las interacciones cotidianas; éstos resultados individuales y de una sociedad actual que se describe como un espacio en donde se lleva a cabo "... una reorganización potencial de las relaciones sociales mismas, en el sentido de que los nuevos medios posibilitan nuevas formas de acción e interacción en el mundo social (Thompson, 1993).

Habermas (1997) partió de tres concepciones teóricas: una evolución social, donde describió la historia como un devenir de la especie humana, como un proceso evolutivo continuo; asimismo le dió a la acción social una corporeidad, el cuerpo-sujeto-humano pierde importancia; en cuanto al concepto de sistema lo planteó como sistema social trans-subjetivo de procesos de aprendizaje en crecimiento; con lo anterior el sujeto se cambia por una estructura que está más allá de la subjetividad, proponiéndolo como una situación de comunicación.

Dentro de la sociedad, el autor concibió dos formas de acción social:

- 1) la acción comunicativa.
- 2) la acción de acuerdo a fines u orientada al éxito.

En cuanto a la segunda, se refirió como aquella acción que hace uso maniqueo, en las situaciones no sociales un actuar orientado hacia el éxito adquiere la configuración del actuar instrumental, mientras que en las situaciones sociales este tipo de acciones aparece como un

actuar estratégico de las circunstancias para sacar ventaja. Una acción netamente anti-diálogo y donde el dominio es por excelencia representativo (Habermas, 1987).

Respecto a la acción social con lógica comunicativa, da cuando de que los actores interaccionan en un proceso de entendimiento sobre metas comunes y compartidas, concebido dentro de tres dimensiones:

1. Cognitiva, en la que la rectitud de una propuesta puede ser probada objetivamente.
2. Moral, donde las propuestas se realizan sobre la base de las normas establecidas y,
3. Psicológica, donde las afirmaciones son valoradas por la persona a partir de sus circunstancias internas.

A partir de lo anterior, la manipulación, la conquista, el engaño se ven como estructuras de comunicación distorsionadas.

Por otro lado, metodológicamente, establecieron la sociedad en dos niveles:

1. Sistema
2. Mundo de la vida.

Se entiende por mundo de la vida varios significados, es decir, refiere al saber de fondo sobre el que se ha sustentado la normalidad de una situación de habla, es también el lugar donde interactúan los hablantes; de igual manera, es la comprensión de lo que es propio y lo que es extraño, en la vida cotidiana. Es en el mundo de la vida donde se desarrolla la acción comunicativa a partir del acto de habla; a su vez, el mundo de vida se articula en tres esferas:

1. Cultura
2. Sociedad
3. Personalidad

Con ello, Habermas concibió al sujeto como personalidad, como agente capaz de



producir lenguaje y acción<sup>7</sup> lo que conlleva el cambio que se da como sujeto actuante en un proceso evolutivo, desde lo individual hasta lo social.

El sistema, como sociedad, ha incluido los aspectos del dinero, la lógica de la acumulación de capital, la racionalidad burocrática y lo económico-administrativo.

Habermas mencionó que el sistema coloniza al mundo de vida, y es precisamente a partir de ello, cuando plantea la acción comunicativa como una meta de la sociedad, donde el sujeto- personalidad- es auto-crítico y puede substraerse de la acción estratégica -poder-manipulación-, todo ello a partir de la racionalidad comunicativa, donde la interacción simbólica se dá partiendo de la buena fe de los hablantes, de la comprensión y entendimiento de las actitudes y símbolos de los mismos, buscando el consenso, a través de métodos como la dialógica y una doble moral hermenéutica.

En su planteamiento sobre la sociedad, el autor propone un tipo ideal de sociedad, donde la acción comunicativa sea el eje central de ella y donde el sujeto se relaciona con ella a partir de un proceso dialógico, igualmente, otorgándole a los individuos, que él concibe como trans-subjetividades, la capacidad de substraerse de la acción estratégica o manipulación.

Un sujeto que se auto-conoce para poder interrelacionarse con los otros, bajo una racionalidad comunicativa.

Éste es, desde mi punto de vista, un planteamiento optimista y esperanzador para la actualidad, pero no deja de ser un *tipo ideal* de sociedad e individuos.

Lo que Habermas planteó con respecto al sujeto auto-crítico en la dimensión cognitiva, moral y psicológica, fue que el individuo era el que configuraba y manifestaba un discurso; planteó incluso, una forma de auto-gobierno que el sujeto pudiera darse, haciendo de sus decisiones racionales la base de sus acciones sociales. En cuanto a la concepción del cambio histórico, éste un proceso evolutivo, continuado, muy aunado al desarrollo del capitalismo,

---

<sup>7</sup> Es de aclarar que dichas acciones y lenguaje no sólo se refieren a meros movimientos corporales, sino que implica por supuesto una interacción entre los diversos niveles de comprensión, entendimiento y transmisión (racionalidad) del mensaje (objetivo).

siguiendo en este sentido a lo planteado por Weber.

Habermas (1997) hizo hincapié en que, a partir de la racionalidad comunicativa, donde los sujetos sean altamente individuados, con una fuerte tradición crítica a la autoridad, se podría desarrollar legitimidades de las instituciones, donde la democracia juegue necesariamente un papel superlativo; considerando a partir de esto, que los conflictos salariales se irían minimizando, o sea que el conflicto entre el mundo de vida y el sistema se diluirían, todo bajo las reglas y las normas.

Es de aclarar, que si bien el referente contextual de estos planteamientos está dado en la sociedad de la que es producto los autores; es decir, la alemana, por ejemplo, con una larga tradición crítica, con un enorme desarrollo social, cultural, económico y político, su afán es el de localizar los puntos que sirvan como emplazamiento para desarrollar modos y formas propias de pensar y comprender a nuestra sociedad; desarrollar estrategias cuya aplicabilidad pueda darse en los contextos locales, y en los ámbitos universitarios o de formación que es, en últimas, el interés que lleva este trabajo. La posibilidad de transformación de nuestra sociedad a partir de las teorías anteriores, suena bastante alejada; sin embargo, observar y reflexionar cómo se conciben otras sociedades y las interrelaciones entre sus individuos nos coloca en una posición más favorable para comprender mejor nuestras interrelaciones.

Hay una serie de categorías habermasianas que pueden ayudarnos a extraer inferencias para la educación. Él toma de Weber ideas sobre el proceso de racionalización para explicar, cómo en el pensamiento de los antiguos la teoría y la praxis están perfectamente conjuntadas; el conocimiento científico y técnico se legitimaba y explicaba desde las necesidades prácticas de la comunidad, y estaba controlado por normas, convicciones, creencias y acuerdos sociales, que constituían el entramado moral como elemento incuestionado y público.

El aula ha sido un ámbito dónde se recrea un *particular mundo de la vida* entre profesores, estudiantes, y estudiantes entre sí, ya sea por acuerdos explícitos e implícitos o por imposiciones. Pero este mundo de la vida del aula se resiste a la racionalidad científicista de la

cultura de los expertos. El currículo, por ejemplo, no puede ser establecido por expertos que se rigen por una racionalidad propia de las ciencias empírico-analíticas y su interés técnico. El aula escapa a las previsiones del control tecnicista.

Hay un texto de Habermas (1997) en el que manifestó:

Las demandas educativas que necesitaban los cambios socio estructurales, pero que se pospusieron durante mucho tiempo en la República Federal Alemana, tuvieron lugar, en efecto, en un periodo durante el cual la política educativa estuvo influida por los objetivos liberales y moderadamente izquierdistas y fue, de hecho, la misma práctica reformista la que llevó al reconocimiento de los peligros de la reglamentación y burocratización legal, así como de los peligros de un cientifismo de la pedagogía, ... (p.143).

Por tanto, es importante el uso de lo planteado dentro de la teoría crítica y comunicativa, para generar un traslape sobre el ámbito de la educación, ubicandolo dentro de un ambiente escolar o de formación, diríamos que dentro de él están las acciones educativas en el marco de la racionalidad comunicativa, que si es como se ha planteado, recoge los elementos de los otros tipos de racionalidades, jugando un rol significativo en la búsqueda de la optimización de la vida en colectivo y su productividad, ya sea para regular conductas o normas alcanzadas producto del consenso, para obtener un mayor control del medio externo o como mecanismo de validación de expresión de emocionalidades y sentimientos de las personas.

Las acciones educativas serian enjuiciadas bajo criterios de verdad, rectitud y autenticidad, puesto que se contrapone al estudiante con los mundos objetivo, social y subjetivo de forma simultánea, desde la perspectiva del éxito o fracaso, de la aceptación o rechazo normativo frente a lo que rige como obligatorio, de la veracidad y autenticidad de las expresiones de cada una de las personas que intervienen, contrayendo relaciones con el mundo de forma reflexiva.

El lenguaje opera desde cada una de sus funciones, y presupone un medio de entendimiento que funciona como mecanismo coordinador de la acción, hecho que implica que

los participantes en la interacción, por ejemplo, estudiantes–profesores, se ponen de acuerdo a cerca de la validéz que pretenden para sus emisiones o manifestaciones unos frente a otros, es decir, que el enunciado que hacen es verdadero, que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo, y que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que piensa.

Desde mi perspectiva personal, he considerado que la Teoría del Actuar Comunicativo de Habermas (1997), haciendo énfasis en algunos principios de la Escuela de Fráncfort, sería la base de este modelo. Además, como toda teoría social, responde a un contexto histórico, teniéndose en cuenta que el nuestro, está sometido a rápidas transformaciones.

Esta situación cambiante exige la incorporación de nuevos principios de análisis y comprensión social que den razón de las nuevas características sociales, y a su vez, que permitan mantener la coherencia con el principio de la crítica ideológica: si además estamos implicados en una institución social como la educativa y nos preguntamos cómo podemos contribuir desde ella a construir una sociedad más justa y solidaria, necesitamos bajar un peldaño en nuestra elaboración teórico-social: precisamos buscar y debatir qué ideas pedagógicas pueden servirnos; primero para ayudarnos a comprender la realidad de nuestras organizaciones escolares desde una perspectiva crítica y, posteriormente, construir las bases de actuación que nos permitan contribuir a la formación de futuros ciudadanos con capacidad para dar vida a esa sociedad distinta, construida en torno a los ejes de justicia y responsabilidad colectiva.

Habermas (1997) señaló que la vía de las interacciones comunicativas entre los individuos son la base más justa posible de establecer formas de convivencia política y social, pero sólo cuando estas interacciones cumplen una serie de requerimientos previos, en cuya base está la crítica al dominio, que son los que él señala en su "modelo ideal de habla" y sobre las que fundamenta teóricamente su concepto de acción comunicativa.

Además, señala que el modelo serviría como criterio de referencia para valorar si

nuestra sociedad tiene un nivel mayor o menor de patologías, es decir, todas las situaciones sociales de dominio, opresión e injusticia.

De otra parte, hago énfasis en tres elementos que surgen con lo desarrollado hasta el momento:

1. Las teorías se han constituido en saberes técnicos sin referencia a la praxis.
2. Las teorías derivadas de la ciencia positiva solo proporcionan normas para el dominio de las cosas, sin formar aptitudes prácticas, con relación a la interacción y acción de los hombres.
3. La democratización de la educación superior (Kemmis,1993)

Ante esta situación Habermas (1997) propone la reflexión científica, de tal manera, que este proceso pueda incluir las consecuencias prácticas y objetivas de la ciencia para incorporarlas a la vida social en forma consciente.

Ya frente a la colonización del mundo de vida por el sistema, las universidades cuentan con dos caminos viables: integrar una universidad despolitizada al mercado laboral para constituirse en productora de mano de obra o integrar la universidad al sistema democrático mediante su propio proceso de democratización.

La democratización de las universidades sólo es posible si se constituyen en una unidad de acción en el terreno político para preservar su autonomía, y si se transforman permitirán la toma de decisiones de sus miembros. La necesidad de problematizar las propuestas relativas al papel que el conocimiento científico-técnico tiene en la sociedad actual, inscritas en el marco de la racionalidad técnica, rompiendo la inercia que conlleva la aceptación acrítica de moldes de pensamiento preestablecidos, que se asumen para hacer frente a las demandas del entorno. El reconocer la existencia de posiciones contrapuestas ubica el análisis teórico en una perspectiva que trasciende los límites de una unidimensionalidad para la que sólo existe un proyecto, impuesto por medio de la lógica del capital, el de la reproducción.

Ante el avance de la racionalidad instrumental que se ha impuesto desde la lógica del

poder, que busca la preservación del sistema, como única versión de la realidad, se torna necesario, recuperar la acción comunicativa, como una posibilidad de construir y reconstruir esta realidad, desde una perspectiva crítica y problematizadora. El encuentro intersubjetivo que nos propone Habermas(1989) ha permitido pasar de los consensos adscritos, o impuestos a los consensos adquiridos; en donde lo fundamental son las contribuciones cooperativas que en la acción comunicativa han de hacer los propios agentes.

La acción comunicativa establecida a partir de la competencia de interpretaciones se convierte en “un centro virtual de autoentendimiento” a partir del cual los espacios públicos de opinión pública desarrollan un saber sobre sí mismos (Habermas, 1989, p. 425).

La razón instrumental, encarnada por el poder político y económico, ha sido incapaz de traducir organizativamente el saber intersubjetivo que la sociedad posee acerca de sí misma, poderes, que amparados en criterios de racionalidad técnica, han dejado de resolver problemas en muchos aspectos y se convierten en fuente de los mismos.

La propuesta habermasiana, ante el proceso de desengaño respecto a los poderes político y económico, se orienta a la conformación de una nueva conciencia que busca domesticar, no sólo a la economía capitalista, sino también al propio Estado. Por ello, ante la planeación administrativa de la existencia, el autor planteó la necesidad de proteger el intercambio entre sistema y mundo de vida, y de que *los impulsos provenientes del mundo de vida penetren en la autorregulación de los sistemas funcionales*.

Esto ha exigido un cambio de relación entre espacios autónomos autorganizados, que surgen y se mantienen de manera independiente del sistema político, y cuentan con la fuerza de la autorganización que la solidaridad posee; por un lado, y los ámbitos de acción regulados mediante el dinero y el poder... y por el otro, en los nuevos movimientos autónomos surgidos a raíz de la crisis global, y fundados a partir de la acción comunicativa, que convergen en la crítica a la razón instrumental, además de una nueva manera de pensar la realidad por medio del intercambio intersubjetivo.

Por tanto, es importante apropiarnos de un modelo de habla, como referente para analizar cómo funcionan las organizaciones escolares y nuestra aula, tendríamos que tener en cuenta, primeramente, las funciones que desempeña la Institución en el entramado social, un entramado que se hace cada vez más transnacional y complejo y en el que intervienen las concepciones axiológicas dominantes, así como la interrelación con las condiciones sociales que hoy nos caracterizan; en segundo lugar, el currículo; es decir, contenidos, metodología materiales y evaluación y, en tercer lugar, las relaciones interpersonales, profesor–estudiante, estudiante–profesor, estudiante–estudiante, estudiante–directivo, profesor–directivo, etc.

En el Modelo Ideal de Habla, la comunicación no se ve perturbada por influjos externos contingentes ni por coacciones propias de la estructura de comunicación. Los participantes sólo se someten a la fuerza del mejor argumento; lo que supone una distribución simétrica de oportunidades para elegir y ejecutar actos de habla. Es decir, todos tienen igual oportunidad de hablar y de usar diferentes tipos de actos de habla, de emitir y continuar el discurso, de cuestionar y dar razones a favor y en contra de enunciados, explicaciones y justificaciones (Mc Carthy, 1998).

Se ha tratado de una situación de discusión irrestricta, libre de deformaciones; una idealización o hipótesis práctica que anticipa la garantía de un acuerdo o consenso racional. Las condiciones de la situación ideal de habla suelen entenderse como condiciones de vida emancipatorias que se definen en las ideas de verdad, libertad y justicia.

Si nos preguntamos, entonces, si estas condiciones están dadas en las universidades, instituciones donde se desarrollan procesos de planeamiento, la respuesta es afirmativa, si concordamos con Habermas en cuanto al Modelo de habla como suposición contrafáctica, y constituido en el ideal a alcanzar, cuyo argumento se ha sustentado en las siguientes razones:

1. La universidad es una institución donde se producen conocimientos –enunciados verdaderos –, donde se desarrollan las investigaciones generadoras del discurso teórico.
2. Las relaciones sociales se dan en un marco de libertad–libertad académica,

libertad de cátedra, libertad individual –, que permite las autoexpresiones veraces.

3. La universidad adopta una organización intra-institucional democrática fundada legalmente: gobierno colegiado, elección democrática de autoridades, autonomía, todo lo cual, otorga legitimidad al contexto normativo del planeamiento.

Es posible sostener, por lo tanto, que la universidad es un contexto real que puede hipotetizarse o anticiparse como *modelo ideal* de habla donde plantearse acciones comunicacionales orientadas al entendimiento. Esta situación universitaria real se distingue de la situación ideal, no obstante, la pre-contiene y anticipa. Es de admitir, al igual que Habermas, la existencia de restricciones que impiden el total cumplimiento de las condiciones de un Modelo Ideal de Habla. Se ha referido a las luchas por el poder entre diferentes sectores universitarios, las repercusiones al interior de la universidad, de los enfrentamientos entre grupos hegemónicos en el campo político, la fragmentación o débil conexión entre facultades y departamentos, etc.

No obstante, ha sido posible creer que estas limitaciones pueden compensarse mediante dispositivos institucionales que instalen en la universidad una política del debate y la argumentación, una cultura del discurso crítico, transformando al planeamiento en un proceso público y en una práctica social democrática y participativa.

Al abordar el aspecto de los docentes, en el orden práctico, la actitud abierta ha luchado contra lo que pudiera llamarse pequeños reduccionismos. La actitud de los profesores que preocupados por los contenidos del aprendizaje olvidan el desarrollo de las aptitudes y la promoción de los valores, considerándolos realidades difusas y sin consistencia.

Por otro lado, quienes, preocupados por el desarrollo de la personalidad, se olvidan de la necesidad de adquirir conocimientos. La de aquellos que, por una parte, preocupados por la originalidad estudiantil, desprecian los programas sistemáticos; y por otra, la de quienes apoyados en la necesidad de un aprendizaje sistemático, desprecian, a su vez, la atención a la singularidad y personales intereses de cada estudiante. Además, de aquellos quienes, atentos a



los cambios, desprecian lo viejo o, por el contrario, desprecian sistemáticamente cualquier innovación.

Como síntesis, se puede afirmar que la educación necesita estar abierta en el orden teórico a cualquier idea que tenga bases razonables y, en el orden práctico, a cualquier actividad que de un modo u otro pueda ser útil.

Para el autor, la educación tuvo como eje los procesos de aprendizaje que permiten a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción, así como resolver los problemas empírico–analíticos y práctico–morales, dichos aprendizajes constituyen elementos claves de la acción comunicativa. Por otra parte, la acción comunicativa apoya la imposición de límites al sistema, que dentro de su concepción de sociedad corresponde a los subsistemas, que institucionalizan la acción económica y la acción administrativa y, por ende, ayuda a expandir las posibilidades de emancipación.

En este contexto, el diálogo se ha definido, como la búsqueda del consenso a través de los argumentos, para cuyos efectos, se parte de la concepción de la educación como práctica liberadora y democratizante, centrada en la pregunta. Pensar la formación desde este enfoque remite a la educación centrada en el estudiante, centrada en el aprendizaje y el aprendizaje en problemas relevantes de la práctica.

Por otro lado, entendiendo al currículum como organizador de las prácticas académicas, se le concibe como proyecto en tanto que es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenidos, sino también métodos en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las Instituciones del Sistema Educativo y como proyecto, es teórico, una hipótesis de trabajo que se somete continua y progresivamente a la contrastación práctica (Stenhouse, 1987; Pérez, 1993).

En cuanto al proceso de diseño, se asumió una matriz centrada en la participación reflexiva de los actores institucionales implícitos en los procesos de enseñar y aprender, para

dar cuenta de por qué se enseña lo que se enseña, reconociéndose también la colaboración de otros actores vinculados a la formación.

Conforme a lo planteado se adoptó para la formación, un modelo educativo que reuniera las siguientes prescripciones centrado en el estudiante; es decir, organizado en un proceso que reconoció al estudiante como protagonista, creador y recreador de su proceso de aprender, a través de la apropiación y uso de herramientas teóricas que le permitieran:

1. Desarrollar competencias analíticas, simbólicas y comunicacionales.
2. Construir actitudes dirigidas a la búsqueda de autonomía y responsabilidad en el proceso de toma de decisiones.
3. Organizar andamiajes apropiados para sostener el autoaprendizaje y la educación continua.

En este marco, se establecieron como criterios epistemológicos orientadores:

- El conocimiento académico problematizado, situado y reflexionado, para evitar la segmentación y la ausencia de contexto.
- la metodología de abordaje del conocimiento respondiendo a su complejidad que implica el diálogo y la creatividad como herramienta cognitiva, considerado en su proceso de construcción, haciéndose cargo de las contradicciones lógicas, adoptando una racionalidad abierta y estratégica.
- la relación sujeto–objeto superadora de la escisión y propendiendo a una relación mutua, interrelacionada de recursividad entre ellos en el hecho de conocer.
- El rol protagónico del sujeto del conocimiento en el proceso de aprender, donde articula una red de representaciones sociales de los distintos tipos de conocimientos: el saber, como conocimiento científico; el saber hacer, en la integración con la lógica del trabajo; el saber pensar, en el estímulo a la imaginación, la argumentación y el saber actuar, en la asunción de actitudes responsables.
- El conocimiento productor del cambio conceptual cuando aparece el conflicto

cognitivo ante lo impredecible, y las teorías entran en conflicto.

- El pensamiento y la realidad comparten características comunes: caos, desorden, dispersión, amplitud, diversidad, por lo tanto, el pensamiento ha de ser abierto, crítico y autocrítico ante lo nuevo y superar los obstáculos.
- las disciplinas y las áreas configuradas, integradas a partir de situaciones problemáticas, manteniendo su singularidad, para superar compartimentos estancos y saberes cerrados.
- El conocimiento supera progresivamente los obstáculos epistemológicos.
- El conocimiento integrado, que implica apertura y cierre.
- Estos criterios sustentan un modelo pedagógico estructurado en torno a:
- La Pedagogía de la interacción, en la cual el equipo docente actúa como guía y facilitador de los procesos del enseñar y el aprender. El estudiante construye paulatinamente su método de aprender: aprendiendo a seleccionar con espíritu crítico los recursos educacionales, trabajando en equipo, aprendiendo a pensar cuando observa, analiza, clasifica, organiza, jerarquiza, cuestiona y elabora hipótesis; aprendiendo a aprender cuando reflexiona críticamente, en un proceso de meta cognición, sobre los propios procesos de aprender.
- La práctica y sus problemáticas para aprender haciendo, abordando un enfoque integrador que facilita la articulación entre el aprender a aprender en los desarrollos cognitivos y el aprender haciendo en los de habilidades y actitudes.
- La importancia de la individualidad personal
- En la formación de nuestros jóvenes, el sentido de la individualidad procura hacerse presente en la búsqueda de un acompañamiento personalizado del educando. Es preciso evitar un estilo de formación marcado por la uniformidad de valores y tendencias, de leyes y horarios sin contenido ni reflexión sobre su sentido.

En esa orientación se ha de ofrecer al joven condiciones para la educación de su personalidad, a fin de que pueda ir definiendo su identidad personal, no limitada al ámbito privado, sino relacionada con los otros, con la naturaleza y la trascendencia.

En general, la Escuela ha sido un espacio privilegiado para aprender a vivir con lo diferente: con otros amigos y amigas, otras familias, diversos profesores, administrativos y auxiliares, etc. Al mismo tiempo, es una oportunidad única para reconocer diversas tendencias de pensamiento, cosmovisiones filosóficas, religiosas y científicas. Es preciso ayudar a los jóvenes a percibir que la pluralidad sólo se da con la singularidad, y viceversa: pluralidad sin singularidad es pluralismo caótico y masificador; singularidad sin pluralidad es egoísmo e individualismo, siempre con tendencia a la exclusión del otro. de ahí, también, la importancia de educar para la tolerancia.

Igualmente, ayudó la experiencia concreta de una comunidad educativa donde los diversos servicios y funciones se distribuyen entre todos; tales como, consejos, comités diversos, asociaciones de estudiantes, participación en instancias tripartitas o bipartitas formadas por profesores, estudiantes, auxiliares, administrativos, etc., que asuman los problemas de la escuela, resuelvan colectivamente y fomenten una toma de decisiones democrática.

Estos valores también han sido asumidos en la medida en que en la formación haya espacio para el conocimiento crítico de la realidad social, política, económica, histórica y cultural del país. Concretamente, esto podrá lograrse por medio de tiempos programados para el estudio de la realidad, el análisis de coyuntura, la lectura crítica, tal vez, algún modo de presencia en grandes eventos sociopolíticos de la ciudad donde se resida. Y también, por el desarrollo de algunas actividades extracurriculares de promoción social y cultural en el medio que rodea a la escuela.

#### Metodología de Enseñanza–Aprendizaje

El estudiante en una actitud pasiva ante la enseñanza no tiene otra posibilidad que la de

memorizar información condensada, de la cual dará cuenta en situaciones constituidas sólo a ese efecto para obtener la acreditación buscada.

El método de enseñanza propuesto apunta a una concepción crítica y reflexiva del currículum, situada en el tiempo histórico y en el espacio social, construyendo sus propios procedimientos.

En el método de aprendizaje basado en problemas, que es el soporte didáctico pedagógico de esta propuesta, se trabaja con el objetivo de enfrentar situaciones de conflictos cognitivos y en consecuencia construir las soluciones válidas a los mismos. Tiene como punto de partida *un problema*, que es planteado para su resolución. Para ello el estudiante investiga documentación y bibliografía, observa en terreno, discute con su profesor tutor, con expertos de las diversas especialidades afines, con pares y con cualquier otro informante que se considere clave para la obtención de saberes aportantes, a fin de formular hipótesis, diagnósticos y plantear soluciones.

Este método apunta al protagonismo responsable del estudiante, quien, en pequeños grupos de tutorías, discute activamente los problemas formulados en función de las entidades del contexto situado.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece cuando el estudiante comprende y reconoce los pasos y el camino del aprender a aprender, como un proceso activo y continuo de apropiación del conocimiento, en interacción con el objeto de estudio y otros sujetos. Cuando desarrollan la capacidad de asumir la autoevaluación de las fortalezas y debilidades de los procesos construidos, como actitud de vida.

La Escuela y pudiera ser, un espacio adecuado y con muchas potencialidades para cultivar el diálogo, la comunicación, la participación en la búsqueda de fines o valores, y no sólo de medios, para favorecer el encuentro de personas que quieren ser más y mejores en el arduo y noble camino de la humanización.

### **8.1.1 Lo Praxeológico y la Estética**

...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias... (Unesco, 1982)

### **8.1.2 Aproximación al Concepto de Cultura(s)**

Vivimos en un mundo global, en el que no existen límites ni fronteras, en el que múltiples culturas coinciden en un mismo ámbito, sea físico o virtual y en el que la tolerancia y la comprensión son más necesarias que nunca. El tema que nos ocupa, la educación artística, es interdisciplinar, por lo que previamente fue necesario abordar los distintos conceptos que la componen, como la noción de cultura, la relación entre las culturas, el arte y la estética y la educación en presencia de varias realidades culturales.

En cuanto al concepto de cultura, y asumiendo la dificultad que supone su definición en la sociedad contemporánea, me remití a las palabras de Tylor (1975) quien consideró la cultura como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1975 pp. 29-46).

Así pues, la definición de Tylor (1975) encerró la cultura como el conjunto de conocimientos, comportamientos y herramientas adquiridos, que se transmiten de generación en generación. En este mismo sentido se dirigen las aportaciones de estudiosos posteriores, como Alfred Kroeber (1944); Franz Boas (1968); Bronislaw Malinowsky (1944) citados en Taylor (1975).

Un siglo más tarde, en el último tercio del siglo XX, se pudo observar dos concepciones a la hora de abordar el estudio de la cultura:

- Concepción totalista o adaptacionista, cuyo representante más destacado sería

Harris, en 1998, quien ha concebido el concepto cultura como la *totalidad de las formas de vida de los humanos*. El mecanismo adaptativo constaría de la totalidad de instrumentos, actos, pensamientos e instituciones por medio de los cuales los pueblos viven y se perpetúan. las comunidades humanas están relacionadas adaptativamente a su medio ambiente.

- Concepción mentalista, cuyo representante fue Geertz; quien, visión la cultura era *un sistema de ideas o conceptos* que se intercambiaban como objetos plenos de significado, como *símbolos*. Por lo tanto, para comprender el significado de las culturas se ha de profundizar en los significados simbólicos del comportamiento de los seres humanos, la cultura se convierte, así, en un texto que ha de ser interpretado.

A partir de estas consideraciones, se pudo deducir las características principales de la cultura:

- Es *adquirida*, se aprende, es nuestra herencia social.
- Es *compartida*, es aquello que hace que un individuo forme parte de una sociedad.
- Es *simbólica*, siendo un símbolo aquello verbal o no verbal que representa algo más.
- Es *integrada*, una cultura no es la suma de instituciones.
- Es *adaptativa*, a las circunstancias de su medio físico y social. No es estática.
- La modernidad, en algunos casos, ha tendido a definir cultura como sinónimo de sociedad. Como Bullivant (1993), quizá uno de los autores que ha insistido con más fuerza en la necesidad de partir del tratamiento antropológico del concepto de cultura como base para el diseño de la educación multicultural, explicar el término cultura británica es a menudo una manera de referirse a la sociedad británica y a su cultura. Cuando la gente utiliza el término en este sentido, se está refiriendo a la gente de la Gran Bretaña como miembros de la cultura británica (pp. 29-34).

De todas maneras, razona que éste es un sentido incorrecto de la palabra cultura, ya

que “la gente pertenece a, vive en, o son miembros de grupos sociales; no son miembros de culturas” (pp. 29-34).

Cultura se refiere a los comportamientos de los individuos de una sociedad, y sociedad se refiere a un colectivo de gente que posee una cultura.

Bullivant (1993) también observa otras definiciones modernas de la palabra cultura:

Primero, se asocia corrientemente a prácticas estéticas del tipo arte, teatro, danza, literatura. Ello esconde lo que a menudo se llama ‘alta cultura’, como oposición a ‘baja cultura’, es decir, la mayor parte del arte popular, la música pop, y el espectáculo de los mass-media.

Segundo, términos del tipo cultura hippie, cultura adolescente, o cultura de las drogas, implican la existencia de grupos sociales que poseen estas características. Estos grupos frecuentemente son denominados subculturas (pp. 29-34).

El punto de vista adoptado en este trabajo pretendió ser de consenso y trato de concebir la cultura como un conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, morales, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad y parte de que cultura es aquello que una persona debe aprender para devenir miembro de un grupo social (Efland, Freedman & Stuhr, 1996).

La cultura es caracterizadora, diferenciadora e identificadora del conjunto de los rasgos de relación social característicos de un pueblo. Tiene la particularidad de “ser aprendida, adquirida y en constante mestizaje.” Cultura identifica como concepto a una sociedad que ocupa un territorio, cuyos miembros poseen una lengua común y unos patrones de comportamiento definidos a lo largo de su historia, que condicionan y limitan los comportamientos individuales sin menoscabar la individualidad.

Hablar de cultura, en nuestros días, conlleva un halo de compromiso social, puesto que es un término que, de un tiempo a esta parte, compromete a quien lo enuncia, ya que lleva asociado una carga de compromiso y ubicación política en cuanto al trato y al pensamiento



acerca de las diferencias étnicas, sociales, económicas y de género, por no decir que conlleva un peso paradigmático de términos que uno no acierta siempre a saber si serán bien recibidos al pronunciarlos, como raza, nación, clase, sexo... (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Como educadores, entonces, hemos de movernos entre el rigor académico y la exigencia ética, por un lado, y la necesidad práctica de la acción diaria que rige la educación, por el otro, en palabras de Chalmers (2003)

A los profesores de arte no deberíamos verlos como transmisores de enormes cuerpos de conocimiento, sino más bien como guías y facilitadores capaces de centrar la atención en el proceso y ayudar a los estudiantes en su investigación y comprensión de ciertos rasgos comunes en las funciones y los roles del arte a través de diversas culturas (pp.164)

### **8.1.3 Una Aproximación al Concepto de Arte(s)**

A lo largo de la historia se ha intentado formular una definición de arte óptima y clarificadora. Sin embargo, todos los intentos han sido siempre incompletos, por demasiado ambiguos, la frontera entre arte y no arte quedaba difusa o demasiado concretos quedaban excluidas una gran parte de las obras de arte.

Con el primer problema que se encuentra Adorno es con la definición de arte, como se puede comprobar en el siguiente extracto: "[...] nada referente al arte es evidente: ni al mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia [...] Su concepto no puede definirse." (Adorno, 1966).

El arte y todavía más, la música, son el intento de conservar la memoria e impulsar hacia adelante o aquellos escindidos elementos de la verdad que dejaron la realidad en manos de la creciente dominación de la naturaleza. de la cientifización y tecnificación del mundo (Adorno, 1966).

El autor nos comenta que, para poder ver la belleza, debemos ser capaces de sólo interpretar el objeto considerado como arte, es decir, olvidarnos de todos nuestros

conocimientos, todo aquello que puede influir a nuestro pensamiento, y centrarnos única y exclusivamente en la contemplación del objeto de una forma intelectual y siempre viendo al objeto completo:

Ninguna mirada alcanza lo bello si no va acompañado de indiferencia y hasta del desprecio por todo cuanto sea externo al objeto contempla. [...] Al tomarlo en su parcialidad como lo que es, ésta su parcialidad es concebida como su esencia. [...] La salvación de lo bello, aún en el embotamiento o la indiferencia, parece así más noble que la tenaz persistencia en la crítica y la especificación, que en verdad nuestra una mayor inclinación por las operaciones de la vida (Adorno, 2010, pp. 74-75).

En su negación del mundo alienante Adorno recomienda lo que se denomina negatividad de la obra de arte merced a cuatro categorías fundamentales: (a) El carácter ficticio, ilusorio, irreal de la obra de arte; (b) el displacer que puede provocar como una forma de mostrar resistencia y diferencia frente al afán homogeneizador del mundo alienado; (c) La voluntad de introducir la disonancia perceptiva por medio de distintos recursos entre los que sobresale su admisión de lo fragmentario frente a la ilusión de conseguir la organicidad completa de la obra; (d) La enigmaticidad en la medida en que la obra no se brinda al receptor como un producto fácilmente digerible sino que, por el contrario, le incita –como había anticipado Benjamín- a una interpretación en la que el receptor adopta un papel activo. Esto es, por ejemplo, lo que ocurre con las parábolas de Franz Kafka a quién tanto Benjamín como Adorno dedicaron diversos escritos.

Podemos señalar que la teoría estética de Adorno trata de superar los dos grandes errores a los que sucumbió la tradición estética: el primero, tratar de encontrar un conjunto de normas estéticas de carácter general y absoluto que encumbren a la estética como disciplina. Para Adorno todas son contingentes, fruto de una época concreta. Como el contexto es cambiante, esas normas han de ir cambiando, superando, trascendiendo; y el segundo, tras la inviabilidad de lo anterior, la aparición de la figura del genio creador, el soberano absoluto capaz

de moldear la materia informe a su antojo

El arte se ha definido, entonces, de manera abierta, de forma que pueda incluir las más variadas formas de expresión artística, es decir expresa emociones o las provoca, a través de la interpretación, la imaginación o la cognición. Es imposible establecer sus límites. Y más en el momento actual, en el que el arte fusiona disciplinas múltiples, combina aspectos de diversas culturas e incorpora los avances tecnológicos. los términos clásicos ya no sirven para definir lo que es arte porque es imposible reducir las distintas manifestaciones artísticas en una fórmula cerrada.

Así pues, ante la dificultad de establecer una definición general del concepto de arte y para centrarnos en el tema que nos ocupa la formación en artística. El arte deleita los sentidos, pero también es capaz de muchas otras cosas: produce un impacto emocional, es terapéutico, transmite conocimiento, hace progresar a la cultura, influye en la política, otorga un estatus social y tiene valor económico. Encontramos arte en muchas de las manifestaciones sociales diarias. los rituales, la arquitectura y la decoración, la retórica de los discursos, etc. son ejemplos de actividades cotidianas con un alto contenido artístico. Asimismo, el artista es capaz de difundir determinadas ideas religiosas, políticas o filosóficas en determinados ambientes, clases o pueblos.

Por lo tanto, el arte adquiere una dimensión social que va más allá de su dimensión meramente creativa o estética. Por ello, Román de la Calle que ha profundizado mucho en el estudio del hecho artístico propone entenderlo como un proceso constituido por subprocesos (De la Calle, 1985).

- Poético-productivo: el proceso de creación de la obra artística, la relación entre productor y producto.
- Estético-receptivo: el proceso de recepción de la obra artística, la relación entre producto y receptor.
- Distribuidor-difusor: el proceso sutil, a veces desapercibido, a través del cual se

conectan productor, producto y receptor; puede ser explícito, asfixiante, débil, tecnológico, ideológico, propagandístico, altamente condicionador y a la vez enriquecedor del hecho artístico. Este subproceso tiene que ver con todo aquello visible antes de las múltiples consecuencias del influjo del arte sobre la sociedad.

- Evaluativo-prescriptivo: todos los elementos de crítica, el contexto de autoridad o el contexto social donde se valora aquella obra artística. A partir de la evaluación, este subproceso supone la deducción de las posibles pautas a la hora de crear de nuevo, cerrando así el ciclo del hecho artístico.

### Figura 5

Proceso del Hecho Artístico (De la Calle, 1995)



Nota: El hecho artístico, entonces, se entiende como un proceso de relaciones entre diferentes participantes en contextos determinados

Con esta estructura pude relacionar la necesidad de desmontar la estética como algo abstracto y apartado de la dimensión cotidiana del hombre para poder recuperar la responsabilidad ecológica y social del arte y tener en cuenta las implicaciones sociales, culturales, emocionales, económicas, etc. que tiene cualquier teoría estética.

Se trató de apreciar las prácticas estéticas desde un punto de vista de la experiencia vital, integrando esta experiencia vital en la experiencia artística e incluyendo todos los factores

culturales que puedan influir de esta manera, la interpretación del arte deja de ser el territorio elitista de la estética para pasar a formar parte, además, de la vida cotidiana y adquirir una dimensión humana.

Cualquier crítica de arte entendida como interpretación y valoración ha de fundamentarse en una teoría estética que conceptualice el hecho artístico, su estructura y dimensiones y su situación filosófica.

#### Tabla 4

##### *Teoría Estética (De la Calle, 1981)*

NIVEL	ÁMBITO	FUNCIÓN
Axiológico	Estética	Sistematización (Teoría)
Valorativo	Crítica	Valoración (Juicio Crítico)
Estimativo	Aisthesis	Gusto (Sensibilidad)
Práctica Fruitiva –	Práctica apreciativa –	Practica Teorica

Nota: Tal y como explica Román de la Calle (1981), el hecho artístico incluye tres dimensiones a la hora de interpretarlo y valorarlo. En primer lugar, la dimensión estimativa, relaciona la obra con el receptor y está caracterizada por el concepto de *gusto*. En segundo lugar, la dimensión valorativa representa el *juicio* de la crítica de arte. Finalmente, la dimensión axiológica intenta hacer una aproximación objetiva a la obra de arte a través de sus *valores estéticos*

Por lo tanto, cuando la estética intenta conceptualizar los elementos de valor en el arte o en todo el proceso artístico-estético, intenta precisamente diferenciar los valores propiamente artísticos y estéticos de los extra-estéticos, como serían los valores económicos o morales. Sin embargo, en una visión eco-social del arte, ha de incluirse tanto los valores propiamente estéticos como los valores extra-estéticos ya que el hecho artístico no puede desvincularse del contexto que lo condiciona, ni de la situación en la que ha surgido.

Sólo por lo anterior, estaría ya justificada una interpretación eco-socio-cultural de las obras de arte, asumiéndola como una interpretación de los valores culturales o (pretendidamente) personales respecto de la naturaleza, el mundo y los seres humanos

mediados por los hechos artísticos. Sólo que aquí estaríamos saltando del campo de la estética al campo de la ética, aspecto claramente imbricado en el estudio sobre educación artística.

Como se ha planteado, la diversidad cultural es un factor a tener en cuenta a la hora de analizar la educación artística. Es obvio que las manifestaciones artísticas de diferentes culturas se perciben y se entienden de forma distinta según la cultura desde la que se están interpretando.

Ante la dificultad de establecer una definición canónica del concepto de arte y para centrarnos en el tema que nos ocupa, no buscamos una generalización más allá de la que nos permite hablar de los seres humanos como tales: la producción de significados. Es ésta una perspectiva antropológica, que Maquet (1999) describe de la siguiente manera:

El arte no se reduce a una configuración ideacional de las formas; se sitúa entre los demás sistemas como los filosóficos, las creencias religiosas y las doctrinas políticas. No se separa de las organizaciones sociales que lo sostienen, ni de las redes institucionalizadas de la sociedad total. Está relacionado con el sistema de producción que constituye la base material de esta sociedad (p.335)

Dicho de otro modo, las obras de arte, y las imágenes en general, no son una mera reproducción fiel del mundo natural, sino que dependen de los modos simbólicos de producción de significado. Su interpretación se ve condicionada culturalmente. Por lo tanto, no es suficiente analizar detalladamente las características formales de la obra desde un punto de vista sólo descriptivo, tampoco basta presuponer una percepción universal que garantice la aprehensión directa de su contenido, porque está claro que no existen cánones universales capaces de uniformar las infinitas formas de interpretación de las diversas culturas.

Finalmente, tampoco, existe un lenguaje visual total para otorgar un determinado significado a la obra de arte, sea cual sea su origen cultural.

Las obras artísticas, los elementos de la cultura visual, son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen. Por esta

razón mirar una manifestación artística de otro tiempo o de otra cultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y en la vida de la sociedad representada en esos objetos. Esta perspectiva de mirar los hechos artísticos es una mirada cultural. Lo que llamamos cultura sería, de acuerdo con la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que llamamos arte sería una parte de esa cultura (Hernández, 2000).

Se trata, más que nada, de si diferentes fenómenos estéticos, tan dispares como, por ejemplo, la creación pictórica del Quattrocento<sup>8</sup> y la talla del África occidental, permiten encontrar un modo de hablar de ellos y comprenderlos *de forma tal que todos estos fenómenos se iluminen de alguna manera entre sí*. Sin embargo, no buscamos la explicación última de tal o cual obra, sino una posible mediación de preguntas y valores en nuestro contexto social. Parece ser que es necesaria, en cualquier caso, la experiencia de la interpretación; lo que se llama una voluntad de comprender la obra o lo que vemos, explicarnos su significado. Lo que no quiere decir que haya sólo uno. Precisamente lo que marca decididamente esta experiencia o actividad hermenéutica es la contextualización; y contextos diferentes proveerán, quizás, significados diferentes.

Ello implica, a su vez, que aún situándonos en un paradigma válido de conocimiento en nuestra cultura (teoría-hipótesis-comprobación), en último término, consideramos los hechos como realidades socialmente construidas (Maquet, 1999).

Sin embargo, al mismo tiempo, comparables entre ellas, aunque sea desde un punto de vista etnocéntrico, ya que una relativización extrema sólo permitiría la mera descripción o el silencio.

El arte tiene influencia sobre la sociedad y la cultura. Y es, en fin, esta dimensión sociocultural, más que la visión elitista del arte como una entidad autónoma, la que interesa en

---

<sup>8</sup> El Quattrocento (término que en castellano significa cuatrocientos, por los años pertenecientes al siglo XV) es uno de los períodos significativos del panorama artístico europeo, que tiene su origen en Italia. Se sitúa a lo largo de todo el siglo XV y puede considerarse como una primera fase del movimiento conocido como Renacimiento

este estudio sobre educación artística. Todos los grupos culturales necesitan y utilizan el arte como forma de identidad para realzar sus valores culturales. Y el arte se afirma a través de las culturas porque ofrece un cierto conocimiento del mundo espiritual. Así, es necesario conocer y respetar las diversas manifestaciones culturales de las diversas culturas que actualmente conviven en las escuelas. Y aprovechar esta situación para enriquecer el aprendizaje.

Además, para mejorar la comprensión multicultural del arte es necesario conocer la variedad, el lugar y los roles del arte en la vida social. Aquí hemos intentado analizar las formas sociales del arte, para demostrar que efectivamente la educación artística incluirá también esta faceta.

#### La educación artística como educación inclusiva

Para delimitar los campos donde la Educación Artística actúa, se hace imprescindible contextualizarlos en su entorno inmediato, valorando los elementos que intervienen. Para ello es necesario conocer los parámetros culturales que determinan los límites del arte y sus implicaciones educativas, siempre en función del concepto cultural dominante.

Podemos afirmar que las tendencias innovadoras apuestan por modelos holísticos en los que la comprensión de la cultura estética y artística se entiende globalizada para así evitar visiones limitativas y sesgadas. El paso de unos modelos fragmentados a unos modelos globales nos define el concepto actual de la educación artística (o estética), juntamente con la concepción constructivista del aprendizaje.

En este sentido apuntamos la cita de Eisner que refuerza esta postura cuando nos argumenta, que las visiones de los objetivos y el contenido de la educación artística no son uniformes ni discernibles de una simple ojeada. Lo que se considera más importante en cualquier campo es un valor, el resultado de un juicio, y el producto no sólo de mentes visionarias sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que causan ciertas intenciones compatibles con los tiempos. Aún a menudo asumimos que las intenciones que se dirigen a un campo vienen dadas por el propio ámbito. (Eisner, 2004)



Existen otros estudios que reflexionan sobre la evolución y las implicaciones de otros modelos educativos en la educación artística. Podemos citar las referencias expresadas en el artículo sobre modelos holísticos de Juanola y Calvo (2006) en el cual destacaron el arte del texto y lo cognitivo de Efland, donde se ha comentado que algunos estudios de educación artística han mostrado que las variables contextuales pueden influir significativamente en el aprendizaje. Destaca que la instrucción implica más que una mera transmisión de conocimiento, y que el profesor tendrá conocimiento de la materia para reconocer lo que es importante enfatizar en la instrucción.

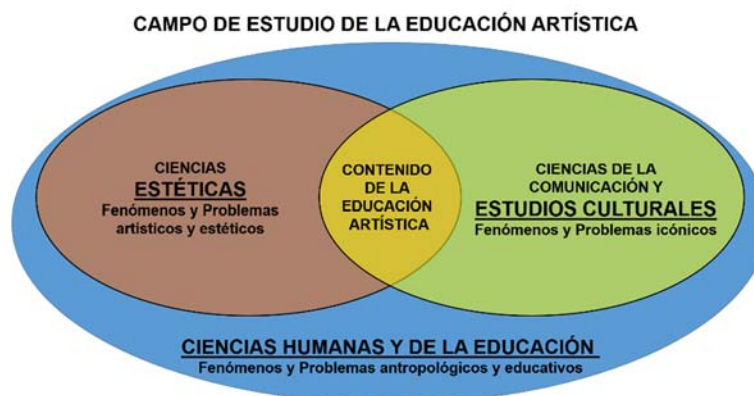
Otro punto de vista también reseñado por Juanola y Calvo (2006) y que entendemos complementa los análisis que nos proponen Efland, Freeman y Stuhr (2003) han hecho referencia a las aportaciones de Mauricio Vitta arquitecto, comunicador y educador. En uno de sus libros sobre los sistemas de la imagen Vitta (2003) pone de manifiesto la confusión que hasta hoy ha perdurado con relación a la historia del arte. Argumenta que ésta ha sido vista como una historia de la belleza, separándola de lo cotidiano para vincularla, únicamente, con lo excepcional. Según Vitta, hace falta interpretar culturalmente el paisaje de imágenes que nos rodean, ya que éstas constituyen un sistema en el cual cada día nos proyectamos. Esta tarea nos exige una interpretación del mundo de acuerdo con la sensibilidad contemporánea y nos conduce a una reflexión.

Aunque la propia naturaleza de la Educación Artística implica un modelo de aplicación holístico, no es éste el modelo generalizado, ni mucho menos el pensamiento real de los educadores.

Además de las bases teóricas que orientan y fundamentan el campo de estudio y sus coordenadas interdisciplinarias, observamos que la Educación Artística se ha visto ampliada por las aportaciones y las nuevas concepciones de las Ciencias Estéticas y Humanas.

## Figura 6

*Campo de Estudio de la Educación Artística (Juanola y Calbó, 2004)*

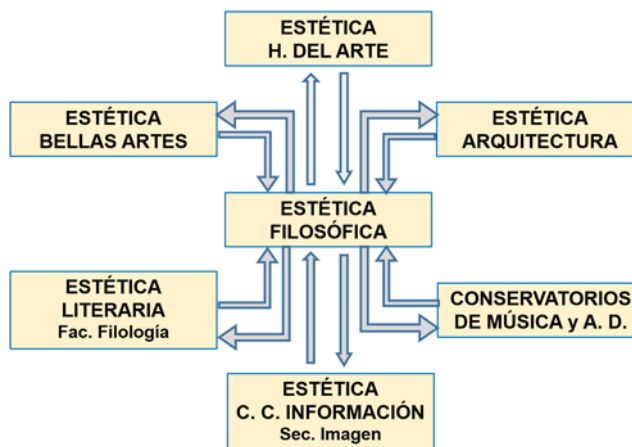


Nota: se puede apreciar la ubicación de la educación artística en el marco de las ciencias de la educación, así como las relaciones que se establecen entre ellas; así mismo, las clasificaciones que pueden darse en las ciencias estéticas han sido muchas y susceptibles de discrepancias y revisiones.

La unidad de una disciplina, que habitualmente se concreta en la unicidad de su objeto, se enriquece cuando convergen sobre ella distintos saberes. Esto supone mayor rigor en los significados y más precisión en su análisis, descripción y planteamiento comparativo. También supone una valoración más equilibrada de la educación artística en relación al estudio crítico de los procesos estéticos

**Figura 7**

*Concepciones Epistemológicas de la Disciplina de la Estética (De la Calle, 1981)*



Me ha interesado, por ello, presentar algunas de las concepciones epistemológicas de las disciplinas de la Estética para luego confrontarlas desde un planteamiento más cercano a la propia educación artística o estética.

El objeto de estudio de la estética ha concentrado diversas perspectivas que proceden de ámbitos históricamente lejanos o en cierto modo distanciados, o de ámbitos generados a partir de la vitalidad y desarrollo de otros campos disciplinares, que posteriormente se han venido a interesar por los fenómenos estéticos. Veamos algunas cuestiones al respecto:

- Una consideración que ha aparecido en todas las ciencias humanas es que se han implantado relaciones de dependencia y jerarquización entre las distintas disciplinas.
- Otro aspecto es el intento de reducir una disciplina, en este caso la estética, tomando modelos de estructura fiscalistas, que han dado lugar a un pretendido cientifismo, sobre la base de admitir que sólo las ciencias de la naturaleza han logrado estructuras de relación y jerarquía objetivamente correctas y estables; en el caso de

caer en esa premisa el ser humano corre el peligro de ser el gran ausente, quedando de esa forma desdibujado lo que le es más característico: *lo humano*.

- la interpretación de la estética como forma de vida cotidiana y vinculada a la cultura popular ha de ser interpretada y considerada como un hecho educativo global, de todos y para todos.

Suelen ser frecuentes las imposiciones epistemológicas de una ideología concreta, reclamando desde sus postulados una jerarquización y una dependencia, que quizás tengan que explorarse desde un punto de vista crítico, no objetivo. Ninguna forma de conocimiento puede escapar de ser curtida por procesos históricos y económicos e influencias políticas.

En los postulados de la teoría crítica está el interés por promover cambios que conduzcan a igualar y potenciar disciplinas relegadas en la actualidad. Ésta también propugna la incorporación e integración de las prácticas de los propios estudiantes en su propia vida cotidiana, arrinconando, ese aire, elitista que ha existido hasta el momento. Encontramos así un punto de confluencia con los estudios culturales y algunos enfoques de la educación artística como cultura visual (Hernández, 2000).

La teoría crítica nos lleva, en el ámbito del arte, a reconsiderar a los filósofos procedentes del Círculo de Viena, así como a sus seguidores, para dar paso a otros planeamientos (Kincheloe, 1991)

Para explicar este proceso de transición hace falta la implicación entre sí de las materias que se citan en el cuadro, donde se incluyen las Ciencias Estéticas y sus evoluciones, las Ciencias de la Educación, además de los estudios culturales, la producción artística y crítica y las Ciencias de la Comunicación, es en la interrelación de todas ellas donde encontramos nuestra propia ubicación.

Es así como se ha observado la existencia de un amplio campo de relaciones interdisciplinarias que nos lleva necesariamente a definir cada una de las disciplinas implicadas y a debatir sobre ellas.

Cuando buscamos información, observamos que difícilmente encontramos estudios en esta dirección y cuando los hay, permanecen en continua revisión. Citaremos un artículo en el que Arañó (1996) nos presentó algunos enfoques disciplinares al hablar del valor educativo del arte y en el que se hace las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es necesaria la educación artística?
- ¿Qué sentido tiene en la sociedad de hoy?

Evidentemente, las respuestas serían muy diversas, una cuestión que desde el punto de vista social resulta obvia, es que no se puede hablar de arte sin la referencia a un producto dotado de tal significación cultural; es decir, no podemos hablar de arte sin dar la referencia a una obra artística.

Forjamos la idea de que el arte lo constituyen una serie de actividades y productos que se contraponen a los que consideramos *no artísticos*. En otras palabras, se aprende a creer *que* ciertas pinturas, esculturas, canciones, danzas y cuentos no son arte (Harris, 1990). Así pues, la mejor manera de explicar y comprender ¿qué es arte?. De esta manera, son evidentes las dificultades que tradicionalmente se han encontrado para definirlo, y todas ellas se refieren a las variedades del *valor* de la idea de arte.

Siguiendo el razonamiento de Arañó (1996) se enunciaron definiciones del arte desde diferentes perspectivas.

### Tabla 5

#### *Definiciones de Arte Según Arañó (1966)*

Semánticamente	Proviene del término griego <i>tejnè</i> . Con él, en Grecia, se aludía a la destreza y capacidad técnica que se requiere para construir algo. Su traducción latina bastante literal en cuanto a su significación fue <i>ars</i> , que dio lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas con orígenes latinos.
Antropológicamente	Se relaciona con la manifestación productiva de una cultura o civilización original. Es decir, pone de relieve el valor significativo que tiene el objeto en función del contexto donde se produce.
Estéticamente	Hace alusión al canon estético perseguido, a la forma

	de pensamiento que le da significado, a los criterios de valoración y justificación. Vulgarmente puede aludirse a su vínculo con la belleza, término probablemente mucho más ambiguo, subjetivo y discutido.
Económicamente	Se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.
Políticamente	Está relacionado con la inmensa capacidad de especulación que ofrece y permite ese “valor” del producto.
Subjetivamente	Se une al significado de la regla o norma personal con la que se realiza la producción artística.
Materialmente	Posee la referencia al resultado formal de esa producción, a los elementos que la constituyen, su disposición y funciones, al objeto material en sí y su proceso de ejecución.
Sociológicamente	la obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración expresiva del ser humano.
Psicológicamente	Su interés se centra en los efectos que produce la experiencia estética o artística sobre la audiencia y el significado que se le otorga.
Popularmente	El arte, la práctica artística, toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a ciencia. Se supone que para ejercitarlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual.

Arañó (1996) evidenció que solemos dar una idea demasiado general de lo que se entiende por arte. Unas veces, tiende a ser un significado relativista, y otras, a una serie de significados más particulares que, relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones, constituyen una forma especial de conocimiento (Engel y Dobbs, 1983).

Esto hace que, en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo, el arte aparezca siempre necesitado de justificación e igualmente, nos propone una revisión de las diferentes acepciones que confluyen en la educación artística, tales como: expresión plástica, expresión musical, expresión corporal, dramatización, artes plásticas, artes visuales, música, dibujo, teatro, animación, formación estética, educación visual, etc. haciendo referencia a los contenidos, expresamente vinculados con las distintas formas que adopta el arte, o las referencias que los textos legales dan de los contenidos educativos.

El mismo autor prosigue el comentario advirtiendo que muchos profesores en ejercicio describen sus materias aludiendo a un procedimiento en concreto, como: fotografía, diseño,

geometría, dibujo técnico, etc., sin clarificar, por su parte, las relaciones o diferencias entre los términos utilizados y sus auténticos significados.

Como conclusión resalta:

Sin embargo, la cuestión no es que nosotros seamos o no severos en nuestra selección. El problema reside en que esta legión de materias configura, hoy por hoy, un área extensa a la que el usuario se refiere utilizando el término que le resulta más atractivo e interesante para sus intenciones o capacidades, pero que sin embargo contienen unos propósitos más que dudosos a la hora de dar una descripción auténtica y real del contenido educativo en cuestión y, desde luego, con ninguna voluntad de establecer su racionalidad y su estatuto epistemológico (Arañó, 1996).

La diversidad es consecuencia de una serie de variables que influyen en las personas, determinadas tanto por motivos genéticos como por condicionantes del desarrollo y de la educación, entendida ésta en su sentido más amplio y general.

En psicología existen múltiples explicaciones de cómo se aprende; es conocido que Vygotsky pensaba que los conceptos científicos se desarrollaban de arriba hacia abajo y eran suministrados a través de las prácticas escolares, mientras que los espontáneos, lo hacían de abajo hacia arriba y estaban claramente contextualizados.

Al mismo tiempo, Vygotsky (1979) consideraba que la interacción entre éstos conceptos es permanente, de modo que la posibilidad de incorporar conceptos científicos dependía de las experiencias previas manifestadas en forma de conceptos espontáneos y, a su vez, su aprendizaje ha incidido y modificado dichos conceptos.

En este marco de proposiciones, introdujo la noción de Zona de Desarrollo Próximo, que no era otra cosa que

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro

compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

Esta forma de plantear la cuestión llevó a Vygotsky a defender que los procesos evolutivos avanzan en función de los procesos de aprendizaje, siendo la Zona de Desarrollo Próximo, la secuencia que convierte los segundos en los primeros. Ambos conceptos, imposibles de disociar, forman parte de una misma unidad.

Vygotsky discutió esta cuestión en el ámbito de la educación escolar y referida, como ya hemos dicho, a la cuestión de la interacción entre los conceptos científicos y los conceptos espontáneos, sin entrar en cuestiones relacionadas con la construcción y la negociación de significados y su interiorización, así como sobre su impacto en el funcionamiento cognitivo individual (Coll, 1985).

Sin embargo, no es menos cierto que sus tesis replanteó, globalmente, la forma de comprender el desarrollo infantil y, especialmente, el aprendizaje cultural.

Vygotsky, en su discusión sobre la relación entre los conceptos *científicos*, provistos por el aprendizaje y los conceptos espontáneos, adquiridos desde las relaciones sociales informales de forma *natural*, afirmó:

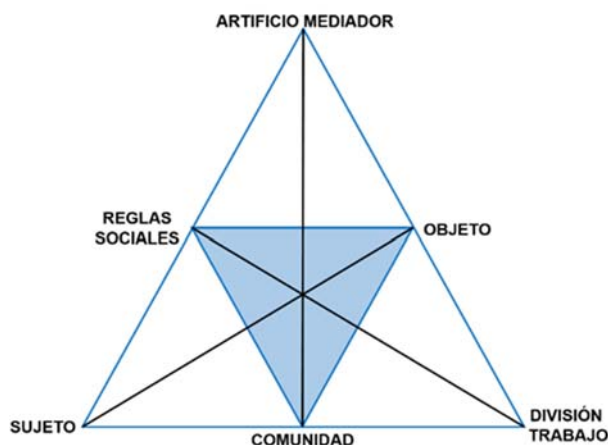
No obstante, aunque los conceptos científicos y cotidianos siguen caminos opuestos en su desarrollo, estos dos procesos se hallan estrechamente interrelacionados. El desarrollo del concepto cotidiano deberá alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar, en general, y tomar conciencia del concepto científico. El niño debe alcanzar en los conceptos espontáneos el umbral en que resulta posible la toma de conciencia (Vygotsky, 1993, p. 134).

La psicología cultural, por tanto, reformuló el triángulo Vigotskyano y adoptó un triángulo desarrollado inicialmente por Engeström (1987) que Cole y Engeström (1993) reformulan de la siguiente forma:



## Figura 8

*Triangulo Vigostskyano Reformulado (Cole y Engeström, 1993)*



Nota: la unidad de análisis ya no es el significado de la palabra sino la actividad conjunta (a menudo, aunque no necesariamente siempre) mediada semióticamente.

De esta forma, el sujeto forma parte de una comunidad, cuya relación entre ambos está mediada, de una parte, por instrumentos artificiales y, de otra, por los valores y normas sociales.

A su vez, la comunidad comporta la división del trabajo y, por tanto, la necesaria negociación de la distribución de tareas, poderes y responsabilidades entre los participantes individuales en el sistema de actividad.

El factor que se dedujo de los postulados Vigostskyanos y que ha sido asumido por la psicología cultural, refiere al concepto de contexto cultural (Bruner, 1990). Es decir, si el pensamiento se construye desde la mediación cultural, sólo cabe pensar en un uso restringido por las prácticas sociales que permiten su desarrollo y, por tanto, en un uso culturalmente contextualizado. Estos principios justifican que la educación multicultural haya de tener en cuenta estas bases para el desarrollo del aprendizaje y en el caso de la educación artística, por tratarse de un lenguaje multisensorial este factor sea determinante. Mi posicionamiento coincide con los postulados del profesor Goodson (2000) que se preocupó de las cuestiones socioeconómicas y la relación de las clases sociales con el éxito del currículum.

Tanto estas cuestiones de clase social y conocimiento como la evolución y status de las

disciplinas siguiendo el planteamiento sociológico de Bernstein (1990) son temas emergentes y nucleares para nuestro estudio.

Por otro lado, revisando la noción de cultura desde la antropología y siguiendo las concepciones de Geertz (2003) pude observar que postula la cultura como un sistema activo y en constante evolución. Efectivamente, para Geertz la cultura no sería, un agregado más o menos coherente de sistemas simbólicos estáticos, sino una combinación de sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria. Aceptar estas concepciones conlleva una determinada línea de investigación ya que no sólo es objeto de estudio el indagar sobre contenidos y formas, sino que hay que preguntarse cuestiones tales como:

- ¿Cómo se entrelazan los distintos sistemas simbólicos que componen la cultura?
- ¿Por qué el sistema de relaciones que articula los distintos sistemas simbólicos también es cultura?

En este sentido, vemos que nuestro campo de estudio se amplía, puesto que no hay un arte, sino muchas artes. El enfoque multicultural interviene resaltando que no solamente hay que tener presente la mirada del arte oriental o africano sino también, dentro del occidental, pensar en la producción de determinados ámbitos marginales o marginados.

#### **8.1.3.1 Cultura, artes, ciencia y desarrollo humano.**

Tradicionalmente el desarrollo humano en el campo de la Educación Artística se centraba en los aspectos motrices, siendo escasos los estudios que se adentraban en la mente. Últimamente existe una mayor preocupación por las artes y su función dentro del desarrollo de la mente; se piensa en la significación de las obras artísticas como reflejo de las operaciones mentales. “Todavía existe un gran campo para explorar sobre qué es la mente y cómo actúa en determinadas situaciones, pero cabe destacar que son precisamente estos estudios los que marcan la pauta de la innovación educativa” (Eisner, 1991, pp. 15-34).

Una de las características que han dado identidad a este final de siglo es precisamente

la cantidad de estudios dedicados a la mente y, aunque sea abundante la literatura en este ámbito, queda mucho por esclarecer, sobre todo en relación a la función concreta que desempeña cada campo o disciplina dentro de ese desarrollo mental en general.

Hablar de la mente como de algo que se desarrolla, o más específicamente, como algo capaz de tener un crecimiento, puede resultar extraño. Sin embargo, en sentido básico, la mente es una forma de realización cultural -nacemos con un cerebro, pero la forma que adquiere la mente viene mediatizada por el entorno próximo en el que se produce este desarrollo-. Para los niños, la escuela constituye una cultura primaria en el crecimiento de la mente y, por lo tanto, las decisiones que se toman sobre las prioridades en la escuela son decisiones fundamentales para el tipo de habilidades mentales que tendrían ocasión de fomentar (Eisner, 1991, pp. 15-34)

Este párrafo de Eisner introdujo a la perfección mi planteamiento, que avala la necesidad de las artes en el desarrollo del niño. La importancia que va adquiriendo el análisis de las relaciones entre las artes y la mente es considerable.

La concepción de la mente no es insustancial para situar esta función, como continúa escribiendo Eisner:

Mi insistencia en el carácter cultural de la mente y en la dimensión formativa de la escuela no debería ser interpretada como un rechazo a la idea de que existan diferencias genéticas entre los niños, o que éstas no sean importantes. Mi intención es subrayar la idea de que la realización de las aptitudes personales requiere unas condiciones para alcanzar su optimización: la naturaleza se atrofia si no es alimentada. En aquellas escuelas en las que las artes son marginadas o están ausentes, se proporcionan pocas o ninguna oportunidad en el desarrollo de sus aptitudes en este particular dominio de la experiencia (Eisner, 1991, pp. 15-34).

Tras esta concepción cultural de la mente y su crecimiento, el papel del lenguaje aparece como indiscutible, para el autor, el lenguaje, tal como lo empleamos normalmente, es

un mecanismo simbólico y aquellos símbolos que no tienen referentes no son símbolos de nada; por eso, en su concepto, es la imagen la que da sentido al nombre y reivindica que la información de la imagen es un hecho cognitivo.

Por otra parte, los análisis sobre el arte y sus relaciones con la inteligencia y su desarrollo desembocan en otros posicionamientos, como el estudio de las relaciones entre la lógica y el razonamiento y, a través de él, el estudio de los campos, como los de la ciencia y el arte, en los que una de estas funciones del pensamiento parece ser más pertinente. Ya en 1934, Dewey (2008) refirió a que cualquier idea que ignorara el necesario papel de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basaba en una identificación del pensamiento con el uso de un tipo de material, signos verbales y palabras. Pero pensar efectivamente, desde el punto de vista de las relaciones entre cualidades exigía una disciplina del pensamiento tan severa como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos.

El propio arte es un campo propicio de estudio en este sentido; si en la obra se objetivizan las ideas, si el artista concreta interpretaciones esenciales de las cosas, surge inmediatamente la cuestión de las relaciones entre arte y ciencia. Menéndez (1981) lo advirtió, el arte se da la mano con la ciencia en sus manifestaciones más altas, en lo que tienen de adivinación y presagio.

Así pues, las conexiones entre el arte y la ciencia, que ya hemos introducido al principio, es un tema que nos ayuda a situar las bases de este estudio sobre las necesidades de la educación artística, entendiendo que, en lo creativo, según estos recientes estudios de la mente, se encuentran procesos que unen los dos dominios. No puede dudarse tampoco que las implicaciones psicológicas están muy arraigadas en la misma naturaleza del arte: muy a menudo encontramos elementos que se interrogan desde una base psicológica. Tanto la creatividad, como las teorías del aprendizaje, del valor de los símbolos, de la motivación, de los estilos cognitivos y un largo listado de temas están implícitos en los ámbitos de la psicología, la antropología, la sociología y los estudios críticos.

La psicología de Vygotsky, que ha marcado un camino a seguir en los modelos constructivistas de la enseñanza-aprendizaje, está elaborada sobre los cimientos de las materias artísticas como disciplinas de referencia. A su vez, la psicología del aprendizaje, sobre todo por el énfasis que da a la construcción significativa del conocimiento, influyó enormemente en los proyectos de la DBAE (Discipline Based Art Education), y éstos en la concepción de educación artística que subyace en los currículums.

Los conceptos de arte y ciencia se han tratado siempre como dos polos antagónicos y, contrariamente, son campos del saber complementarios. Khun (1980; en Csikszentmihalyi, 1988a) identifica "*ciencia y arte como sistemas variables que abastecen el conocimiento*" y lejos de ser el arte y la ciencia dos ámbitos antagónicos, son éstos los que nos ayudan a comprender, generalizar y anticipar el futuro, y además nos ayudan a crear los mecanismos de construcción del mundo de nuestra peculiar forma. (Juanola y Terrdellas, 1987, p.15)

Según el momento histórico, arte y ciencia se han encontrado más próximos o distantes, pero en la actualidad, aparte de reconocerles un rol autónomo, se les atribuye un proceso interactivo dentro del desarrollo humano.

Empezaremos por referirnos a la marcada distinción, que según De la Calle (1981) estableció Kant en la *Crítica del Juicio* en 1790, entre talento para la ciencia y talento para las bellas artes, en el epígrafe 49, dedicado al estudio de las facultades del espíritu que constituyen el genio. Esta distinción de Kant ha incidido en las cuestiones relativas al tema del aprendizaje en los dos ámbitos culturales, puesto que es diferente aprender y enseñar unas reglas y sus usos, ciencia, que desarrollar un don innato, arte.

Es así como se ha llegado a considerar que todo aquello que no se adecua a las reglas metodológicas del nuevo ideal de la ciencia; como es el caso del arte, sería pensado en oposición a ésta. Y, de este modo, valores como la perfección, la armonía, la finalidad o la identidad quedan lejos de los intereses propiamente dichos de la investigación científica, e incluso la sensibilidad –a pesar de la preocupación por el método empírico– se ha visto,

históricamente, relegada al ámbito de lo subjetivo.

Desde entonces, considerar la mente como algo fijo y reservado al ámbito científico y de la lógica es una concepción tradicional y generalizada. Ante el proceso de razonamiento por el cual la ciencia adquiere la claridad, la precisión de lo que es codificable, el arte adquiere el poder, por otra parte, de la representación simbólica de las experiencias ambiguas, o que no se caracterizan por la conciencia emergente.

El enfoque cognitivo llevado a cabo por filósofos como Cassirer (1957) y Goodman (1968), interesados en las capacidades simbólicas en general y en las artes en particular, planteó que como especie humana teníamos un amplio número de competencias simbólicas que van más allá de la lógica científica. Estos estudios se basaron en aspectos significativos de las artes como la unidad, las formas alegóricas, etc., e intentaban establecer unas reglas científicas, buscando paralelismos con los sistemas matemáticos.

Inquietudes, centradas en cómo se desarrollaban las habilidades cognitivas a través del manejo de los procesos artísticos, prosiguen ahora en diferentes investigaciones.

En cualquier caso, estamos en un proceso de redefinición de las relaciones entre la ciencia y el arte. Este nexo tiene que reflejarse en la educación, que tendrá en cuenta los diversos modos de conocimiento organizados de una forma menos jerárquica y más equilibrada.

### **8.1.3.2 La perspectiva Ética del Conocimiento: Valores, Diversidad y Democracia**

#### **A través del Arte.**

Valores, actitudes y normas han sido conceptos que refieren a determinados tipos de conducta como elementos constitutivos esenciales en la formación de las personas.

Las instituciones educativas han logrado ser un campo de experimentación en el que se provocan una serie de situaciones que condicionarían al estudiante para que interiorice unos valores, para que manifieste unas actitudes y para que asimile unas normas determinadas. Valores, actitudes y normas están interrelacionados y forman un sistema cognoscitivo y

funcional que evoluciona paralelamente a la progresión del estudiante hacia la formación de su propio sistema de valores. Introducir actitudes, valores y normas en el currículum permite la familiarización, la clarificación y la conceptualización para que el alumnado integre y asimile estos conceptos.

Los valores, actitudes y normas no sólo están presentes en el currículum de una manera explícita, sino que implícitamente actúan en el proceso de selección y determinación de cada elemento que acaba formando parte de un sistema de contenidos como principio-concepto o como procedimiento. Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo para el aprendizaje e incluso en la evaluación; al igual que en el currículo oculto figuran tácitamente los valores y las actitudes que se pretenden transmitir.

Se ha de reconocer, que en las distintas disciplinas de la educación artística siempre han estado presentes, de una forma u otra, en contenidos que la nueva estructura curricular incluye en todas las áreas, tal como recuerda Eisner (1979) es un hecho, el introducir estos conceptos en el diseño curricular, tal como sistematizarlos, reglarlos y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para lograr sus objetivos.

No podemos enseñar al estudiante un único criterio estético, sino proporcionarle conceptos y conocimientos para que forme el suyo propio, como ya propuso, se ha hecho necesario, que la escuela intervenga con una educación adecuada de los valores estéticos referentes a los productos visuales, tanto del presente como del pasado; es decir, educar el gusto no significa impartir normas para la valoración estética o reglas para establecer lo que es hermoso y lo que es feo, lo cual sería contraproducentemente arbitrario.

Educar los aspectos estéticos significa proporcionar al alumnado los instrumentos de lectura necesarios para que se convierta en un observador consciente de las formas visuales y no sólo en un aficionado pasivo y acrítico.

Ha sido clave, favorecer las respuestas divergentes del alumnado, pero además de la

creatividad; además, de velar para que sus apreciaciones estéticas se construyan con unos criterios que sean plurales. Se hizo necesario, introducir el concepto de pluralidad estética; hubo que enmarcarlo en una sociedad multicultural en la que no existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino que se ha aceptado, y celebrado, la diversidad cultural.

El libro de Kincheloe (1999) que se tituló *Repensar el Multiculturalismo*, vuelve a poner de relieve la obra de Dewey: *Democracia y Educación*, que, aunque se pueda considerar lejana en el tiempo, continúa siendo un referente obligado para analizar las ideas respecto a la educación en una sociedad democrática. Como filósofo, Dewey estuvo vinculado al pragmatismo y como educador se le ha considerado incluido en las tendencias progresistas. Además de estas características, el autor es uno de los que más ha reflexionado sobre los valores del arte en la educación.

Su obra ha influenciado profundamente a la de Eisner, que a su vez, es uno de los autores que ha tenido más incidencia en la estructuración de los currículos de educación artística, en las últimas décadas.

Para Dewey (1944) la sociedad democrática se puede definir con los siguientes argumentos:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos los miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad ha de tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (p.319).

Interpretando a Dewey, una democratización de la vida supone la existencia de un sistema escolar igualitario y emancipador, que no entre en conflicto con la formación para el trabajo. Los valores que fundamentan la democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la



democracia es, a nuestro entender, la felicidad compartida.

Otro pedagogo que se ha significado en los análisis sociales de la educación es Illich. de él resumiremos aspectos referentes a la libertad individual como elemento esencial para la democracia. Partiendo de sus ideas entendemos la libertad como autoconciencia, es decir, como conocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad. Cabe recordar que la libertad individual se realiza en la interdependencia personal y consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir (Illich, 1973).

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo y la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas. La concepción posmoderna de la alteridad es la base de la ética.

Entendiéndose la participación, como posibilidad de llegar al consenso en la decisión a la cooperación en la acción y, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. De otro lado, destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia y la fraternidad y el respeto por el medio en la acción (Illich, 1977).

La meta de la educación para la transformación social, ha sido la de preparar a todos los individuos para asumir su libertad y a todos los ciudadanos para su participación activa en relación con los demás, en el trabajo, en la gestión de las instituciones, en la gestión del territorio y, en definitiva, en la vida política y ello, con la finalidad de construir el mundo en el que deseamos vivir.

Según Habermas (1982), para alcanzar el ideal de una sociedad racional y democrática se necesitan instituciones educativas que preparen a los individuos en el modelo de la racionalidad comunicativa. dentro de las instituciones educativas, las universidades tienen un papel central. de acuerdo con Habermas, son tres las responsabilidades principales de las

universidades en la sociedad:

- La sociedad necesita nuevas generaciones de técnicos calificados, por lo que transmitirá todo conocimiento relevante en las diferentes profesiones.
- La universidad ha de transmitir, interpretar y desarrollar la tradición cultural de la sociedad.
- Las universidades formaran la conciencia política de sus estudiantes.

El foco de investigación de Habermas era el trabajo, las personas han usado herramientas y procedimientos técnicos para sostenerse y controlar y manipular la naturaleza para sobrevivir. El segundo interés cognitivo era la comunicación, el uso del discurso y del lenguaje para hacer efectiva y extender la supervivencia. Trabajo y comunicación han estado unidos mediante un tercer interés cognitivo, la razón, la cual incluye actividades tales como el autorreflexión y la racionalidad para mantener la libertad y la responsabilidad de la autodeterminación.

En consideración con el autor, esto ha conducido al conocimiento emancipador, y finalmente, estos intereses hacen posibles tres modos de conocimiento: el empírico-analítico o método científico, el histórico-hermenéutico o interpretación, reflexión y pensamiento racional, y el crítico o identificación de los impedimentos de la justicia social y promoción de la emancipación.

Por otra parte, McLaren (1989) diferencia el conocimiento técnico, el práctico y el emancipador. El técnico es cuantitativamente medido y está a menudo asociado al científico. El conocimiento práctico está relacionado con la experiencia; lo asociamos al análisis descriptivo y racional o a una metodología cualitativa. El conocimiento emancipador, término usado originalmente por Habermas, se caracterizó más por sus objetivos que por su método de adquisición.

En este sentido he pensado que son relevantes las aportaciones que hacen Kincheloe y Steinberg (1999) en tanto que centran las cuestiones del poder y de la justicia como los ejes de

fortalecimiento real de la democracia.

Los profesores de arte pueden transpolar mensaje que ponderen el rol del conocimiento del arte en la teoría de los intereses cognitivos; pero, la reflexión sobre esta cuestión refleja cómo las teorías críticas pueden defender y revitalizar la pedagogía del arte reconstruyendo sus fundamentos. Así el arte y su educación construyen praxis que sirven como modelo para otros tipos de actividades humanas y de conocimiento. Los planteamientos de los diversos autores que he citado sustentan la idea de que la educación artística es uno de los mejores agentes de promoción de la democracia, sus características propias le atribuyen un potencial para desarrollar estos valores y, además, sus contenidos propician el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, puede ayudar a alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora.

Para describir el idealismo que informa los motivos y objetivos de la teoría crítica, McLaren (1989) se apropió del símbolo hebreo *tikkun*, que significa curar, reparar y transformar el mundo. El corazón de la teoría crítica ha esperado el cambio de la estructura social asimétrica de clases; por ello, se dirige a los problemas de las desigualdades en las clases sociales, de una forma confrontadora.

En su mayoría, los estudiantes han constituido sus mundos de arte fuera de la escuela, en los que hacen de su vida cotidiana. Componen sus mundos artísticos con valores aculturales, objetos de arte, técnicas artísticas y códigos para identificar y valorar el arte. La teoría crítica del arte identifica y crea una concienciación de las raíces de la desigualdad y la marginación, formando y enunciando críticas de los problemas sociales resultantes y enrolándose activamente en la resistencia.

### **8.1.3.3 Praxis en Educación Artística Desde Eisner.**

Eisner (1972) consideraba el aprendizaje artístico como un aprendizaje complejo, que está basado en tres orientaciones: la productiva, la crítica y la cultural. Marín (1987) resumió la tesis de Eisner y la expuso como el aprendizaje artístico que implica el desarrollo de las

habilidades para crear formas artísticas, desarrollar la capacidad de percepción estética y la de comprender el arte como un fenómeno cultural; en cuya forma, los aprendizajes artísticos no exigen fijarnos, ni en cómo se aprende a crear formas visuales en el arte y en la naturaleza, ni en cómo se produce la comprensión de los aspectos artísticos. Estas características del aprendizaje artístico son denominadas por Eisner Productiva, Crítica y Cultural.

Eisner quiso separar la educación artística del desarrollo de las cualidades genéricas y de la creatividad, además, defendió el valor intrínseco de la experiencia estética, no como una simple consecuencia del proceso de maduración, sino como soporte a las tres dimensiones. Introdujo, además, comentarios, lecturas razonadas, discusión, comentarios históricos y otros aspectos que garantizaran los conocimientos asociados a ésta. Traigo a colación la manera como fueron descritas estas características o dominios de la educación artística según Eisner (2002)

“Una forma de ver es también una forma de no ver.”

No hay una sacrosanta visión sobre la intención de la educación artística hoy y en el pasado. Podemos describir algunas de las visiones que dirigen las intenciones y el contenido de la educación artística hoy. Esto no implica que podamos encontrar una forma pura. Las describiremos separadamente para vivificar a cada una; en la práctica, sin embargo, nos encontraremos en una especie de mezcla de tendencias en cualquier escuela o clase.

Las primeras frases del libro de Eisner (2002) nos introducen en la compleja actualidad de la Educación Artística. En la tabla siguiente presentamos un resumen de estas descripciones separadas que, a su juicio, corresponden a las principales tendencias en el ámbito y que se dan entremezcladas en un amplio contexto geográfico, que incluye América latina, además de Estados Unidos y Canadá, Europa, y todo el Occidente, en general.

Las visiones de la educación artística que conviven y se entremezclan en la actualidad, por lo menos en sociedades parecidas a las nuestras, recogen algunos de los enfoques

epistemológicos y éticos a los que hemos intentado aproximarnos. Eisner percibe claramente las contradicciones internas entre unas y otras versiones, pero a la vez parece defender la capacidad de los educadores de responsabilizarse y reflexionar filosóficamente para distinguir entre lo que puede orientar la práctica y lo que no, en contextos políticos y sociales distintos, en situaciones culturales diversas y particulares. Este proceso de descripción y diferenciación es necesario para advertir la pertinencia de los planteamientos de este trabajo, sobre todo para responder a la pregunta de cómo la educación artística admite en su praxis el enfoque intercultural y, más allá de ésta, de qué maneras y con qué objetivos practica este enfoque.

Las versiones que Eisner (2002) ha explicado son: la educación artística basada en las disciplinas (DBAE), la educación de la cultura visual, la educación para la resolución creativa de problemas, la educación para la autoexpresión creativa, la preparación para el trabajo profesional, la educación para el desarrollo cognitivo en general y la integración de las artes en la educación en general.

**Tabla 6**

*Versión de la Educación Artística (Eisner, 2002)*

VERSIÓN	Objetivos principales	Tipo de contenido
DBAE (Educación Artística basada en las disciplinas)	Producir arte de calidad Ver y apreciar el arte Comprender el contexto cultural del arte	Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica Cualidades formales y expresivas del arte Cuestiones de valor del arte: belleza, verdad, función...
CULTURA VISUAL	Comprender el valor del arte Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase...) mediados por las imágenes en la cultura popular y en las bellas artes	Cuestiones de clase, género, raza, cultura... Interpretación de imágenes Crítica
SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS AUTO- EXPRESIÓN CREATIVA PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original y propia Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los estudiantes en cualquier campo	Forma y material/técnica Función, belleza y forma Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia. Creatividad Emoción Expresión Flexibilidad
DESARROLLO COGNITIVO	Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles, más	Iniciativa y creatividad/planificación Imaginación destreza manual Trabajo en equipo (algunas artes) Relacionar y comunicar ideas Percepción Experiencia Afectivo/cognitivo estética Concreto/abstracto

	allá de leer, escribir, contar y calcular.	Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/tarea
ARTES INTEGRADAS	El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículum	Arte para la Historia Relaciones entre el conjunto de las artes Temas interdisciplinarios (metamorfosis, arquitectura...) Solución de problemas (proyectos)

Nota: En las versiones propuestas, pude observar cómo se recogen, manteniendo diferentes equilibrios, algunas de las concepciones epistemológicas, en la práctica de la educación artística.

No obstante, cabe fijarnos en los objetivos a los que se enfocan para discernir aquellas versiones que pueden ser motivos de tratamiento posmoderno y multicultural.

Advierto, que la educación artística se puede graduar con respecto a los diferentes intereses, que a su vez retroalimentan los contenidos principales; y distinguir entre aproximaciones más o menos individualistas o sociales; entre aproximaciones instrumentales o aproximaciones políticas; entre aproximaciones desarrollistas y aproximaciones comunitaristas. De cualquier modo, en los capítulos siguientes se decantó este estudio hacia la crítica de los procesos en que la educación artística se ha realizado como praxis de educación multicultural, sin perder sus objetivos y valores característicos.

Como conclusión, pude señalar que la educación artística que sirvió de base para adoptar una perspectiva multicultural, fuere ésta de uno u otro tipo, hubo, al menos que abordar tres cuestiones epistemológicas:

- La cuestión de la jerarquía de los modos de conocimiento, para transformar las percepciones sesgadas sobre la importancia de los saberes y el desarrollo de la inteligencia.
- La cuestión de la reflexión epistemológica en la formación de todo tipo de docentes, puesto que se debió abordar la pedagogía crítica para situarnos culturalmente.
- La cuestión de que el “arte” puede proveernos de valores educativos particulares precisamente para la reflexión y la acción, sustentada por la crítica, con respecto del fenómeno llamado multiculturalismo.

## 8.2 Lo Estético y lo Político

La libertad sería no elegir entre el negro y el blanco, sino abjurar de tales elecciones prescritas (Adorno, 1966).

Este capítulo esboza un recorrido sobre el campo del arte, como espacio de mutua implicación de lo estético con lo ético y lo político. Esta sección trató de situar el orden estético que habitamos a partir del análisis del régimen de lo sensible constituido en la modernidad, así como sus desdoblamientos en las vanguardias.

Se trató aquí de reflexionar acerca la formación del sujeto a partir de la relación entre arte, estética y política en la modernidad, como espacio de producción subjetiva que se ha abierto a nuevas inflexiones en la contemporaneidad. Partí de la consideración de la importancia del arte en los desdoblamientos estéticos y políticos que han constituido la experiencia moderna, y abordé esa experiencia a partir de las formas de percepción y pensamiento que han configurado un determinado orden perceptivo, un régimen de lo sensible, un modo de ver y decir la experiencia de lo común.

Para ello, solicité estudiar algunos de los aspectos que constituyen la relación entre producción estética y educación estética en la lógica del pensamiento moderno; además de los acercamientos hechos a los movimientos de las vanguardias han permitido pensar algunos de sus efectos, que siguen repercutiendo tanto en las prácticas de arte como en las prácticas de formación del sujeto contemporáneo. Este estudio trabajó las componentes de fuerza que agencian y configuran esas relaciones, es decir, se abordó su carácter político.

Mediante dichas relaciones entre lo estético y lo político, hice referencia a una especie de régimen sensible de lo común, a una especie de orden perceptivo con el que se ha producido la formación de los sujetos de la modernidad y su recomposición contemporánea. Tal régimen está tratado a partir de las relaciones entre el proyecto estético y el programa político modernos y sus efectos actuales en los modos de vida. Este planteamiento intentó poner en evidencia el funcionamiento estético de la política de formación de modos de percibir y

saber, que configuran las formas del sujeto mismo. Se trata, aquí, de pensar las formas del sujeto a partir de una estética de lo político y de una política de las formas; se trata de reflexionar sobre la fuerza de la forma y las formas por las que se configuran modos de vida a partir de ejercicios de fuerza.

Aquello a lo que nos referimos como arte contemporáneo ha parecido ser una infinidad de investigaciones, propuestas, críticas, relecturas, pastiches, mosaicos, palimpsestos, fusiones, alegorías, rescates, hibridaciones, que componen una especie de régimen estético. Se trató de un régimen estético y político de las formas que se hizo visible en los hechos estéticos mismos.

Un régimen estético tuvo que ver con un régimen sensible y perceptivo, que generó unas formas específicas de experiencia, que son, ellas mismas, productoras de visibilidad y decibilidad. Jaques Rancière se refirió a esa experiencia como un régimen sensible, es decir, como una división de lo sensible, que se constituye en modos de designación de posiciones y funciones del sujeto respecto a lo común. Ranciere (2002) afirmó que la designación de los lugares, tiempos y funciones de cada sujeto en la vida común ha configurado una estética: la estética de lo político, las formas de las relaciones colectivas; dichas atribuciones espacio-temporales se refirieron a mecanismos de legitimación y deslegitimación de lo sensible, es decir, de lo que se da o no se da a ver, que, según el autor, configuran la actividad común; en otras palabras, configuran a las formas de lo político que definen una experiencia de lo común.

Desde esa perspectiva, lo político se configuró a partir de una determinada legitimación en la designación de las funciones y posiciones de cada sujeto en la experiencia de lo común, en las relaciones colectivas. En ese contexto, cada función estuvo referida a una competencia determinada sobre lo que cada individuo puede ver y decir.

Lo político tiene que ver, con capacidades e incapacidades atribuidas al sujeto, que componen la forma sujeto, de acuerdo con el lugar y la función que le es asignada. En ese sentido, Rancière entiende los modos sensibles de la práctica individual como una experiencia



común, a través de lugares y funciones socialmente designados. Esos lugares a ocupar están identificados con funciones a desempeñar por parte del sujeto, cuyas articulaciones promueven visibilidades e invisibilidades de un sujeto o de un grupo, que configuran, de ese modo, órdenes de percepción han configurado las formas de lo político; es decir, la estética de lo político se compone a partir de relaciones entre lugar y tiempo, que confieren una determinada legitimidad a lo que se es capaz e incapaz de enunciar y dar a ver.

La estética de lo político trata de la fuerza que agrega y mantiene una posición específica, un lugar de permanencia, para hacer visible determinadas formas de enunciados y sujetos de enunciación, Se trata del juego topográfico entre planos y formas, entre fuerzas y funciones, entre lugares y posiciones que configuran las formas de lo sensible, y lo que se comparte es un régimen sensible que instruye la percepción respecto a los lugares y funciones de expresión y acción en un orden común, en ese sentido, Rancière (2002) reflexionó sobre las prácticas estéticas como:

Las formas de visibilidad de las prácticas del arte, del lugar que ocupan y de lo que 'hacen' con respecto a lo común. las prácticas artísticas son 'maneras de hacer' que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y las formas de visibilidad (p.17).

De ese modo, las prácticas estéticas tienen que ver con las formas de hacer visible del arte, en las que se constituyen las relaciones de lo común. las prácticas del arte, aquí, adquirieron una mayor amplitud y complejidad de significados, como acciones que producen una experiencia común a través de los modos de hacer que crean e instituyen. Esos modos de hacer del arte, que configuran lo común, han sido prácticas que generan comunidad, que generan y mantienen maneras de percibir y ser en las que consiste lo común. las prácticas artísticas, tanto atribuyen funciones que ubican las maneras de hacer y los modos de ser del individuo, como distribuyen la legitimidad y visibilidad de esos modos.

Las prácticas estéticas *hacen* cosas e intervienen en lo común, en la medida en que

ponen en actividad unas maneras de ser sensible, unos modos de hacer y de habitar los lugares por el individuo. Así, las prácticas artísticas se han compuesto en prácticas de poder, en maneras de intervenir en las formas de ser, y en maneras de ocupar lo común; puesto que, esas prácticas se despliegan también en usos de los espacios y del tiempo: las prácticas estéticas han podido ser comprendidas como redes espacio-temporales que enfocan las fuerzas con que el arte afecta a lo común.

Esas prácticas se han desplegado como un modo de *hacer cosas*, que intervienen en los modos de ser y de ver una existencia que hace comunidad. Es decir, las prácticas estéticas materializan unos modos de hacer cosas, materializan la actividad que constituye un régimen de lo sensible, que constituye una política de las formas de hacer ver y hacer decir la experiencia de lo común.

A partir de esa comprensión de las imbricaciones entre lo estético y lo político en un régimen sensible, Rancière (2002) da a pensar el problema de la relación entre forma y fuerza. El autor trató la estética, no como una teoría de las artes o una deriva del campo filosófico, sino como la configuración de una política de lo sensible, a través de un orden de percepción; es decir, se trató de cómo las prácticas de arte en la modernidad y en su revisión posmoderna, se han constituido como un campo de fuerzas capaz de interferir radicalmente en las prácticas políticas de lo común.

Se trató de cómo el orden sensible moderno y sus actuales revisiones se han constituido como prácticas de un régimen de fuerza, como un modo de hacer los modos de ser de las relaciones colectivas.

Antes de seguir, quise aclarar el uso de algunas nociones como arte contemporáneo, arte moderno y vanguardias. Es posible considerar contemporánea cualquier práctica artística que esté sucediendo en la actualidad. Pero, en el registro de lo que interesó aquí, se consideró como contemporáneas las prácticas de arte que ponen en juego, cualquiera que sea su filiación conceptual, estética o su soporte, la complejidad de lo contemporáneo.

El arte contemporáneo, en ese sentido, ha tenido que ver con una producción activa y reflexiva que, desde finales de los sesenta y principios de los setenta hasta hoy, problematiza las cuestiones éticas, estéticas y políticas que constituyen lo común. Aun así, esta configuración temporal, que da un panorama de prácticas y discursos extremadamente complejas, diversas y fragmentarias, incorpora la revisión crítica del proyecto moderno, con sus efectos y desmoronamientos.

En palabras de Rancière (2002) al respecto, la mayoría de los discursos sobre el arte moderno y las vanguardias están apoyados sobre nociones imprecisas, que confunden la historicidad de un régimen de lo sensible, la modernidad, con los procesos de ruptura y anticipaciones que se producen en este régimen, las vanguardias. La especificidad de la modernidad como régimen estético estaba, según el autor, en toda una operación de desregulación específica del arte, en una desvinculación de lo que es el arte respecto a la jerarquía de los temas, géneros y artes, expresiones estéticas kantianas, que se daba en otros períodos estéticos.

El valor artístico de una obra ya no se le atribuye por tratar de episodios históricos, sagrados o cotidianos, o por realizarse en tal o cual medio de expresión artística como, pintura, escultura, grabado, como había sucedido en períodos anteriores. Pues su especificidad residía en una operación de autonomización del arte que, en la modernidad, se establece como campo singular en relación a los demás campos. Y esto ocurre al mismo tiempo en que, paradójicamente, el arte se ha identificado con las formas con las que la vida se configura a sí misma, ocurre al mismo tiempo en que el arte quiere coincidir con las formas de vida. Es decir, la modernidad estética se ha configurado como un régimen determinado de las artes, cuando, en un mismo proceso, se desvinculó de las regulaciones jerárquicas del valor del arte, se dio autonomía como campo específico, y se inmiscuyó en el espacio de lo cotidiano, identificándose con las formas con las que la vida se configura. Triple acción de desvinculación, emancipación e identificación, que promovió una especie de extrañamiento de sí mismo, de una

razón que se extraña a sí misma, de un modo sensible que se convirtió en extraño respecto a sí mismo.

### **8.1.1 La Tarea Moderna: La Política de la Formación**

Se ha tratado de pensar, aquí, las relaciones entre proyecto estético y programa político modernos, y su crítica desde la actualidad; la modernidad se ha establecido a partir de todo un proyecto de formación del sujeto, a través de un régimen sensible y de una lógica discursiva que implementaba ese modelo, la modernidad es indiscernible de un proyecto de sujeto para la construcción de un futuro, constituido como progreso, evolución del saber y conquista del porvenir.

De ese modo, se ha promovido una modalidad de proyecto estético que es el destino político mismo de la modernidad. Se trata del proyecto de formación de una figura capaz de emprender y sostener la fuerza política de sus propias formas; un proyecto que en el campo del arte acabó por identificarse con el cumplimiento de un objetivo, de una tarea que se convirtió en su propio destino. Tarea en la que seguimos todos, de algún modo, implicados pasa por las nociones gastadas y reacondicionadas de progreso y libertad.

La noción de progreso, como apuesta inequívoca por la labor de la razón promovida por el conocimiento científico, consiste en la ejecución misma de la idea de libertad como autodeterminación, en la medida en que asume la tarea colectiva de superación del pasado. En ese aspecto, es ilustrativo recordar a Kant pensando el futuro de Europa, en términos de mayoría y minoridad, e identificando aquella con la asunción libre de una tarea individual y colectiva que consistiría en una experiencia de libertad compartida (Foucault, 1996).

La importancia del arte en el régimen estético moderno estaría en el cumplimiento de un proyecto estético, de un proyecto de formación del sujeto que ha implicado el destino mismo de la modernidad. El éxito del cumplimiento del proyecto coincidió, así, con la implementación de un régimen de fuerzas en las formas del sujeto en formación. Por eso, el arte adquiere un poder y un valor específicos en la modernidad, porque se inserta en una experiencia estética también

específica, donde el arte tiene que ver con el entendimiento de una política de forma y con un modo de formación de la vida.

Ya en la noción de educación estética del hombre, Schiller (1990) sostenía esa voluntad de establecer la actividad pensante de liberación, a través de la acción de la razón, en concordancia con la recepción sensible, contrapunto del dominio de la razón. La contradicción entre los términos se va a resolver, en Schiller, en una especie de nueva región del saber, que produce una relación de igualdad entre acción del pensamiento y recepción sensible.

Así, estética y razón se aúnan en una manera de comprender y vivir el mundo sensible, mediante una educación estética capaz de promover una comunidad política libre. la educación estética es la que recibe la misión de forjar una sensibilidad colectiva en cada individuo, funcionando como dispositivo de formación que promueve y engendra la creencia de que el arte mejora, perfecciona, desarrolla, evoluciona el hombre. de ese modo, la educación estética pasa a ser responsable del perfeccionamiento y elevación del ser a la condición libre, mediante el uso de la razón sensible como forma de conocimiento. la educación estética se propone dar forma a un tipo de humanidad, para la cual arte y vida se engendran como espacio político constituyente de lo cotidiano, de las formas de adoptar el cotidiano. He aquí una de las apuestas más radicales de la modernidad estética: implicar arte y vida a través de un proyecto político colectivo de formación.

“Sobre ese punto puede decirse que la ‘revolución estética’ ha producido una idea nueva de la revolución política, como realización sensible de una humanidad común solamente existente aún en forma de idea” (Rancière, 2002, p.43).

La *revolución estética* a la que se refirió Rancière, se ha definido como una revolución de formas y como una revolución política, pues se instituye como la fuerza de la forma, como el poder revolucionario de la forma que se materializa en la *realización sensible de la humanidad*. Pero, una especie de revolución de formas, cuyo poder nunca acaba de cumplirse, como una realización inconclusa, como una formación que nunca se acaba de lograr. la fuerza de la forma

trata tiene el poder de instituirse como voluntad, como proyecto universal, como programa de un destino político común.

Aquí se encuentra también una relación entre el romanticismo alemán y la revolución estética moderna, en el sentido de que es a través del *estado estético* schilleriano que se llega al *programa estético* romántico. Con Hegel, Hölderlin y Schelling se concluyó un proyecto de realización en la vida mediante la libertad del pensamiento puro. De ahí la ligación y la importancia del arte en el proyecto político de la modernidad, y de la posmodernidad en relación a ella, porque es en este campo donde se marcan e instituyen las formas de vivir lo político que definen la experiencia de lo común.

Pese al poder de tal proyecto, se reveló una contradicción en la liberación del hombre como protagonista de su propia historia, a través de la educación estética. Si por una parte el hombre pasa a ser entendido como autónomo frente a fuerzas transcendentales que le condicionaban, libre de ataduras transcendentales, por otra parte, está destinado a la exigencia de cumplir con la naturaleza humana latente en sí mismo, hacia su plenitud, de ese modo, la realización de una *naturaleza humana* libre y autodeterminada, potencial en el hombre, se ve transformada en un proyecto de fondo esencialista y universalizante.

La trascendencia no sólo no ha sido expulsada del proyecto estético moderno, sino que permanece como elemento intrínseco al funcionamiento del programa político de este régimen.

### **8.1.2 La Estética de lo Político**

Con el proyecto estético moderno se conformó una experiencia de lo sensible y un programa político, designados a promover la plenitud de una forma de hombre, a partir de la crisis de la actitud vanguardista. Respecto a esa crisis, Jiménez (1989) afirmó que la actitud vanguardista no se ha frustrado, sino, estancado; la actitud en cuestión, se refiere a la de las primeras vanguardias, cuando todavía la crítica y las instituciones culturales no habían asimilado sus provocaciones y choques.

La crisis de esa actitud de innovación traumática, según Jiménez (1989) dejó inconcluso

el proyecto de las primeras vanguardias: la universalización del arte y la transformación del modo de vida de la civilización, de manera amplia y en su conjunto. Por tal motivo, las prácticas estéticas de las vanguardias se amparaban en la educación estética del sujeto, con el objetivo de implementar unas formas de vida basadas en la libertad como voluntad de progreso; de ese modo, el arte y la vida se enlazan, en la modernidad, con la fuerza de lo político.

Sin embargo, el despliegue histórico de las vanguardias generó una especie de *auto-enclaustramiento* del arte, en contraposición a su voluntad de expansión e implementación en la vida, la creencia en el designio superior del arte y la confianza en su misión, hizo que la secuencia de los nuevos movimientos vanguardistas, fueran comprendidos como una especie de progreso que conduciría el hombre a su plenitud a través del arte (Jimenez, 1989).

Esa creencia en el poder perfeccionador y redentor del arte que también compuso la actitud vanguardista de un modo general, acabó por configurarlo como una especie de universo cerrado, autónomo, autosuficiente. la producción estética ahí realizada se auto-refería y se retro-alimentaba, al mismo tiempo que se dificultaba su encuentro con otros campos, con otros ámbitos de la vida misma del sujeto; de ahí, que la actitud vanguardista no tuvo en cuenta que la formación y transformación de lo común no se da en el aislamiento de un territorio específico, sino que es efecto de articulaciones colectivas más complejas.

Con lo cual, la crisis en cuestión se engendró a partir de una contradicción intrínseca a la actitud vanguardista, en tanto que una doble dirección de ese proyecto estético: debía implementar un programa político o movimiento de expansión y mantener un reducto autónomo y cerrado o movimiento de contracción.

Precisamente, ese autoenclaustramiento, ese cierre alrededor de sus propios valores y planteamientos, debilitó la fuerza estética de la actitud vanguardista. Tal vez, desde ahí se pudo pensar el divorcio –si se puede plantear la cuestión en estos términos–, o la distancia, entre unas formas de arte que se pretenden crear desde el espacio cotidiano, de la vida, y el cotidiano de la mayoría de los sujetos para los cuales estas formas de arte no tienen ningún

sentido. Y también, se ha podido pensar, en qué medida, a pesar de esa falta de sentido, los sujetos de la contemporaneidad seguimos participando de la implementación del programa político moderno remodelado, en permanente modulación neoliberal, a través de la reformulación de los principios de la educación estética y del mercado.

Dando secuencia a esas reflexiones, nos encontramos con los efectos de los desdoblamientos de la fuerza estética del proyecto moderno en la contemporaneidad, actualmente, el poder perfeccionador y redentor del arte ha asumido otro perfil, y ha incorporado una nueva performatividad, más de acuerdo con las necesidades de una sociedad políticamente correcta, moderna e innovadora, más de acuerdo con la sociedad de la ayuda humanitaria; de ese modo, asistimos y participamos de las maneras en que la ampliación del ámbito de la cultura, articulada con la economía política, reparte la propina de sus acciones financieras entre los países desfavorecidos para la obtención de valores y resultados útiles en la gestión de los problemas relacionados con la economía y el comportamiento de las poblaciones.

En ese sentido, han proliferado proyectos, especialmente de organizaciones no gubernamentales de países ricos, para el rescate de la condición humana de poblaciones y colectivos marginales de países pobres, a través del poder del arte.

La invocación de ese poder tiene la capacidad de cautivar empresas interesadas en dibujar su logo al lado de proyectos de salvación de niños, ancianos, enfermos de SIDA, campesinos, etc. la invocación del poder del arte y la cultura tiene la curiosa capacidad de la formación ciudadana de valores, de la instrucción ilustrada, y de la enseñanza de un lenguaje artístico, muchas veces, de corte erudito, que al mismo tiempo repercute en el orden económico, político y social de las poblaciones.

De ese modo, si por una parte las contradicciones derivadas de la creencia del arte en el designio del proyecto estético moderno han minado su funcionamiento mismo, y ocasionado su repliegue, por otra, ha afectado de un modo complejo la configuración política actual. Los



efectos de la apuesta estética moderna en esa misión han adquirido los singulares contornos de lo que Walter (1982) denominó la estetización de lo político.

El arte asimilado por la administración financiera en el terreno de la cultura, se ha movido, a través de la fusión de lo público con lo privado, en la industria del turismo, del ocio y de las reordenaciones urbanísticas. En ese contexto, una de las principales operaciones del proyecto estético moderno, la entrada del arte en la dinámica del espacio vital, adquiere una cotidianeidad amparada en la figura económica del ciudadano informado y del consumidor.

Después de esta pequeña ubicación, puede decir, que las prácticas estéticas de la modernidad se han retro-alimentado de un orden de lo sensible que se ha instituido como fuerza necesaria para dar forma a una política de relaciones colectivas. En ese sentido, la cuestión de la educación estética, de la formación del sujeto moderno, juega un papel decisivo en las prácticas estéticas. Están en juego cuestiones referentes a la formación de un modo perceptivo, de una política de lo sensible.

En palabras de Jiménez (1990) “en lugar de elemento de ruptura, el arte tiende entonces a convertirse en instrumento de homogeneización de una sensibilidad estética fuertemente jerarquizada (y sometida al dictado autoritario de los medios de masa)” (p.145).

La anterior reflexión convendría matizarse, pero ha puesto en evidencia los procesos de ruptura de las vanguardias, no sólo, desde el punto de vista de una evolución de las prácticas estéticas, sino como un dispositivo de homogeneización de lo sensible.

La importancia conceptual, sociológica, económica, cultural, pedagógica, del arte en el régimen estético de la modernidad en relación con una composición específica con lo político; es decir, las relaciones de fuerza en las que se ha constituido lo común, se producen a través de un régimen sensible, de un orden de lo visible y de lo decible.

El orden perceptivo de ese régimen se configura en unos modos de ser sensible y activar la razón, en unas formas de producción de saber, en una estética de las relaciones de saber-poder. Por eso, lo político se ha producido en juegos de poder entre modos de ver y

decir, que legitiman estos o aquellos discursos, que legitiman sensibilidades específicas, y que promueven un orden específico de lo sensible.

Se ha tratado de que los juegos de fuerzas que instituyen el estatuto de verdad de determinados modos de ver y decir son modalidades políticas de percibir lo real; en ese sentido, el ámbito de la estética ha tenido que ver con las formas de habitar ese orden de lo sensible, de habitar la forma sujeto, y con las formas de experimentar nuevos modos de ser y estar.

De ese modo, el régimen estético-político moderno se ha constituido desde unas prácticas de la experiencia de lo común, desde un modo específico del vínculo entre estas prácticas y las formas de darles visibilidad y de producir discurso sobre ellas; ese vínculo, en la experiencia moderna y posmoderna, se produce de modo ineludible en procesos de formación.

Es decir, en procesos de ordenación y reordenación, de crítica, relectura y reacomodación de ese mismo régimen, que se da en la experiencia común de los sujetos, así, la tarea colectiva que surge de esa problemática no es la necesidad de una evaluación precisa de la medida en que ese proyecto ha sido eficazmente implementado, sino, tal vez, de una conciencia de cómo seguimos o no habitando y rehabilitando este proyecto.

Pues el acto estético es un acto político en la medida en que configura una actitud y un modo de ser sensible y saber; el proceso de formación de la modernidad ha tenido que ver con la configuración de una estética de la existencia, de modos de funcionamiento a través de los que se han establecido las formas de nuestra conciencia, la estética de nuestras razones y la política de nuestra sensibilidad.

### **8.1.3 *La Estética de la Educación Estética***

Tratar del régimen estético moderno ha implicado tratar de procesos de formación y modos de funcionamiento de los sujetos con los que el romanticismo alemán tuvo mucho que ver. Han sido sus principales filósofos y poetas quienes constituyeron un proyecto estético para la modernidad, de hecho, a partir de Schelling, los Schlegel, Novalis y Hölderlin, los vínculos entre estética y formación se rediseñaron radicalmente.

Uno de los autores que se dedicó a pensar los temas de la lectura, la literatura y la formación, a partir de estos vínculos en el romanticismo, fue Larrosa (1996) quien en su libro *La Experiencia de la Lectura*, cuenta, que lo que hoy reconocemos como literatura, escritor y lector se ha engendrado en el romanticismo como una revolución en el lenguaje; algo que se puede extender a las nociones de arte y artista, que en paralelo se transformaron en dicho período.

El romanticismo se ha volcado sobre esos temas, para releer y resignificar la experiencia del lenguaje, la experiencia estética romántica se ha extendido, así, como una atmósfera que altera la comprensión de quién es aquél que crea y en qué consiste tal proceso. La resignificación del arte y sus agentes pasa también por el replanteamiento de una formación que sea capaz de educar el hombre en el ejercicio de la razón y de la libertad o del ejercicio de la libertad a través del uso de la razón; es decir, la atmósfera romántica corresponde a un proyecto antropológico que se articula en un determinado momento histórico, poético y político, y que se desplegará como proyecto a través de la modernidad.

La asunción de ese proyecto antropológico y estético supuso una especie de compromiso del artista con el futuro de la sociedad, con la idea de que el artista puede contribuir a ampliar la experiencia vital de los sujetos, por eso, y entre otros motivos, el artista de las vanguardias se preocupaba en desarrollar una cierta reflexión sobre su trabajo artístico, para que esa contribución pudiera ser consciente y potenciada por dicha conciencia, de ese modo, las prácticas artísticas de las vanguardias se constituyeron en relación a una atribución de valor a la producción discursiva, reflexiva y crítica en el campo del arte; y esa fue, según Jiménez (1989) una de las prácticas y efectos de la actitud vanguardista que permanecen en el actual momento de revisión de la modernidad estética.

El autor dice que permanece, también, el rechazo al academicismo en favor de una multiplicidad abierta y proliferante de propuestas estéticas, cuestión que está en relación directa con la anterior; es decir, si para las prácticas de arte de vanguardia se consideraba un valor

significativo la producción de conocimiento crítico en el territorio del arte, es bastante coherente la inversión en unas prácticas que refuten a cánones preestablecidos en favor de la experimentación e investigación estética, reflexiva y política.

Por eso, otro de los rasgos que persisten, en la actualidad, del proyecto vanguardista, es la inversión en la experimentación como principio y abertura estética, se trata de que la necesidad y el interés por una autoconciencia artística está inmediatamente relacionada con la necesidad y el interés por la intervención del conocimiento en el campo del arte, y se trata de que, contemporáneamente, el arte se pueda constituir como un campo legítimo de conocimiento en la experiencia del sujeto (Deleuze y Guattari, 1997).

Según Jiménez (1989) en las prácticas estéticas, el territorio del arte se ha desplegado como espacio de “formación de la (auto) conciencia humana. Por eso la vanguardia es, ante todo, des-identificación [...]” (p.148).

Lo que significa que, la formación de tal autoconciencia se produce y se extraña en la tensión entre un proyecto estético colectivo, a la vez, designio y potencia del arte, y la ausencia de una identidad universal del hombre que desarrollar y perfeccionar; así, la reflexión sobre la actividad creadora en las prácticas estéticas de las vanguardias produce desidentificación, porque se hace consciente de la imposibilidad de la realización de su proyecto histórico.

Y lo que observamos, en la actualidad, sobre las prácticas vanguardistas es la inexistencia de una identidad común en la que volcar las energías y estrategias del proyecto moderno. No hay una humanidad inmanente al hombre a la que perfeccionar, porque no hay una identidad del hombre universal, entero, identificado consigo mismo, como proyecto histórico político.

Lo que aparece, entonces, es la contingencia de cualquier proyecto estético político de formación. Lo que se ha evidenciado es la imposibilidad del mantenimiento de la actitud vanguardista mediante el proyecto moderno de desarrollo del hombre; es decir, el despliegue histórico de este proyecto de formación revela un proceso complejo, accidentado y

constantemente revisado, que ha permitido un orden de lo sensible.

En otras palabras, ha proporcionado un régimen sensible que permanentemente reconfigura un mismo modo de hacer ver y hacer producir la experiencia común.

La actitud vanguardista que continúa desplegando su fuerza sobre el presente, comprende el arte, igualmente, como campo de acción ética y política, como espacio de juego con las fuerzas vitales y con los principios constituidos desde ahí. No se ha desvanecido el principio a partir del cual el arte puede ser una dimensión creadora de la propia vida, agenciadora de modos de vida, de una experiencia comprometida con las formas de vida cotidiana de los sujetos. Pero esta experiencia comprometida ha de abrazar, ahora, la radical complejidad de nuestras formas de vida contemporáneas.

De esta manera, se ha presenciado la potencia de ese compromiso en la producción actual del arte como, por ejemplo, en algunas prácticas activistas, en el arte relacional, o en el trabajo del arte como proyectos de intervención en el espacio público y en la vida cotidiana de determinadas comunidades y colectivos (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001).

En el contexto de las prácticas artísticas actuales, se ha producido una reconfiguración radical de las formas de actuación de los sujetos, y del modo en que se han establecido las relaciones entre lo institucional y económico. No obstante, no se ha difuminado uno de los aspectos fundamentales de las vanguardias: la voluntad de reflexionar e intervenir estéticamente en la experiencia ética y política cotidiana. Esa voluntad de reflexión e intervención sobre lo real supone una voluntad no sólo de articular arte y vida, estéticamente, sino de generar desde el territorio del arte un saber que esté directamente implicado en la producción de una ética y una política de lo común.

El espacio de formación estético, no es sólo un espacio de producción, de creación, de ficción, sino que es un espacio que necesita ser producido, creado, practicado como ficción; no es sólo un espacio de experimentación, sino un espacio que necesita ser experimentado, arriesgado, como práctica de una actitud.

La constitución de una actitud ha estado en relación a una ética, y la distribución de sus principios se ha relacionado a una estética, a una configuración de espacios y políticas de fuerza a través de la forma; de hecho, la forma es condición de posibilidad para las relaciones, de la misma manera que la ética es condición de posibilidad para el posicionamiento reflexivo del que surge la acción política.

En tal sentido, estar atento a los procesos de constitución de espacios de formación tiene que ver con una atención a las formas y a los modos como se forman, a sus modos de producción, transformación y regeneración, pues trata de los modos de ponerse en relación, de exponerse a sus efectos y posicionarse a partir de ellos en la práctica de lo ético y de lo político. Y aunque, el posicionarse respecto a las formas implica una producción estética, ello no significa moralizarlas. Es decir, no significa decir cómo han de ser, ni tampoco sus significados, no significa oficializar sus coordenadas y determinar sus procesos.

Una apuesta por la estética, como experimentación, juego y ejercicio, no se puede predeterminar ni modelar definitivamente; sus espacios de formación, sus modos de activación, son juegos y ejercicios estéticos que atañen tanto a lo que contienen como a aquello que lo desestabiliza, atañen a lo irregular, a lo asimétrico, a lo híbrido y a lo heterogéneo.

De ese modo, invertir en lo estético tiene que ver con invertir tanto en la forma como en su fracaso. Con un desprenderse de la prueba de reconocimiento de la forma, de su identidad formal, con apostar por territorios cuya composición política experimente con los efectos intensivos de los afectos e interrogue los modos de percibirlos y enunciarlos.

Se trata, de la producción de una política de las percepciones como modo de problematizar, indagar y experimentar con una pedagogía que se ocupe de cómo tratar los estados intensivos provocados por lo que pasa; es decir, la producción de una política con y para las percepciones, está en relación a un determinado cuidado de las maneras como se disponen y exponen los territorios a lo que les afecta y altera, está en relación a un determinado cuidado de esos estados intensivos, con los dispositivos, a través de los que se componen con

los estados afectados.

Ese cuidado es inmanente a la constitución de una actitud y un posicionamiento de los modos de hacer de los territorios subjetivos, porque se trata de un cuidado estético de lo ético y de lo político, donde las acciones de dicha pedagogía se producirían por contagio: como afecciones.

## 9 Resultados

Avergüénzate de morir hasta que no hayas conseguido una victoria para la humanidad.  
Jürgen Habermas

La moral no sabe nada de fronteras geográficas o distinciones de raza.  
Herbert Spencer

Los resultados aquí presentados, dieron cuenta del análisis de los 8 programas de la muestra, se tomaron como base, los PEI institucionales, los lineamientos curriculares, los PEI de los programas, los planes de estudio y los documentos de acreditación.

Inicialmente se hizo una descripción de las características de la población, es decir de los programas de formación en psicología en Colombia, para en un segundo momento, contraponerlos a los programas de la muestra.

### 9.1 Análisis de los Programas de Psicología de 8 Universidades Colombianas en Formación Integral

#### 9.1.1 Selección del Grupo Objetivo

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, las Instituciones de Educación Superior IES, se han clasificado por su origen en estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria; de las 85 instituciones que contaban, para ese momento, con programas de pregrado en Psicología, el 20% eran oficiales y el 80% privadas.

189 programas de psicología se registraron en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, de los cuales 140 se encontraban activos en 80 Instituciones de Educación Superior; 15 de carácter público y 65 privadas.

Sobre la metodología 12 programas de Psicología registraron metodología a distancia, de ellos solo uno correspondió a una universidad pública. 8 de los cuales se anunciaron como a distancia virtual, todos ellos de IES privadas. 128 eran de metodología presencial 27 de IES publica y 101 de IES privada

De los 140 programas de Psicología: 18 programas tenían una duración de 8 semestres, todos ellos de IES privadas; 26 de ellos con una duración de 9 semestres, uno de IES publica,



25 de IES privadas, 96 con una duración de 10 semestres, 26 de IES pública y 70 de IES privada. Los programas a distancia y virtual todos con una duración de 10 semestres.

Con respecto a los créditos académicos los programas de pregrado de psicología presentaron una alta heterogeneidad, en el límite inferior encontré el programa de la Universidad de los Andes que requería que el estudiante cursara 134 créditos para obtener el título, en tanto que en el límite superior encontré la Universidad de Antioquia que requería 196 créditos para obtener el título. El 65% de los programas, sin embargo, han organizado sus actividades académicas entre 156 y 175 créditos académicos.

Con relación a la acreditación, de los 140 programas de psicología registrados en el SNIES, 45 tenían acreditación de alta calidad solo uno de ellos se ofreció en modalidad Virtual, los demás fueron de modalidad Presencial.

### **9.1.2 Criterios para el Análisis Institucional**

En referencia al cómo se constituyó la muestra de trabajo, para ello se tuvo en cuenta varios criterios que permitieron que los programas estudiados, tuvieran similares características y una distribución geográfica que permitirá tener una visión global de lo que sucedía en el territorio nacional. Inicialmente, se consideró que el programa debía poseer acreditación de alta calidad; con lo cual, el universo se compuso de 45 programas que contaban con esta distinción por parte del Consejo Nacional de Acreditación CNA del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se escogió un programa del norte de Colombia, en este caso el de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, en consideración a guardar similitudes con todas las universidades del país, y no, el de la Universidad del Norte, puesto que sus condiciones financieras, no facilitaron la comparación con las otras del país.

La Universidad El Bosque se escogió, por tener uno de los programas de psicología más tradicionales de Bogotá, a pesar de no ser uno de los primeros en fundarse y ser el segundo programa acreditado de alta calidad en el año 2001, se eligió, así mismo, el programa de la Universidad Mariana de Pasto, por ser el único programa privado acreditado en esa ciudad al

sur del país; se escogió, también la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, por ser una institución similar a las demás del país al oriente del país; la Universidad de San Buenaventura de Medellín, al guardar como las demás similitudes con las demás escogidas y estar en Medellín como uno de los ejes económicos y financieros del país. La escogencia de la Universidad Católica de Oriente, obedeció a que poseía el único programa de psicología en modalidad virtual acreditado en Colombia.

La Universidad el Valle, se escogió como universidad pública, al ser una institución que poseía un programa que guardaba similitudes con los otros programas, puesto que cumplió con los regímenes de la Universidad Nacional y la de Antioquia las distancia para los efectos de comparación y el estar ubicada en la Ciudad de Cali. Fue así como se completaron las instituciones en las principales ciudades de Colombia (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla).

La universidad de Manizales, entró en la muestra por ser la universidad donde laboro, además, por ser el primer programa de psicología en Colombia acreditado de alta calidad en el año 2000.

De los ocho programas seleccionados, seis tenían una duración de diez semestres, incluido el de modalidad virtual, en dos la duración era de nueve semestres académicos.

Con relación a los créditos, el programa que menos tenía era el de la Simón Bolívar con 150, seguido por el de la Mariana con 154, San Buenaventura 158, la UNAB con 160, el Bosque con 164, el Valle con 168, Manizales 171 y Católica de Oriente con 175.

Esto me permitió cubrir la diversidad, en duración, que se mantuvo dentro del promedio general en el número de créditos.

Sobre las fechas de fundación de los programas, en orden cronológico se encontró, Universidad de Manizales 1972, Universidad San Buenaventura Medellín 1972, Universidad del Valle 1977, UNAB 1987, Universidad El Bosque 1993, Universidad Mariana 1993, Universidad Simón Bolívar 1994, Universidad Católica del Norte 1997.

### **9.1.3 Análisis por Dimensiones Epistemológica por Institución**

Al revisar los planes de estudio de los diversos programas, y centrar la atención en el componente socio humanista, pude encontrar que el mismo, si lo tomamos como reflejo de la formación integral de los estudiantes, al convertirse en la formación complementaria a la formación científica, disciplinar profesional impartida.

Así pues, en la Fundación Universitaria Católica del Norte, se encontró que entre los 167 créditos, las siguientes asignaturas dedicadas a la formación complementaria fueron: Pensamiento Crítico y Creativo 3, La Comunicación a través de la Palabra 4, Liderazgo y Negociación de Conflictos 3, Preparación para la Práctica y la Vida Profesional (Semestral) 5, Ética Profesional 2, Desarrollo Humano, Cultura y Sociedad 4, Emprendimiento 3, Optamos por la Vida y la Justicia 2, Ecología 3, Estado y Legitimidad Colombiana 2 con 31 créditos.

**Universidad el Bosque** el plan de estudios, con 164 créditos, se ubicaron tres áreas que apuntaron a la formación complementaria, una el área de Ética y valores: con dos asignaturas Ética civil, democracia y deontología y Bio-ética, valores y calidad de vida.

El área de Formación Complementaria: Electiva de humanidades, electivas libres, Principios de Administración y Gerencia, Comportamiento Ambiental y Desarrollo Sostenible, Universidad y educación superior, y área de Educación Superior y Desarrollo Profesional: Programa SER, (este programa era un acompañamiento para el desarrollo del plan de vida de cada uno de los estudiantes). Todas las asignaturas tenían un peso en la formación del 9,75%, aclarando que el Programa SER no contaba representación en créditos académicos en el programa.

**Universidad Mariana** en su plan de estudios, con 154 créditos, consideró tres áreas que aportaron a la formación complementaria: Formación Genérica: con los cursos Responsabilidad Ciudadana, los Seminarios Crecimiento Personal 1 - 2 - 3, estos no tenían representación en créditos académicos en el plan de estudios, y las electivas complementarias; el área Formación Institucional con: Desarrollo Humano, Humanismo Cristiano y Ética y

Profesión; y el área de Formación Profesional con las electivas en profundización. Estas áreas comprendían un 35,7% del plan de estudios.

**Universidad del Valle**, su plan de estudios con 168 créditos, se revisaron tres áreas en la formación complementaria: Electiva Complementaria: electivas complementarias 2–3; Electivas Profesionales electiva profesional 2–3; Psicología; Obligatoria de Ley: Deporte formativo 2, Cultura Escrita y P. Disciplinar/Español 3, Constitución Política de Colombia 3. Estas áreas tienen un peso en el plan de estudios del 11,9% de la formación del estudiante

**Universidad UNAB**, en su plan de estudios con 156 créditos, diferenció tres componentes a saber: el componente electivo Identidad y Emprendimiento, electivas de contexto; El componente socio humanístico, Curso Socio humanístico, Deontología Psicológica; El componente de bienestar universitario Actividades de Deporte, Recreación y Cultura, Actividades de Desarrollo Humano y Salud Integral, no tenían créditos académicos asignados en el plan de estudios. Estos representaron el 21,25% de los créditos académicos totales que cursaba el estudiante.

**Universidad San Buenaventura de Medellín**, en su plan de estudios, diferenció dos áreas que complementaban la formación disciplinar y profesional de los psicólogos del programa, el área electiva y el área institucional; ambas representadas en el plan de estudios en cinco asignaturas denominadas: Formación Humana I–II–III–IV–V, cada una con dos créditos académicos, para un total de 10, con una amplia variedad de opciones; adicionalmente, en el plan de estudios se encontraron las asignaturas de Ética con 3 créditos, para un total en el plan de estudios de 13 créditos dedicado al tema de la complementariedad. Con base en lo anterior para un plan de 158 créditos académicos, se dedicó el 8,22% del esfuerzo formativo.

**Universidad Simón Bolívar**, en su plan de estudios de 150 créditos, se centró en dos áreas denominadas regiones, en las que se impartió la formación complementaria en los planes de estudio: Región de Formación en Ciencias y Competencias Generales con las siguientes asignaturas: Historia del Pensamiento Social Universal–3, Competencias Comunicativas en

Lengua Castellana I-3, Cátedra Bolivariana-1, Cultura y Deporte-1, Desarrollo, Tecnología, Sociedad y Cultura-1, Socio antropología-3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana II-2, Educación para la Democracia-2, Electiva de Socio humanidades-1, Electiva de Socio humanidades II-1, Ética-2 y la Región de Formación Socio-humanística con las cátedras de crecimiento intragrupal I-II-III-IV que aborda la temática de Formación en valores y autodesarrollo, cada una con 1 crédito. Con lo anterior el esfuerzo en formación complementaria fue del 16%.

**Universidad de Manizales**, con su plan de estudios, con 171 créditos académicos, se reconocieron dos áreas que apuntaban a la formación complementaria: Área Humanista: Análisis Interdisciplinario del Contexto del Sujeto I y II con 4 créditos, Deporte formativo-1, Cultura Formativa-1, Contexto Universitario-1, Pedagogía de la Constitución-1; y Área Complementaria con 6 electivas con un total de 6 créditos. Además, se encontró un programa que se adicionó una línea formativa denominada Formación Humana I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII, con cursos dedicados al crecimiento personal de los estudiantes, con un total de 9 créditos, 14% dedicado al esfuerzo de formación complementaria.

Tabla 7

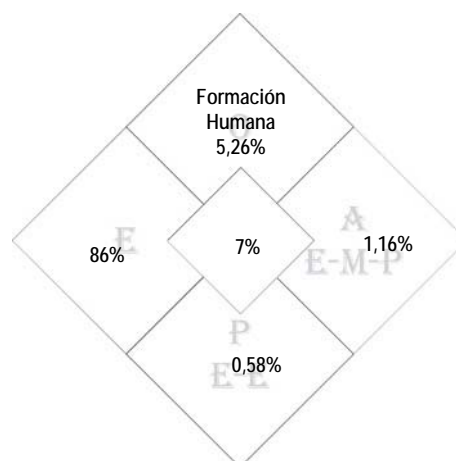
*Análisis de los Programas de Psicología de Ocho Universidades Colombianas en Formación Integral I*

UNIVERSIDAD	PORCENTAJE DEDICADO A LA FORMACIÓN	ÁREAS Y ASIGNATURAS DEDICADAS A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	CLASIFICACIÓN DE LOS CRÉDITOS DEDICADOS A LA FORMACIÓN
UNIVERSIDAD EL BOSQUE Bogotá DC Privada Presencial 10 semestres 164 créditos académicos	9,75	Ética y valores: con dos asignaturas Ética civil, democracia y deontología y Bio-ética, valores y calidad de vida. El área de Formación Complementaria: Electiva de humanidades, Electivas libres, Principios de administración y gerencia, Comportamiento ambiental y desarrollo sostenible, Universidad y educación superior, y área de Educación Superior y desarrollo profesional: Programa SER	<p>Programa. SER</p> <p>90,25% 7,31% 2,43%</p> <p>E-M-P</p> <p>P</p> <p>E-E</p>
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Barranquilla Privada Presencial 9 semestres 150 créditos académicos	16	Región de Formación en Ciencias y Competencias Generales con las siguientes asignaturas: Historia del Pensamiento Social Universal-3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana I-3, Cátedra Bolivariana-1, Cultura y Deporte-1, Desarrollo, Tecnología, Sociedad y Cultura-1, Socio antropología-3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana II -2, Educación para la Democracia-2, Electiva de Socio humanidades-1, Electiva de Socio humanidades II-1, Ética-2 y la Región de Formación Socio-humanística con las cátedras de crecimiento intragrupal I-II-III-IV que aborda la temática de Formación en Valores y Autodesarrollo cada una con 1 crédito	<p>Catedra Crecimiento Intragrupal 2,66%</p> <p>84%E 6,01% 2,66%</p> <p>E-M-P</p> <p>P</p> <p>4,66%</p>

UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES  
Manizales  
Privada  
Presencial  
9 semestres  
171 créditos  
académicos

14

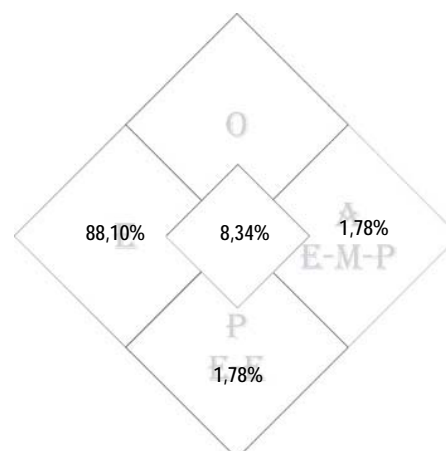
Área Humanista: análisis interdisciplinario del contexto del sujeto I y II con 4 créditos, Deporte formativo-1, Cultura Formativa-1, Contexto Universitario-1, Pedagogía de la Constitución-1; y Área Complementaria con 6 electivas con un total de 6 créditos. Adicional se encuentra un programa que se aprecia adicionalmente una línea formativa denominada Formación Humana I-II-III-IV-V-VI-VII- VIII, con cursos dedicados al crecimiento personal de los estudiantes, con un total de 9 créditos



UNIVERSIDAD DEL  
VALLE  
Cali  
Oficial  
Presencial  
10 semestres  
168 créditos  
académicos

11,9

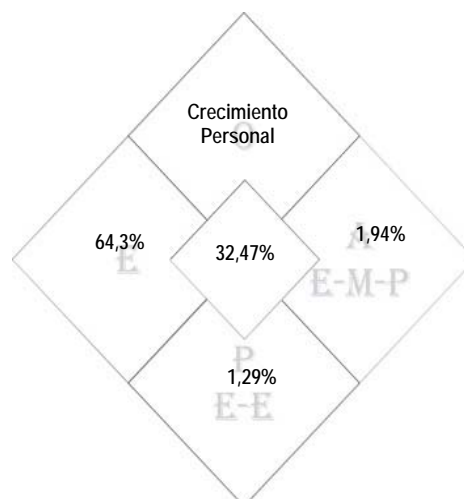
se revisan tres áreas en la formación complementaria: Electiva Complementaria: electivas complementarias 2-3; Electivas Profesionales electiva profesional 2-3; Psicología; Obligatoria de Ley: Deporte formativo 2, Cultura Escrita y P. disciplinar/español 3, Constitución Política de Colombia 3



UNIVERSIDAD  
MARIANA  
Pasto  
Presencial  
Privada  
10 semestres  
154 créditos  
académicos

35,7

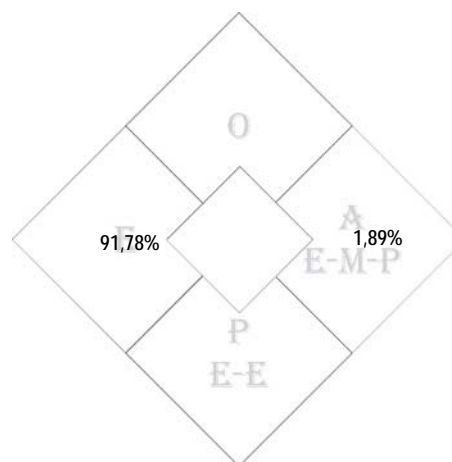
Formación Genérica: con los cursos Responsabilidad Ciudadana 1, los Seminarios Crecimiento Personal 1-2-3 (estos no tienen representación en créditos académicos en el plan de estudios) y las electivas complementarias 9; el área Formación Institucional con: Desarrollo Humano 2, Humanismo Cristiano 2 y Ética y Profesión 2; y el área de Formación Profesional con las electivas en profundización 36



UNIVERSIDAD SAN  
BUENAVENTURA  
Medellín  
Privada  
Presencial  
10 semestres  
158 créditos  
académicos

8,22

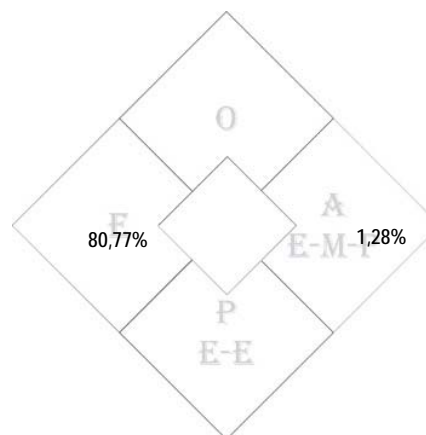
el Área Electiva y el Área Institucional, ambos están representadas en el plan de estudios en cinco asignaturas denominadas Formación Humana I-II-III-IV-V, cada una con dos créditos académicos para un total de 10, con una amplia variedad de opciones, adicionalmente en el plan de estudios se encuentra la asignatura Ética con 3 créditos, para un total en el plan de estudios de 13 créditos dedicada al tema de la complementariedad



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
BUCARAMANGA  
UNAB  
Bucaramanga  
Privada  
Presencial  
10 semestres  
156 créditos  
académicos -

19,23

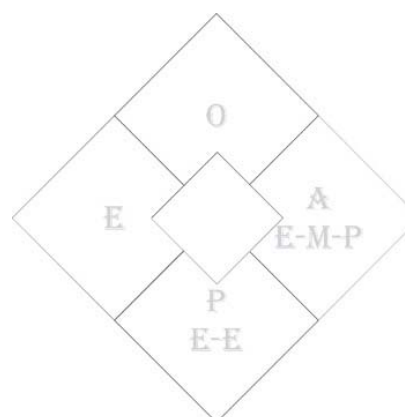
El componente electivo Identidad y Emprendimiento, electivas de contexto 25; El componente socio humanístico Curso Socio humanístico 3, Deontología Psicológica 2; El componente de bienestar universitario Actividades de Deporte, Recreación y Cultura, Actividades de Desarrollo Humano y Salud Integral (no tienen créditos académicos asignados en el plan de estudios)



FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA  
CATÓLICA DEL  
NORTE  
Santa Rosa de Osos  
Antioquia  
Privada  
Virtual  
10 semestres  
167 créditos  
académicos

18,56

Pensamiento Crítico y Creativo 3, La Comunicación a través de la Palabra 4, Liderazgo y Negociación de Conflictos 3, Preparación para la Práctica y la Vida Profesional (Semestral) 5, Ética Profesional 2, Desarrollo Humano, Cultura y Sociedad 4, Emprendimiento 3, Optamos por la Vida y la Justicia 2, Ecología 3, Estado y Legitimidad





**Tabla 8**

*Análisis de los Programas de Psicología de Ocho Universidades Colombianas en Formación Integral II*

Universidad	Créditos	porcentaje dedicado a la Formación Complementaria	Epistemológico	Ontológico	Ético moral	Estético Expresivo	Complementario	Diferencia
San Buenaventura	158	8,22	91,78	0,00	1,89	0,00	6,32	1,90
Del Bosque	164	9,75	90,25	P SER	2,43	0,00	7,31	2,44
Del Valle	168	11,90	88,10	0,00	1,78	1,78	8,34	3,56
Manizales	171	14,00	86,00	5,26	1,16	0,58	7,00	7,00
Simón B	150	16,00	84,00	2,66	2,66	4,66	6,01	9,99
Católica del Norte	167	18,56	81,44	2,99	2,39	2,39	10,79	7,77
UNAB	156	19,23	80,23	0,00	1,28		17,95	1,28
Mariana	154	35,70	64,30	Crecimiento Personal	1,94	1,29	32,47	3,23
Promedio	161	16,67	83,26	1,82	1,94	1,53	12,02	4,65

**Tabla 9**

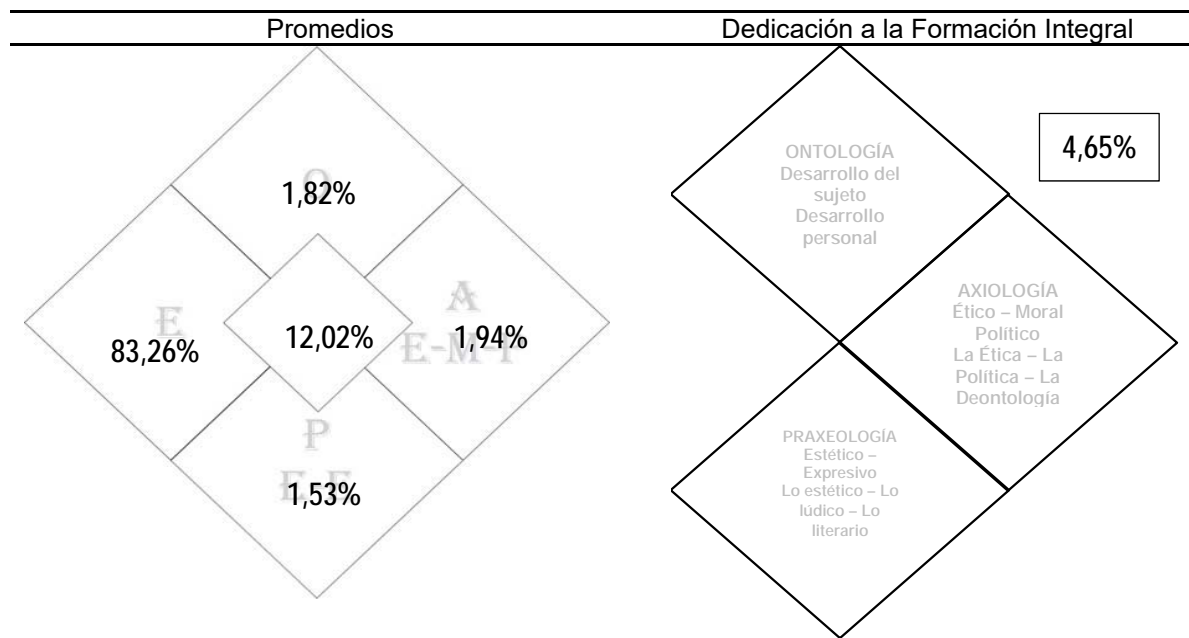
*Análisis de los Programas de Psicología de Ocho Universidades Colombianas en Formación Integral*

Universidad	Créditos	Porcentaje dedicado a la Formación Complementaria	Epistemológico	Ontológico	Ético moral	Estético Expresivo	Complementario	Dedicación a la Formación Integral
UNAB	156	19,23	80,23	0,00	1,28		17,95	1,28
U SAN BUENAVENTURA	158	8,22	91,78	0,00	1,89	0,00	6,32	1,90
U. EL BOSQUE	164	9,75	90,25	P SER	2,43	Preparación para la Práctica y la Vida Profesional	7,31	2,44
UMARIANA	154	35,70	64,30	Crecimiento Personal	1,94	2,99%	32,47	3,23
UNIVALLE	168	11,90	88,10	0,00	1,78	1,78	8,34	3,56
UMANIZALES	171	14,00	86,00	5,26	1,16	0,58	7,00	7,00
F U CATÓLICA DEL NORTE	167	18,56	81,44	2,99	2,39	2,39	10,79	7,77
U SIMÓN BOLÍVAR	150	16,00	84,00	2,66	2,66	4,66	6,01	9,99
Promedio	161	16,67	83,26	1,82	1,94	1,53	12,02	4,65

2,39%

**Figura 9**

*Promedios Porcentuales de Dedicación a la Formación Integral*



El primer elemento que resultó claro del análisis de los datos, fue que todos los programas han dedicado su mayor esfuerzo a la formación disciplinar profesional, siendo el esfuerzo promedio del 83,26%, de donde concluyo, que la formación alcanzada fue, básicamente, una formación de orientación hacia la racionalidad científica.

En una revisión de los planes de estudios de los programas de la muestra pude encontrar, en primera instancia, que el programa que presentó mayor dedicación a la formación complementaria, fue el programa de la Universidad Mariana de Pasto, con un 35,71%, seguido por la UNAB con un 19,23%; Católica del Norte 18,58%; Simón Bolívar 16%; Umanizales 14%; Del Valle 11,9; El Bosque 9,75%; y por último, la San Buenaventura 8,22.

En cuanto a las áreas y asignaturas dedicadas se destacó que todas han dedicado esfuerzos adicionales a la formación ética, más allá de lo que exige la ley, se encontró que se provee espacio para profundizar en el tema y procurar que los estudiantes salgan con

fundamento éticos sólidos.

Un elemento que fue claro al observar los datos, fue el de que no necesariamente, la mayor dedicación de créditos académicos a las áreas complementarias, implicó que esa dedicación sea fuera focalizada hacia la formación integral, entendida ésta, como se planteó desde el inicio, a un trabajo sobre las racionalidades científica, ética–moral–política, estética–creativa; puesto que los pesos dedicados a las racionalidades en los planes de estudio fueron bajas.

Al revisar las áreas denominadas complementarias se apreció una gran variedad de asignaturas, dedicadas a diversos temas, que tales como: emprendimiento, lengua castellana, desarrollo sostenible, ecología, entre otros. En este apartado se destacaron los programas de algunas instituciones: el programa SER de la Universidad del Bosque, las cátedras de crecimiento intragrupal de la Universidad Simón Bolívar, formación humana de la Universidad de Manizales; crecimiento personal de la Universidad Mariana y la preparación para la práctica y la vida profesional de la Universidad Católica del Norte.

Programas formulados y desarrollados con el fin, primordial, de ayudar a los estudiantes a su crecimiento personal y, a la par, de su formación profesional, con miras a que los mismos crecieran como personas, para afrontar adecuadamente al reto que su profesión les demandara.

Es de anotar, que estos programas, representaron un gran y avanzado esfuerzo, por procurar que los estudiantes pertenecientes a ellos, se formaran Integralmente para su desempeño profesional.

Llamó la atención, en los programas de la muestra, que al revisar los proyectos Institucionales y los lineamientos curriculares, había ausencia del desarrollo de lo estético en los planes, más allá de cursos sobre el tema de la cultura, y en algunos casos optativas.

Resultó llamativo que a pesar de mencionar la categoría de formación integral en los PI institucionales y los modelos pedagógicos, y de ser mencionado lo estético como una de los

componentes de esta formación; en la mayoría de los planes de estudio, la apuesta por una formación integral, que contuviera las tres categorías de lo científico, ético–moral y estético–expresivo, esta última, se encontró ausente, aún en instituciones con tradición y programas el área de las manifestaciones artísticas, como la Universidad del Bosque y la Universidad del Valle.

El componente complementario, estaba dedicado en su mayoría, en todos los planes de estudio, a un conjunto de asignaturas que apuntaban a formar humanidades o cultura general, o a generar competencias en otros campos que se consideraba, en cada programa, como en el haber del conocimiento de sus egresados, emprendimiento, historia de Colombia, antropología y religiones; sin embargo, este bagaje cultural que allí se impartía, sin desconocer la importancia que pudiese haber tenido para la vida en general, no se encontró claramente direccionado, más allá de entregar la posibilidad a los estudiantes de tener otras perspectivas del mundo y de la cultura.

Al realizar una discriminación de lo que el componente complementario componía, el porcentaje dedicado a lo Ontológico, Ético–Moral y Estético–Expresivo, fue mínimo; lo ético se limitó, en la mayoría de los casos, a un curso de ética general y deontología; lo estético a cursos de culturas del mundo tipo cultura latinoamericana, culturas antiguas, o escritura.

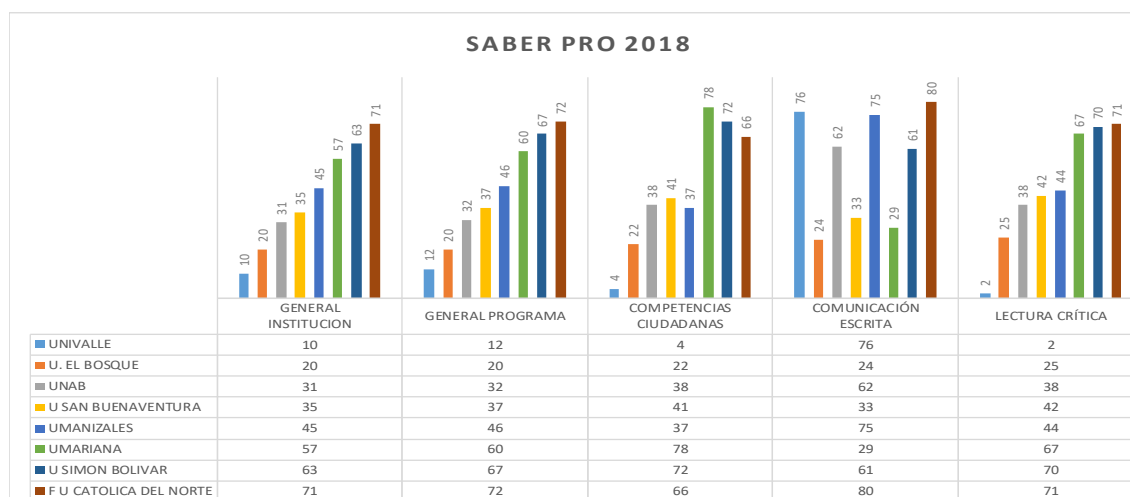
En el caso de lo ontológico, sobresalió el hecho de que existía la preocupación en la formación del sujeto y apuestas por el desarrollo de la persona para un mejor desempeño como profesional; Sin embargo, el peso que se dedicó a todas estas áreas, en promedio, equivalió a 7 créditos académicos, en programas que, a su vez en promedio tienen 161 créditos, lo que al final terminó siendo un 4,65% del esfuerzo formativo dedicado a lo denominan formación integral.

Bajo el panorama anterior, no pude concluir que la formación integral tuviera la relevancia, que decía tener, en los PI y lineamientos curriculares; se trató de una serie de acciones mínimas, cuyo resultado no pudo esperarse fuera de gran envergadura.

De esta manera, se presentaron los resultados de las pruebas saber pro 2018 a nivel institucional y su ubicación en el marco general de las universidades, los puestos obtenidos por los estudiantes del programa de psicología, y los puestos en las competencias ciudadanas, comunicación escrita y lectura crítica, fueron estas tres últimas las que se acercan en dichas pruebas, a lo que se definió como formación integral.

**Figura 10**

*Resultados Puestos Saber Pro 2018*

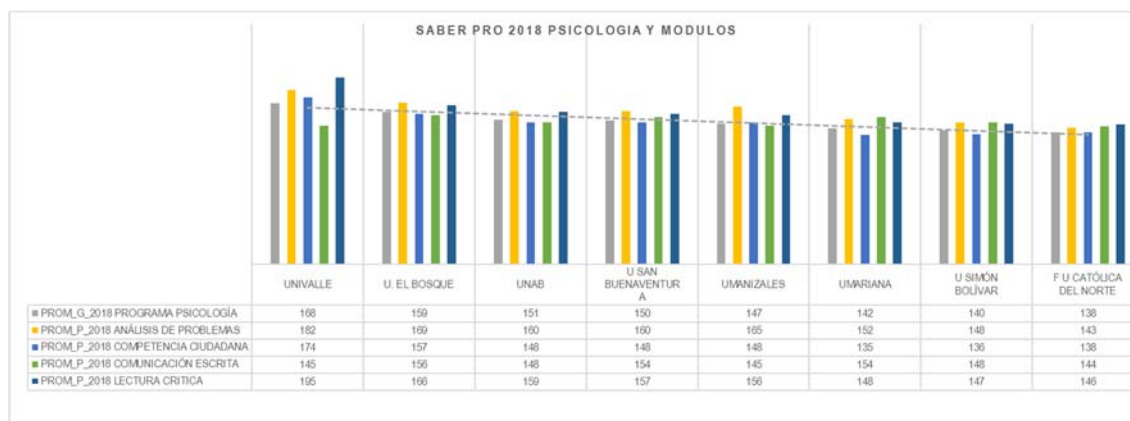


Nota: Resultados de las pruebas Saber Pro 2018, organizados por los puntajes promedio obtenido por los estudiantes de los programas de psicología de cada universidad, seguido por los promedios obtenido con base en el grupo de referencia.

Así, los programas con condiciones similares y los puntajes en las competencias de análisis de problemas, competencias ciudadanas, comunicación escrita y lectura crítica, que como en la tabla anterior, se consideraron las competencias más cercanas para evaluarlas como formación integral.

Figura 11

Resultados Saber Pro 2018



Nota: los programas de psicología elegidos para el análisis se encontraron en puntajes entre 168 y 138. La Universidad de Manizales se ubicó en quinto lugar.

## 9.2 Los Escenarios de Futuro Prospectiva de la Educación

Para brindarle a los expertos una base sobre la cual construir los escenarios, se realizó una búsqueda de investigaciones tales como Unipamplona, Scielo, British Council, Revista U Rosario y otros, que sirvieron de base en lo referente a las megatendencias a nivel mundial en los ámbitos económico, social y político y la vez, que hicieran evaluaciones sobre cómo estas megatendencias han influenciado la educación superior, tanto en el ámbito mundial como en el nacional; este tipo de estudios se encontraron desde el 2005 hasta el 2016. Por lo tanto, reseñé algunos de los elementos que consensuados a ese respecto.<sup>9</sup>

### 9.2.1 Megatendencias de la Educación

Ha existido un consenso generalizado en todos los países de que la educación

9 [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home\\_84/recursos/documentos\\_sec5/24062015/m2\\_tendencias\\_educacion.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_84/recursos/documentos_sec5/24062015/m2_tendencias_educacion.pdf) - [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003) - [https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/siete\\_megatendencias.pdf](https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/siete_megatendencias.pdf) - <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf> - <http://blogs.laprensagrafica.com/litoibarra/?p=3992> - <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/viewFile/914/819> - <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/alcantara.htm> - [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-162125\\_archivo\\_ppt.ppt](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-162125_archivo_ppt.ppt)

constituye, y seguirá constituyendo, cada vez más en el futuro, el medio fundamental para posibilitar el desarrollo sostenible de las sociedades. Basta ver las múltiples reuniones internacionales, regionales y nacionales que durante años, han reunido a expertos, investigadores, académicos y directivos de las instituciones educativas y de los gobiernos, para darnos cuenta que estamos asistiendo a una preocupación y en ciertas latitudes a una ocupación por realizar las reformas educativas que requieren nuestras sociedades, a lo cual se han opuesto inercias y la fuerte tradición de nuestros sistemas escolares desde los niveles básicos hasta el superior.

Organismos como la UNESCO, la CEPAL, el Banco Mundial; asociaciones de universidades de carácter nacional e internacional; los ministerios de educación, y las universidades y sus comunidades de investigadores, han generado una amplísima información sobre las tendencias de los sistemas y de las universidades; han identificado con mayor precisión sus problemas; han señalado lineamientos estratégicos para su desenvolvimiento futuro y han abierto la reflexión al ámbito que ha estado más allá de las instituciones educativas y que les ha dado razón de ser: la sociedad, rompiendo con la visión parcial y limitada del acontecer escolar. Así, en el mes de octubre de 1998, se celebró en París la Conferencia Mundial de Educación Superior, patrocinada por la UNESCO, en la que confluyeron los análisis regionales que a lo largo de esta segunda mitad de la década se han practicado. los documentos *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción prioritaria para el Cambio y el desarrollo de la Educación Superior* señalaron soluciones para los desafíos que se han presentado en la educación superior, en el mundo, y propusieron acciones para realizar un proceso de reforma de este nivel educativo.

Por lo tanto, proponer una visión fue un ejercicio de imaginación del futuro, que necesariamente implicaría partir de la consideración de la situación existente y tomar en cuenta, en su momento, el planteamiento de estrategias para acercarse a la imagen proyectada y su viabilidad.

Esta investigación surgió como respuesta a las preocupaciones por la incidencia del uso de los escenarios como herramienta para la planeación en las entidades de educación superior. Buscó crear escenarios para la planeación de una institución de educación superior privada, teniendo en cuenta las preocupaciones y las diferentes fuerzas de impacto que están definiendo los cambios de mediano y largo plazo en la educación superior.

La tarea que hemos tenido ante nosotros pudiese ser realizada de muy diversas formas, y con distintos grados de profundidad y especificidad. En el documento se seleccionaron algunas variables fundamentales del comportamiento del sistema de educación superior y se introdujeron elementos del contexto en el que probablemente funcionase, con el propósito de situar las propuestas que se formularon. Este ejercicio analítico continuó con otros, tales como la construcción de diversos escenarios del sistema educativo nacional y de la educación superior, en función de los distintos posibles comportamientos de las macrovariables económicas y políticas; el análisis fino de las tendencias de algunas variables claves como fueron la demografía, la matrícula escolar y los flujos escolares entre niveles; su impacto en el desarrollo de las instituciones de educación superior; la sistematización de los trabajos de prospectiva que organismos especializados y algunas universidades han venido realizando y el análisis de las tendencias de cambio de las instituciones de educación superior en lo particular.

A través del análisis de la situación de la educación superior, de la *visión* al año 2019 y de las propuestas para el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior, se buscó sacar a la superficie las fuerzas que impulsaran hacia una dirección su futuro desarrollo. Se realizó un análisis inteligente de lo que significaban las decisiones que se tomaran hoy, como resultado de la identificación de los hechos portadores de futuro.

Los escenarios se construyeron a través del probable desenvolvimiento de lo que se denominó 8 esferas: Tecnología/organización del trabajo, Cultura/valores, Gobernanza, Instituciones, políticas sociales y del mercado de empleo, otras políticas económicas y seguridad regional.



El comportamiento propuesto de estas esferas y ámbitos partió de una serie de referencias sobre aquellos que se consideraron estables, es decir, se basó en referencias que solamente sufrirían un rotundo descalabro si surgieran repentinamente situaciones imprevisibles que fueran capaces de producir tal efecto; las referencias que observó el estudio fueron:

#### Demografía

Tuvo en cuenta las tendencias planteadas frecuentemente para los países desarrollados en el decrecimiento de la mortalidad y la fertilidad, así como la ampliación de la expectativa de vida.

#### Globalización e inequidad

Fueron dos temas que se relacionaron planteando la hipótesis de que, a mayor globalización conseguía producirse más inequidad. Por un lado, presentaron todas las razones necesarias para mostrar que se ha confirmado una tendencia a ampliar y profundizar la integración de los mercados, aunque reconocieron que existen sectores como la agricultura incentivados por la identidad cultural, la salud y el medioambiente que manifestará una marcada resistencia. Por otra parte, ofrecieron suficientes argumentos a favor, tales como: dificultades para la mano de obra no especializada y en contra de la posibilidad de incrementarse la inequidad, es decir, los procesos de outsourcing que aprovechaban la mano de obra menos especializada de países en desarrollo, aspecto que mostró el efecto contrario sobre este mismo grupo de trabajadores en los países desarrollados.

#### Tecnología y productividad

Expusieron los diversos puntos de vista existentes en torno a la relación entre estos conceptos, teniendo en cuenta que tanto el interés por hacer la vida cada vez más cómoda y previsible, como la aparente influencia sobre el incremento de la productividad y la necesidad que esta última mantenga niveles óptimos, alimentarán el desarrollo de tecnológico. Al respecto concluyeron, en primer lugar, que el incremento de la productividad se mantendría sin grandes cambios porque su comportamiento está relacionado con sus tendencias históricas de largo

plazo, y, en segundo lugar, definitivamente la tecnología incidiría, directamente sobre la productividad, pero más por su uso efectivo que por innovación.

#### Tendencias sociales y valores

La historia política, económica y social del último siglo ha venido elevando el *individualismo universal*, concebido como libertad de elección e igualdad, que a su vez ha incidido sobre cuatro valores que tienen consecuencias sobre el desenvolvimiento social. Primeramente, permanece la familia como uno de los valores sustanciales pero su contenido ha cambiado, vivir juntos, tener hijos sin estar casados o la homosexualidad, están siendo cada vez más aceptados, por otra parte, cada vez más, se ha percibido el trabajo, no solo como la forma de ganarse la vida, sino, como una faceta que pudiere producir satisfacción y permitir al ser humano sentirse realizado; en tercer lugar, ha continuado afianzándose la sociedad civil debido a la transformación en la idea de la representación democrática que genera en dicha sociedad un acercamiento a mecanismos de mayor participación para ir separándose de los partidos políticos, finalmente, ha estado desapareciendo la religión como elemento organizador de la sociedad.

#### Nuevas amenazas a la seguridad

Crimen organizado, tráfico de seres humanos, terrorismo, tecno-crimen, suministro de drogas ilegales, tráfico de armas y otras sustancias perjudiciales, se han constituido en las nuevas amenazas que no solo requieren adaptar los mecanismos y organización de las fuerzas y cuerpos de seguridad nacionales e internacionales, sino también mecanismos de atención ya que la particularidad de tales amenazas ha sido, el que pueden penetrar en las instituciones nacionales y supranacionales.

#### Medioambiente

Se hace cada vez más patente el efecto de los problemas globales en cada localidad, esto, sin contar con las consecuencias de los propios problemas de cada localidad. Así, se ha observado que se mantiene la tendencia a convertir los bosques en tierras de cultivo y pastoreo,

para posteriormente pasar a ser tierras urbanizadas, lo cual ha afectado, directamente, la biodiversidad e incrementado el efecto invernadero. A su vez, con tal cambio del uso de la tierra, se incrementó la demanda de energía, la cual genera más contaminación y agrava el efecto invernadero y del agua, que como recurso no renovable constituiría, en poco tiempo, un elemento estratégico fundamental que se llegara a convertir en una “fuente de conflictos.”

#### Las redes del conocimiento

En los próximos años, lo que caracterizará, fundamentalmente la producción y el manejo de la información, serán las redes del conocimiento, como el hecho central de aceleración y acumulación de la investigación y de la RCT. Es lo que algún autor denomina la “sociedad red” como un ecosistema propicio para que el conocimiento fluya y se reproduzca, para que se convierta en un elemento cada vez más abundante y esencial, que permita generar y compartir información a más personas, de una forma más democrática y, probablemente, con mayor eficiencia que en cualquier otro momento de la historia (Reigh-Hernandez 2010).

#### Educación basada en el conectivismo.

Las diversas y tradicionales teorías del aprendizaje, por ejemplo, el conductismo (objetivismo), el cognitivismo (pragmatismo) y el constructivismo (interpretativismo), serán complementadas con el “conectivismo”, derivado de la nueva era digital y de la incorporación de las TIC’s en educación. En particular, el nuevo rol de las redes sociales en la formación del pensamiento y del conocimiento, se han dado como procesos centrales de la educación. De esta manera, el conectivismo ha sido la teoría del aprendizaje en la era digital del Siglo XXI (Reigh- Hernandez, 2010).

Es el aprendizaje en red o *networking learning*, o la competencia del *saber dónde* además del *saber cómo* y *saber qué*. La potenciación del conocimiento evolucionará del “grupo” y del “aula” a las “redes del conocimiento”. La educación basada en el conectivismo se convierte en el nuevo paradigma de la educación en general y, en particular, de la educación superior (Siemens citado en Reigh-Hernandez, 2010).

**Tabla 10***Escenario de Referencia del Entorno Internacional*

Variables	Tendencia probable	Consecuencias probables
<i>Demografía sociedad</i>	y <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envejecimiento de la población.</li> </ul>	Afecta a la Hacienda Pública, mercado de trabajo y nivel de ahorro → menor crecimiento económico.
<i>Marco geopolítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incremento de la globalización: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Modelo europeo (multilateral y de desarrollo económico)</li> <li>b. Modelo americano (unilateral y de crecimiento económico)</li> </ol> </li> <li>▪ China potencia mundial consolidada.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mejora de las relaciones internacionales y mayor desarrollo económico a largo plazo.</li> <li>b. Tensión internacional y abandono del medioambiente y de la equidad.</li> </ol>
<i>Tecnología Sociedad de la Información</i>	y <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución de la Sociedad de la Información (desarrollo de las TIC, nanotecnología y biotecnología).</li> </ul>	Incremento de la productividad y de la competitividad → crecimiento económico y aumento del empleo. Aunque en una primera fase desigualdades.
<i>Economía conocimiento competitividad del</i>	y <ul style="list-style-type: none"> <li>• desarrollo simultáneo de tecnología y formación, educación y organización.</li> </ul>	Mejora de habilidades organizacionales y humanas → aumento de la competitividad y productividad → mayor crecimiento económico y del empleo.
<i>Energía medioambiente</i>	y <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de la demanda de energía (concretamente petróleo).</li> <li>• desarrollo de energías alternativas (solar, eólica y biomasa).</li> <li>• Problemas medioambientales.</li> </ul>	Futuro delicado para el desarrollo sostenible.

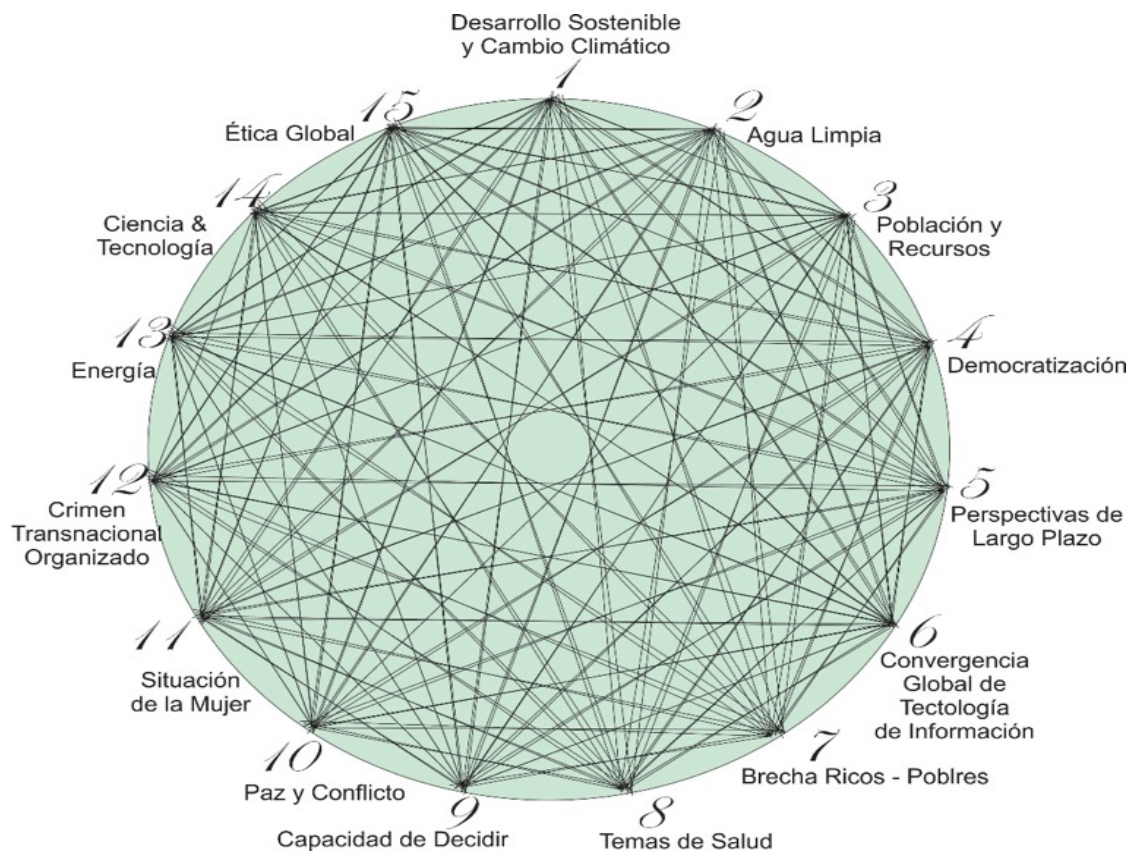
Según las informaciones recolectadas por OCDE y el WEF, Colombia ocupó lugares bajos en los indicadores de educación que estas organizaciones plantearon en comparación con los datos recopilados de los demás países de la región, es primordial que siguiendo las metas propuestas por el proyecto Millenium, el país y sobre todo la educación y los agentes encargados de la misma, actúen de manera que se pueda atender y empezar a cerrar brechas, entre lo que son los estándares mundiales. No se trató de subir puestos en los rankings solo por mejorar la visibilidad o figurar, se trató de poner a los jóvenes del país en situación de comparabilidad con los jóvenes de los demás países y así brindar elementos de competitividad en una sociedad que se ha convertido en lo que tanto se nombrado como la aldea global.

Para el Siglo XXI, la educación y la investigación se dieron en el contexto de las metas del milenio, consensuadas por más de 180 países que suscribieron el acta de compromiso, con

el objetivo de que el mundo fuera más pacífico y vivible. El Proyecto Milenio<sup>10</sup> ha planteado los siguientes 15 desafíos globales a resolver con la cooperación de todas las naciones.

---

<sup>10</sup> <http://www.millennium-project.org/millennium/challenges.html>. Octubre de 2012.

**Figura 12***Desarrollo Sostenible y Cambio Climático*

Nota: Explicado por el Proyecto Milenio

### **9.2.2 Escenario A: Praxeológico – Institucional**

En el ámbito mundial ha persistido la estructuración de los mercados y las alianzas internacionales por bloques o regiones económicas, con la activa participación exportadora de los países subdesarrollados de productos terminados, y el creciente interés por invertir en industrias y tecnologías por países de mayor capacidad financiera.

Las empresas nacionales han enfrentado el fenómeno de la globalización de manera más consciente y explorado nuevos mercados con estrategias innovadoras como el comercio

electrónico, reconociendo la influencia de los sistemas informáticos y computacionales en los mercados internacionales. Se observó un incremento de microempresas participando en mercados internacionales, apoyadas en la aplicación de políticas gubernamentales favorables para este sector empresarial.

Como consecuencia de una mayor participación en los mercados internacionales, un desarrollo favorable del mercado interno, y un cambio de poderes en el ámbito estatal tranquilo y ordenado, resultado de una participación social más madura en el proceso de elecciones y un sistema cada vez más democrático, se observa lejana la posibilidad de devaluación monetaria y una crisis económica.

Se previó una sociedad mejor planeada y una economía nacional estable, con crecimiento del PIB gradual y sostenido, inflación controlada, mayores oportunidades de empleo y mejor remunerado, fomentando al ahorro e incrementando como consecuencia la calidad de vida de la población.

Ha habido una mayor inversión nacional y extranjera, sobre todo en la industria manufacturera y en el sector de servicios periféricos a ella.

En el ámbito tecnológico se observó un gran dinamismo y cambios radicales, caracterizado por ciclos de vida de tecnologías y productos cada vez más cortos. Se tuvo mayor acceso y uso generalizado a tecnologías de comunicación. Se impulsó nacionalmente el desarrollo de sectores biotecnológicos en las áreas de la medicina y alimentos. Sin embargo, en general el desarrollo tecnológico nacional siguió siendo lento y continuó la importación de tecnologías extranjeras.

Se previó la emergencia de nuevos sistemas de manufactura con énfasis a tecnologías de automatización de procesos productivos y desarrollo de la microelectrónica, lo que incrementará la necesidad de contar con recursos humanos más capacitados y especializados en las áreas técnicas, resultando en una mayor presión hacia las instituciones de educación tecnológica, y favoreciendo una vinculación más estrecha entre los sectores productivo y

educativo.

Se observó la creación de más instituciones de educación media superior en el área tecnológica y la expansión de instituciones de educación superior existentes (nacionales e internacionales) con nuevas modalidades educativas mediante el uso de tecnologías educativas que favorecieron la educación abierta y a distancia, buscando satisfacer necesidades de educación específicas y correspondientes al crecimiento industrial y de servicios, con una alta oferta de programas dirigidos a esos sectores. Por tal razón, la población estudiantil fue mayor y se concentró en dichas áreas, con un déficit en profesionales dirigidos al sector primario.

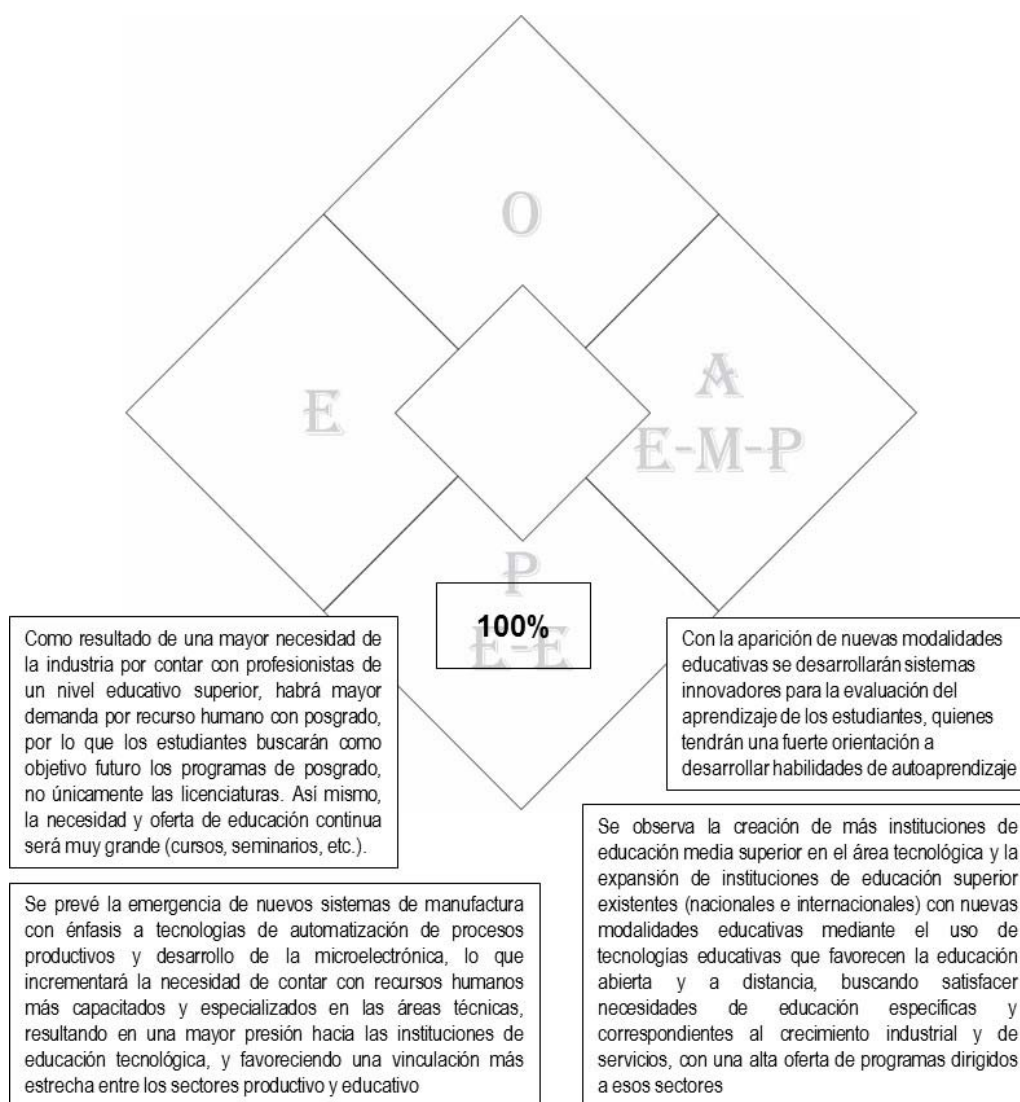
Se observó también una educación más personalizada, la educación privada creció rápida y sustancialmente y la pública a un ritmo lento, con carencias marcadas de recursos económicos y con acciones orientadas a desarrollar diversas alternativas de ingreso económico. Las instituciones buscaron alianzas estratégicas para aprovechar sus fortalezas y ofrecer programas de mayor calidad y número.

La competencia obligó a todas las instituciones a realizar cambios permanentes en sus formas de operar, buscando la flexibilidad organizacional y de los programas que ofrecían. Con la aparición de nuevas modalidades educativas se desarrollaron sistemas innovadores para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, quienes tuvieron una fuerte orientación a desarrollar habilidades de autoaprendizaje.

Como resultado de una mayor necesidad de la industria por contar con profesionistas de un nivel educativo superior, hubo mayor demanda por recurso humano con posgrado, por lo que los estudiantes buscarán como objetivo futuro los programas de posgrado, no únicamente las licenciaturas. Así mismo, la necesidad y oferta de educación continua fue muy grande (cursos, seminarios, etc.).



Figura 13

*Escenario Praxeológico Institucional*

### **9.2.3 Escenario B: Axiológico – Praxeológico**

En este escenario se previó una polarización del País en donde existirían diferencias en la distribución de la riqueza: la zona centro más rica y la zona sur occidente más pobre. Se tuvo una mayor inversión en comparación con los años anteriores, pero no será suficiente.

Existe desempleo en grandes zonas del País, Continuaron los problemas nacionales como narcotráfico, corrupción y crimen.

Se observó que el Estado de no ha tenido mucho crecimiento en su oferta de empleos y han existido fuertes problemas de rotación de personal en las empresas, así como una fuerza laboral menos competitiva con relación a otras zonas de la región.

El sector de servicios se incremento en proporción al giro industrial maquilador, crecieron las manchas urbanas originando deficiencias de servicios comunitarios como agua, electricidad y vivienda, así como problemas de desintegración familiar.

En el complejo y crítico escenario de la educación superior, y aunque, el Estado pretendió retomar la conducción institucional; las universidades, en general, no han alcanzado los niveles exigidos en estándares internacionales en general por tres razones fundamentales:

1. Ha llevado vicios éticos y metodológicos que, ante la ausencia de normas exigentes, se enraizaron en la práctica universitaria, permitiendo así una formación académica indulgente y liviana, propiciada estructuralmente por el bajo nivel de formación de la educación primaria y media, y por el equivocado enfoque que se le ha dado a la educación universitaria, dirigida, no hacia una formación académica profesional de alta calidad, sino hacia la obtención de un título.

2. Por la falta de equidad social y el insuficiente apoyo del Estado al desarrollo cualitativo de las universidades privadas, asumiendo, que han constituido un rubro para satisfacer la cada vez mayor demanda de educación académica de alto nivel profesional, proveniente en su mayor parte de un segmento poblacional con difícil situación económica.

3. La enseñanza media estatal, y en buena medida en la privada, antesala a la

formación universitaria, ha sido deficitaria en calidad y profundidad, en cuanto a la formación del pensamiento teórico y crítico científico que le permitiera al estudiante enfrentar un mayor nivel de exigencia en la universidad.

Se continuó la importación de conocimientos científicos y tecnológicos en el País, desplazando esta actividad de las instituciones de educación superior, las cuales se orientaron primordialmente a la función de docencia para preparar profesionales más especializados, la oportunidad de acceso a la educación superior fue menor, los egresados del nivel de educación superior enfrentaron una fuerte competencia en el mercado laboral profesional.

En la docencia, continúa manifestándose el *parroquialismo disciplinar*, es decir, se ha orientado más hacia la materia, que, hacia el estudiante; sus contenidos se elaboraron sólo según los lineamientos del conocimiento científico clásico de la disciplina correspondiente y ha sido, totalmente, insensible al contexto en el cual se insertan esos contenidos. La evaluación se realizó sólo a base de la capacidad de los estudiantes para reproducir conocimiento prefabricado.

En la investigación, encontramos también un *parroquialismo disciplinar*, y hasta temático, dentro de una misma disciplina; orientada más hacia el interés de los investigadores y temas académicos, que hacia el usuario y las necesidades reales de la sociedad, total insensibilidad ante el contexto.

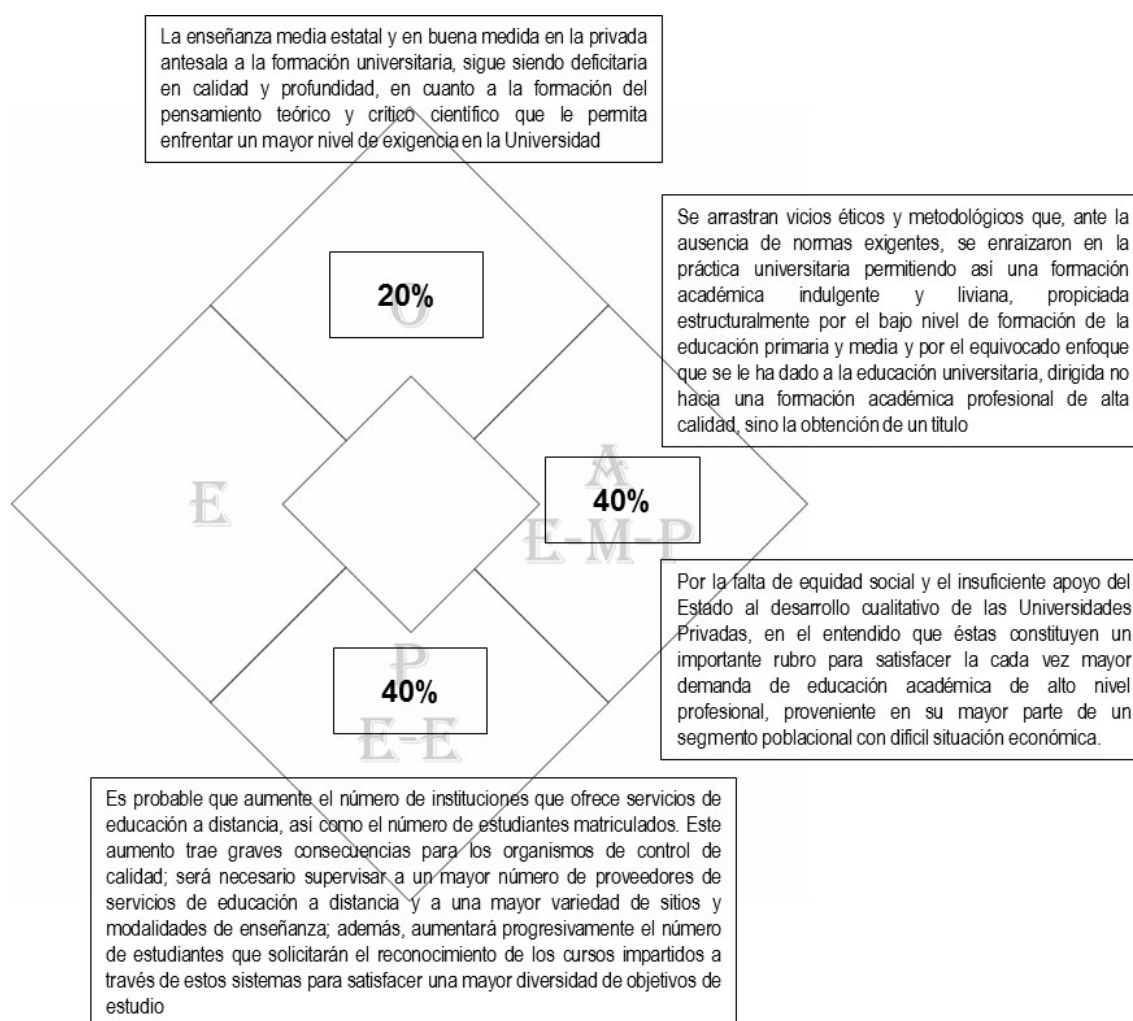
La extensión que muchos han llamado función de desarrollo de transferencia de conocimientos o prestación de servicios, etc, ha estado tan ausente en el panorama universitario Latinoamericano que se hizo difícil determinar si ha respondido o no a los criterios globales de calidad total.

En vista de los rápidos avances logrados en el desarrollo de los medios electrónicos y la infraestructura para el suministro de servicio en la última década, fue posible predecir un fuerte incremento de la educación a distancia, Las perspectivas de expansión fueron, especialmente, favorables debido a que se previó un fuerte aumento de las matrículas en muchos países cuyas

posibilidades de invertir en instalaciones físicas destinadas a satisfacer la creciente demanda eran limitadas.

Es probable que el aumento en el número de instituciones que ofreció servicios de educación a distancia, así como el número de estudiantes matriculados, trajo graves consecuencias para los organismos de control de calidad, puesto que fue necesario supervisar a un mayor número de proveedores de servicios de educación a distancia y a una mayor variedad de sitios y modalidades de enseñanza; además, ha aumentado progresivamente el número de estudiantes que solicitan el reconocimiento de los cursos impartidos a través de estos sistemas, para satisfacer una mayor diversidad de objetivos de estudio.

Figura 14

*Escenario Axiológico–Praxeológico***9.2.4 Escenario C: Equitativo (Construcción Colectiva)**

**9.2.4.1 La Educación Ante la Realidad del Actual Escenario Mundial.** En pleno siglo XXI, un milenio de nuevas reorganizaciones mundiales donde la centralización de la inversión productiva ha sido en la información y el conocimiento, ha llevado a pensar en un nuevo rol de la educación para esta economía globalizada, neoliberal, tecnológica y consumista, si se tiene en cuenta que la necesidad de reducir las materias primas, el trabajo, el tiempo, el espacio y el capital, han hecho posible que el conocimiento pase a ser el recurso central de la economía de avanzada (Aguerrondo & otros, 1994).

Ya que, solamente, la capacidad cerebral y cognitiva proporcionada por una enseñanza acorde a los nuevos paradigmas educativos del momento y al avance de las neurociencias en éste aspecto, ha logrado aprovecharla y organizarla eficientemente.

Proceso que ha demandado mano de obra altamente calificada, con una sólida formación general, con amplio desarrollo del pensamiento abstracto y con una personalidad creativa, autónoma participativa, con una comprensión global de la tecnología e informática para que pudieran adaptarse a la variada y cambiante demanda del mercado laboral.

Esta identificación del conocimiento y de la información como la clave de una estratificación social, ha permitido a la educación recuperar su antiguo rol de formadora de ciudadanos, si llegara a implementarse dentro de su metodología el desarrollo de una libre circulación de la información, la participación creativa, la innovación y la libertad de expresión, condiciones básicas para la inserción exitosa dentro de la competitividad del mercado laboral.

A pesar de que nos seguimos enfrentando al mercado, es decir, en palabras de Fernandez (2001) llegamos al desmoronamiento de la creencia entre una asociación en educación y empleo, y la falta de confianza y armonía entre valores escolares y valores sociales. Esto no se ha tenido en cuenta por la autoridad educativa, se ha confiado que durante la siguiente reformulación educativa sea atendido.

Porque en un país como Colombia donde a pesar de que el 54% de la población es femenina, no hay un crecimiento poblacional, debido a la alta mortalidad infantil producto del embarazo de adolescentes de zonas marginales muy carenciadas, donde 1.5 de los hogares siguen siendo matriarcados. Y donde ha sido notoria la gran ausencia en los contenidos curriculares de una educación sexual, acorde a los intereses adolescentes, así como para informarlos sobre el respeto y el cuidado a tener por su cuerpo. Éste descenso del crecimiento poblacional, ha producido un acelerado envejecimiento de nuestra población producto de: una esperanza de vida de 75 a 80 años y una creciente inmigración joven impulsada desde los 70 a raíz, de situaciones políticas, falta de oportunidades de un empleo acorde para el que se está

sobre calificado en Colombia, pero que permitió una exitosa inserción laboral en otros países, con lo cual estamos. Perdiendo a los que se van y a sus hijos, puesto que quien se va, ya tiene su proyecto y no regresa (Pellegrino, S.F).

Además, la falta de empleo ha generado una situación de pobreza que se ha instalado en nuestro país con un fuerte incremento, producto de múltiples causas: ausencia de un salario digno, aumento de los precios de la canasta familiar, aumento de la solicitud de servicios como salud, vivienda, agua potable, saneamiento, todos factores que han influido en la educación.

Porque aquel niño que no ha vivido en condiciones dignas higiénicas y alimenticias ha estado en inferioridad de condiciones a la hora de aprender. Ésta problemática tan acuciante estuvo a cargo de los ministros encargados de las políticas públicas, que implementaron la aplicación de un Plan Social.

La situación económica nos ha ido vapuleado desde comienzos del milenio con la sequía, la aftosa, la inflación y la crisis financiera de los bancos, lo cual, ha aumentando el endeudamiento con el BID y el FMI. Para la CEPAL esto ocasionó poco margen de maniobra en lo que se refiere a éste rubro durante siguientes periodos, y con lo cual muchos cambios necesarios han incidido sobre la educación quedarán nuevamente postergados.

Colombia no es, ni ha sido un país que atraiga a los grandes inversionistas mundiales, salvo unos pocos de España y del Brasil, la industria nacional desde antes de las crisis financieras, cerró en gran número sus puertas debido a la competencia de las importaciones a menor costo, y por la falta de una tecnología que le permitiera mantenerse en los mismos mercados o ir a la conquista de nuevos.

En cuanto al Estado durante la década de los 90, propició el cierre de muchas de sus empresas o su privatización.

Si bien, la competitividad ha ido aumentando a partir de las apreciaciones de los principales socios comerciales: Brasil, Argentina y la zona europea; la realidad ha llevado a la búsqueda del mercado consumidor doméstico. El cual ha podido responder, si hubo una

recuperación tanto en las oportunidades de trabajo, como en la recuperación del ingreso salarial.

La educación, ha sido reflejo de esta problemática en la coexistencia de varios programas que diferencian la educación pública de la privada y han propendido por una desigualdad en su formación, en consecuencia de sus oportunidades laborales.

**La Educación Ante los Escenarios Futuros que se Avecinan:** los años venideros sin lugar a dudas serán el escenario de futuros cambios, porque es en la calidad educativa, que Colombia construirá el tipo de país que aspira a ser en los próximos años. Y en la medida en que los niveles de productividad, bienestar social y capacidad de convivencia organizativa entren en funcionamiento, mejores, podrían ser, los niveles educativos que aspiramos.

La gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la enseñanza pública han sido, y seguirán siendo los valores fundamentales sobre los que descansa nuestro país; sin embargo, los desafíos han planteado las dificultades de nuestro sistema educativo, así como los que se ha previsto, un escenario futuro, donde:

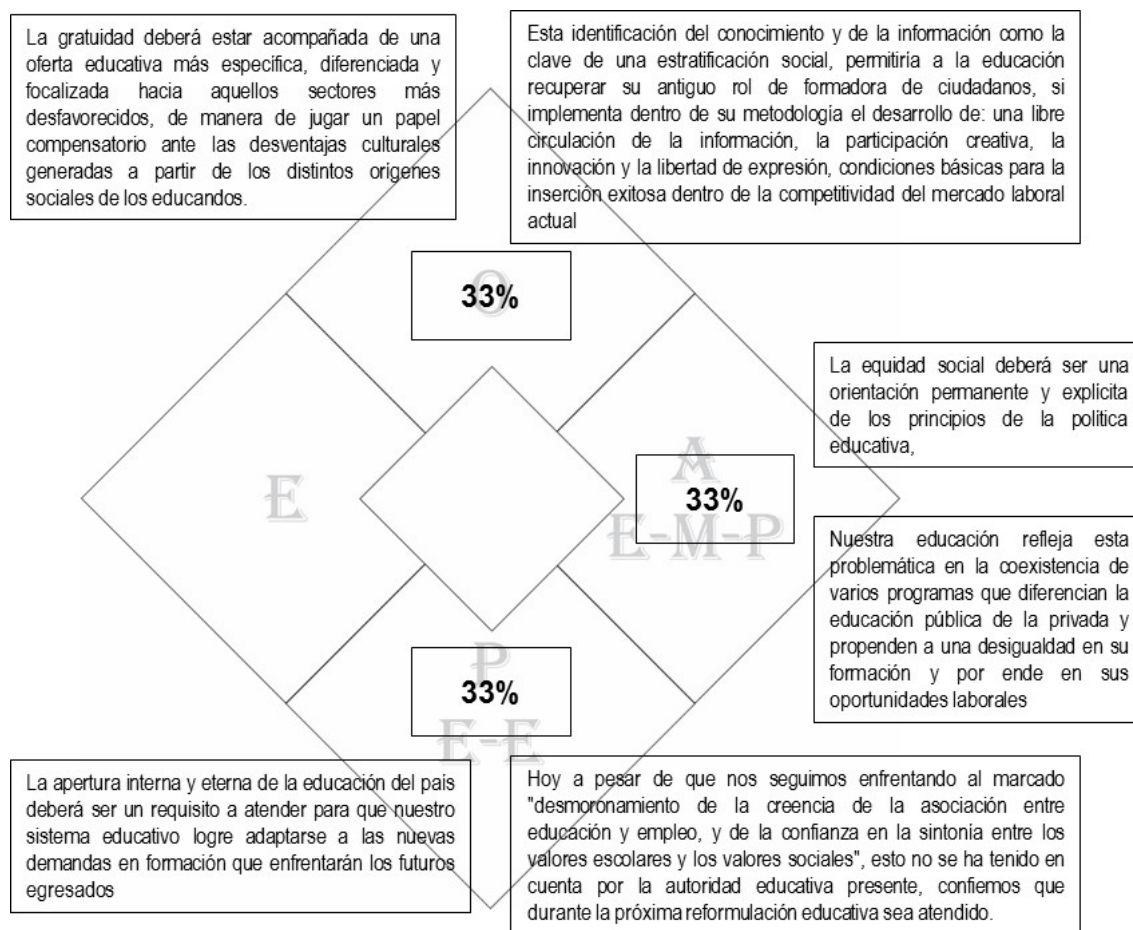
- La equidad social deberá ser una orientación permanente y explícita de los principios de la política educativa,
- La gratuidad deberá estar acompañada de una oferta educativa más específica, diferenciada y focalizada hacia aquellos sectores más desfavorecidos, de manera de jugar un papel compensatorio ante las desventajas culturales generadas a partir de los distintos orígenes sociales de los educandos.
- La apertura interna y eterna de la educación del país deberá ser un requisito a atender para que nuestro sistema educativo logre adaptarse a las nuevas demandas en formación que enfrentarán los futuros egresados. Lo que obligará a desarrollar líneas de acción tendientes a flexibilizar los rígidos compartimentos internos del sistema educativo nacional y al mismo tiempo, a generar una mayor apertura hacia la comunidad, el país y el mundo.



Será necesario, igualmente, en este escenario futuro, impulsar el pluralismo cultural ante la creciente complejidad y diversidad del mundo contemporáneo. Ya que las sociedades aparecen cada vez más abiertas en materia: económica, social, política y crecientemente entrelazadas por: los flujos migratorios, los intercambios de información y las influencias culturales que cada vez se vuelven más recíprocas y permanentes. Por ello, será necesario, que los colombianos del futuro se formen en un contexto de pluralismo cultural mucho más amplio que el que tradicionalmente han usufructuado.

La mejora de la calidad de la educación deberá ser el objetivo permanente de las diferentes líneas de acción de la educación nacional, y permitir que todos la reciban, evitando así la emergencia de nuevos tipos de exclusión social y simbólica, la calidad de la educación tendrá que estar fuertemente vinculada a una "nueva escuela" que, entre otras funciones, deberá realizar una planificación estratégica que fortalezca tanto la gestión administrativa, como la pedagógica de todos los centros educativos.

Figura 15

**Construcciones Colectivas**

A modo de síntesis, Para que la educación nuevamente recupere su rol de mediador en la búsqueda de una vida digna y evite futuras migraciones de los jóvenes y los hijos de éstos, ha sido, es y será necesario, que se produzca su vinculación con las leyes del mercado, la ciencia y la tecnología, al formar jóvenes creativos, autónomos y adaptables a las situaciones cambiantes de los mercados laborales.

La educación de los escenarios ha debido conformarse con que los niños coman mejor, ni en que tengan más horas de clase para que no estén en las calles, sino que tendrían que preocuparse por la calidad educativa impartida en esas horas extra de clase.

Para ello sería necesaria una mayor inversión en recursos didácticos y de infraestructura, así como la formación académica para todos los docentes. Tampoco podemos conformarnos con que nuestros adolescentes sepan mucho inglés e informática, a cambio de quitarles horas de clase de otros saberes culturales necesarios, para su formación global, especialmente si construir una educación en conexión con el nuevo milenio.

En esta época de cambios para el país ha sido posible imaginar varios escenarios futuros, lo difícil sería concretarlos, para que finalmente pudieran reinsertarse a la sociedad y a la educación los más excluidos, recuperándose el sentido ciudadano y el desarrollo de la autoestima individual y colectiva de los habitantes del país.

## 10 Reflexiones Finales

Llegar a ser un ciudadano del mundo suele ser una empresa solitaria. En efecto, se trata de un tipo de exilio; un exilio desde la verdad de las comodidades aseguradas, desde la cálida sensación de cobijo de quien se encuentra rodeado de personas que comparten sus convicciones y pasiones. Si se comienza a vivir como un niño que ama y confía en sus padres, resulta tentador quiere reconstruir la ciudadanía siguiendo las mismas pautas. Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío.

(Nussbaum, S.F., p.115)

A modo de conclusión, la formación de un ser Integro, es un proceso que lleva tiempo e implica un cambio de mentalidad. Ha de hacerse desde dentro y con convicción, lo que, a su vez, pasa necesariamente por un proceso de formación y aprendizaje. Y es aquí donde la Universidad ha de ejercer un papel protagonista, no dejando al azar o la improvisación un tema como éste, ha de asumir su responsabilidad de formar profesionales comprometidos con su tiempo y con su entorno.

Así, la Formación Integral se ha hecho realidad en el día a día, en el despliegue curricular de los planes de estudio y en los syllabus o programas de cursos en la institución.

Es un trabajo que se adelanta para generar un proceso de transformación de las prácticas educativas para desarrollar y potenciar a los sujetos hacia la consolidación de conocimiento desde los aprendizajes significativos y la condición humana, como abordaje en el ámbito de la educación superior, que requiere un marco académico que ofrezca nuevas propuestas, metodologías, programas curriculares y personal docente idóneo.

Entiendo que una buena formación consiste en alcanzar autonomía y criterio propio para desenvolverse en el entorno social y particular. A quien goza de esto podemos considerarlo un ser humano culto, tenga o no estudios formales. Para conseguirlo es necesario algunos conocimientos, cierta amplitud de juicio y relación, pero, sobre todo, empeño de aprender a lo largo de toda la vida y de hacerlo desde la propia existencia y considerando las posibilidades y

consecuencias individuales y colectivas que tiene el conocer.

¿Es esto lo que se ha enseñado en el sistema escolar? Han existido dudas al respecto; Sin embargo, no es lo que se practica en la educación superior; puesto que a partir de la universidad no podemos quejarnos acerca de cómo “nos han llegado” los estudiantes.

En lo que convendría actuar sería en ¿qué vinculación con el conocimiento estoy alimentando y por qué una sociedad en gran medida titulada como la nuestra, no es necesariamente una comunidad más culta ni autónoma?. ¿De qué nos ha servido acceder a lecturas, cursos on line, documentales e informaciones si no podemos relacionarnos con ellos?

Lo que faltaría no sería la posibilidad de acceso al conocer, cómo la posibilidad real de discernimiento. De ahí la falta de autonomía, puedo llegar a saber muchas cosas y a dominar múltiples competencias, pero no se establece una verdadera comprensión del mundo.

El contexto del estudio, la modernidad, en cuanto fruto de la ilustración que se ha basado en la primacía de la razón. Puedo considerar que algunas de sus características generales han sido el desarrollo de la ciencia y de la técnica y de su eficacia industrial, del saber racional, del individualismo y del universalismo racional, de la separación entre lo privado y lo público, del derecho positivo, de la laicización y la democratización. Así, la modernidad diferencia entre el sujeto transformador, que actúa mediante la razón instrumental y la técnica, y el objeto transformado. Pero en este cambio, el sujeto ha respondido a la universalidad y la racionalidad que acompañan las dos visiones contrapuestas de la modernidad, el liberalismo burgués capitalista y el socialismo marxista, ambos revolucionarios.

En este contexto, los Estados han empezado a organizar los sistemas escolares nacionales al servicio de una sociedad y un modelo de desarrollo<sup>11</sup>. El siglo XIX vio la creación de la mayoría de los sistemas que, con más o menos cambios, siguieron hasta el presente. Los estados nacionales, muchos de ellos renovados o nacidos al abrigo de las revoluciones

---

<sup>11</sup> Elemento central de este primer esfuerzo modernizador fue el esfuerzo consciente por crear una práctica científica local y por transformar las instituciones académicas superiores. Esto se expresó en la conformación de la Expedición Botánica, en la reforma de los planes de estudio universitarios y en el intento por desplazar a los clérigos de la enseñanza universitaria para reemplazarlos por laicos, así como en una crítica general del saber tradicional.

burguesas, confiaron en la escuela como instrumento para extender el conocimiento, la razón, la nueva mentalidad para la ciudadanía nacional.

El progreso nacional y la escuela iban de la mano. Por otro lado, esta homogeneización instrumental se desentendió de las relaciones entre las personas, de las diferencias sociales, culturales o individuales de acceso.

Las personas se enfrentaron a un mundo incierto, en el que no había respuestas elaboradas. De tal modo que de tuvieron que recurrir a la información que tenían a su alcance para poder actuar con ciertas probabilidades de éxito. En esta trama, el conocimiento que han producido los sistemas expertos ha sido altamente valorado a la hora de tomar una decisión sobre algún aspecto concreto que afecta a la vida de las personas.

Sin embargo, no puedo hablar de un acceso universal e igualitario a las fuentes de información, como tampoco puedo decir, que todas las personas han tenido las mismas oportunidades para adquirir las habilidades necesarias para comprender y procesar el conocimiento que generan estos sistemas. Dicho de otro modo, en un momento como el actual, en el que las tradiciones se han de justificar y en el que las decisiones y los riesgos que comportan se han de valorar a la luz de información, cada vez mayor y más elaborada; los individuos necesitan dominar una serie de estrategias, si no quieren perder el tren de la modernidad y las múltiples posibilidades que trae consigo.

En estas circunstancias, los procesos educativos y la socialización del conocimiento han adquirido un significado especial. Aquellos sectores de la sociedad que disponen de mayores facilidades para acercarse al conocimiento experto y a los flujos de información, tienen una ventaja sustancial en relación con otros sectores con menos posibilidades. Así, el acceso a las fuentes de producción del conocimiento especializado y a la educación en general, es una de las causas de fractura social más importantes; la contribución de la educación ha de ser evitar este fenómeno de fragmentación social. Para ello, no sólo ha de recurrir a los procesos clásicos de ilustración, ha de favorecer los espacios de reflexión y de diálogo a través de los

cuales las personas socializan sus saberes y experiencias. El estado nacional no siempre se compagina con las culturas locales.

La homogenización destructora y, al mismo tiempo, iluminadora, mediante la escolarización obligatoria que ha empezado en esta época, tiene sus sombras, pero también sus luces; el debate crítico; no en vano, la razón es la fuerza de la época, ha sido fuerte e intenso; nunca una época dominada por la razón ha sido una época homogénea (Guiddens 1996, p.26).

En este punto he retomado, que la modernidad pone de manifiesto la necesidad de lograr una educación para todas las personas, y de democratizar el acceso a la cultura como conquistas sociales. Sin embargo, es cierto que la pedagogía moderna, fruto de los estados liberales, ha puesto el énfasis en la formación de un sujeto privilegiado, idealmente el hombre blanco occidental de clase media alta, que ha de dirigir los acontecimientos políticos y sociales de su época.

La mayoría de la población ha alcanzado, poco a poco, una discreta educación primaria; la reacción ante estos hechos ha marcado los inicios de las primeras y diversas *pedagogías críticas*. Unas han puesto el énfasis en el desarrollo libre de la personalidad y en una metodología adaptada a sus características, mientras que otras se han centrado en la lucha contra las desigualdades sociales y culturales a partir de la crítica a las características de la sociedad del momento. En todas ellas ha habido un componente racionalista, de confianza en la fuerza emancipadora de la razón y la educación, que las hace hijas de su época.

Ante la crisis de la razón instrumental y la del estado moderno, han surgido diversas reacciones. La primera fue, el intentar mantener sus estructuras fundamentales con algunos remedios correctores, en especial de sus instituciones. Los desarreglos consiguieron solucionarse mejorando el funcionamiento, pero manteniendo lo fundamental, en especial en cuanto a que permitió el acceso de la mayoría a los beneficios del estado del bienestar (cultura, educación, salud).

Muchos de los reformismos políticos, incluidos los socialdemócratas, han mantenido esta posición. Otra reacción fue la vuelta a los principios culturales fuertes, como los neoconservadurismos; en palabras de Giddens (1996, pp. 31-42) a pesar de los cambios de los tiempos sigue habiendo corrientes culturales que consideran la cultura como algo dado, que ha de ser asimilado por los sectores, que todavía no han tenido acceso a ese estadio superior.

En su aplicación a la educación, la igualdad ha exigido respeto para las diversidades personales y colectivas, la no imposición de patrones culturales elitistas, pero al mismo tiempo científicidad y exigencia. Se ha creado condiciones óptimas para el diálogo, en la acción social y en la acción educativa; la educación tuvo que combinar el mundo subjetivo de las personas que intervienen en él y el mundo social que cambia en la interacción y el mundo objetivo.

La formación, como el diálogo, no ha sido un proceso unidireccional. Todos pueden aportar y todos pueden recibir. La formación se ha hecho en un mundo de la vida concreto que aporta a la educación un horizonte de conocimientos que puede ser aportado y cambiado a través del diálogo. Habermas me interesó por diferentes razones, al basarse en la competencia universal de las personas para comunicarse y exponer su teoría de la acción social en términos de comunicación humana, ha permitido desarrollar las bases teóricas de un modelo de educación que se estructura a partir de las habilidades que movilizan las personas en sus prácticas comunicativas, y explicar el cambio personal y social a partir del diálogo intersubjetivo.

El autor encontró en el concepto de racionalidad comunicativa, la respuesta a la crisis de la modernidad. Así mismo, la racionalidad ha tenido que ver menos con el conocimiento y con su adquisición, que con el uso que los sujetos hacen de dicho conocimiento. De esta manera, las críticas que se han hecho a la razón moderna, tienen solución, sin tener que renunciar por ello a la orientación racional de la acción social y los proyectos emancipatorios.

Con la diferenciación entre un uso instrumental y un uso comunicativo de la racionalidad, Habermas nos mostró como las personas son capaces y tienen experiencia en actuaciones



que persiguen el entendimiento y la realización de los acuerdos alcanzados, y no sólo la obtención de un beneficio particular en relación a la rentabilidad económica o social de los medios empleados. Esto aplicado a la acción social y a la acción educativa, se tradujo en la posibilidad de conceptualizar experiencias transformadoras.

Las personas han podido hacer uso del conocimiento que producen y comparten para cambiar su realidad. Una de las preocupaciones que he compartido con Habermas, ha sido cómo ha de pensarse la actividad social en términos emancipatorios y qué condiciones ha de reunir para implicar a toda la comunidad en aquellos procesos de discusión pública en los que se deciden el rumbo de los acontecimientos sociales que afectan a las personas que la integran. Este interés, le ha llevado a caracterizar la situación ideal de habla, en la que no tienen cabida posibles relaciones de poder en el desempeño de los roles de emisor y receptor; es decir, las condiciones ideales de una situación de habla son aquellas que admiten una distribución igualitaria en los roles habituales de un proceso de comunicación y trata a los hablantes como agentes competentes y autónomos.

En el contexto de estas condiciones se ha de tener en cuenta, además de la noción de racionalidad comunicativa, la capacidad de los sujetos en una conversación para argumentar sus propias opiniones. De tal forma, que estén interesados en elaborar argumentos pertinentes, y no, en imponer su visión de las cosas con base a criterios de autoridad o de la fuerza que puedan ejercer en un momento determinado. puedo decir que los procesos de argumentación y fundamentación han estado íntimamente relacionados con el aprendizaje. En el curso de la discusión en las que los participantes expusieron sus tesis, las personas construyeron cooperativamente el conocimiento hasta alcanzar el mejor argumento.

Para ello, fue preciso, que las diferentes emisiones fueran vinculadas a pretensiones de validez que permitieran su revisión crítica. Lo que significa, que las personas que participaron en un proceso de estas características, pudieron posicionarse con un sí o con un no y pedir explicaciones cuando un razonamiento no les convenciera lo suficiente.

Tradicionalmente, el modelo de educación no ha mostrado un interés claro por cultivar las capacidades de reflexión, argumentación y construcción cooperativa del conocimiento; por el contrario, ha producido prácticas en las que la actividad de los sujetos de aprendizaje se limita a la reproducción mecánica de discursos ya elaborados. En este sentido, ha hecho un frágil favor al desarrollo de la autonomía y la creatividad de los participantes.

Un proceso educativo crítico y participativo se ha de orientar con base a pretensiones de validez. Es decir, ha de procurar que el código lingüístico que emplea sea comprensible para todos los participantes y no privilegie sólo a un grupo determinado con inteligibilidad; ha de asegurar que todos los enunciados: conceptos, teorías, hipótesis, etc. referidos al mundo objetivo puedan demostrarse en caso necesario o de verdad. Que las normas que rigen las instituciones educativas respondan a valores socialmente aceptados y se acuerden, en pleno, por la comunidad educativa, rectitud normativa; y, por último, que los participantes cuando han de expresar algún contenido relacionado con su mundo subjetivo han de mostrarse tal como son, de manera auténtica y, no jugar un rol artificial prefijado, que pudiera distorsionar la comunicación, veracidad. De esta forma, la relación educativa consigue escapar de los criterios de autoridad y de las relaciones de poder que caracterizan a la concepción tradicional de la educación, y obliga a los profesionales a adoptar una actitud cercana. y dialogante con el resto de participantes de la comunidad.

A la hora de abordar las relaciones que el actor ha establecido con el mundo, Habermas introdujo los conceptos de acción teleológica, normativa, dramatúrgica y comunicativa. Sólo el concepto de acción comunicativa, ha supuesto una interacción como mínimo de dos sujetos que se proponen como objetivo entenderse sobre una situación dada y planificar conjuntamente sus acciones. Sobre este concepto el autor apoyó su teoría de la acción social, que le sirvió para explicar cómo las personas actúan y resuelven sus problemas en la práctica diaria a través de la comunicación. A diferencia de la acción teleológica o estratégica, las personas no se perciben mutuamente como oponentes que persiguen la consecución de metas particulares que están

reñidas con las del resto, sino como colaboradores que trabajan conjuntamente para realizar un proyecto común.

Para esto, primero negocian las diferentes visiones u opiniones que tienen sobre algún aspecto de la realidad que tratan y, más tarde, qué tipo de acciones, teleológica, normativa, dramática o comunicativa, se corresponden con la naturaleza de los acuerdos tomados. Una de las ventajas del concepto de acción comunicativa según Habermas, fue su dimensión integradora, o sea, ha sido posible actuar empleando los medios que en cada ocasión se consideran más efectivos para lograr unos objetivos determinados sin vulnerar los acuerdos obtenidos comunicativamente.

De esta forma, la acción humana no ha quedado forzada a un tipo concreto de actuación que pudiera limitar las posibilidades de cognición y de acción de los individuos como agentes sociales.

En el plano educativo, esto se ha traducido en la posibilidad de organizar una práctica educativa en la que los intereses particulares de cada grupo o de los individuos que han formado parte de la comunidad educativa, se subordinan a los que comparten entre todos.

Si se hace depender la relación educativa del tipo de acción comunicativa, es posible esbozar la definición de un modelo de educación que se apoyase en una estructura intersubjetiva, en la que todos los miembros de la comunidad participan por igual y en las mismas condiciones; esto es, una relación en la que no se establece una diferencia significativa entre sujetos y objetos de la acción educativa.

Por otra parte, el concepto de acción comunicativa nos ha permitido tener en cuenta el aprendizaje en valores y la necesidad de actuar a partir de la observancia de la norma. Es decir, esperamos que las personas actúen de una manera determinada en función de los contextos en los que se mueven, sin que ello necesariamente vaya acompañado de una actitud acrítica.

El componente educativo de la acción regulada por normas, cuando va acompañada de

la acción comunicativa, no se limita a la identificación o a la adquisición de las pautas y los valores de la cultura o de la sociedad a la que pertenece, sino que concede a los individuos la posibilidad de participar en la construcción cooperativa de las normas que han regido las instituciones o las prácticas en las que se ven implicados.

En relación a la acción dramaturgica, puedo decir que pudo constituirse como un tipo de acción estratégica en la medida que utilizó una imagen interesada del yo para causar en los otros unos efectos concretos o, si por el contrario fue unida a una cierta confianza básica y a la solidaridad entre iguales; la comunicación y la relación con los otros puede servir para construir una imagen más exacta de la propia identidad. En términos educativos, fue conveniente que los espacios de aprendizaje no se convirtieran en un escenario en el que los participantes representaron un papel determinado y tomaron a los otros como espectadores.

Sin embargo, esto tampoco me puede conducir a la idea de que una de las funciones básicas de la educación ha de ser similar a la de la crítica terapéutica. En todo caso, se ha de crear un clima de confianza que permita a los individuos expresarse auténticamente y promover las relaciones de empatía entre todos los participantes, de manera que los procesos comunicativos se han desarrollado con la mayor libertad posible.

Vale la pena destacar la centralidad del concepto de aprendizaje dialógico en una perspectiva comunicativa de la educación que, unido al de acción comunicativa, nos ha ofrecido la posibilidad de desarrollar un modelo educativo capaz de acercarse a las condiciones de una situación ideal de habla y, profundizar por tanto en el proceso de realización de la democracia. Una de las tareas más importantes del modelo comunicativo, ha sido modificar el contenido de estas interacciones a través del análisis de las causas que las originan y de interacciones transformadoras.

Es decir, a través del aprendizaje dialógico las personas reflexionan y debaten los motivos y las consecuencias de los mensajes excluyentes que han recibido a lo largo de sus vidas y transformaron la percepción que tenían de sí mismas y de su cultura. Al recuperar la

confianza y la autoestima, se sintieron más capacitadas para participar con éxito en procesos de aprendizaje y se atrevieron, a tomar la palabra sin miedo a ser descalificadas o a la consideración que los otros tienen sobre ellas.

La comunicación y el aprendizaje dialógico, se haya producido o no en instituciones educativas, es uno de los mecanismos más seguros para combatir los procesos de exclusión social y económica, responder de la manera más adecuada a los riesgos que acompañan al proceso de modernización, vivir sin angustia la incertidumbre y revisión constante de las tradiciones y tener a disposición el abanico más amplio de estilos de vida posibles. Las personas se han acostumbrado a definir sus proyectos de vida y a tomar las decisiones vitales que le afectan en colaboración con otras. De este modo, la falta de conocimiento experto, de información o de habilidades que en un momento dado puede sentir una persona, se ha resuelto con el conocimiento y las estrategias que puede adquirir gracias a la información y a las experiencias que otras personas le transmiten en los procesos cotidianos de comunicación.

Por otra parte, ha adquirido la confianza básica necesaria para enfrentarse a nuevos riesgos o para pedir las explicaciones que considera pertinentes en cada momento y en cada situación.

La sinergia de este proceso ha hecho posible que las personas sean cada vez más competentes en las materias que afectan a su vida cotidiana. Se produjo así una dialéctica del control, en la que las personas que carecen, en principio, de conocimiento experto, se apropian de la información y de las destrezas necesarias para actuar autónoma y eficazmente. Es más, en este proceso se han gestado, en numerosas ocasiones y de manera espontánea, respuestas creativas y solidarias que son la base de futuros proyectos de cambio o, como mínimo, han servido para frenar algunas de las extralimitaciones de los sistemas.

En el marco de la modernidad, no ha sido fácil identificar en el proyecto adorniano un tratado de ética. En este sentido, es más preciso señalar que el propósito de Adorno consistió en llevar a cabo un análisis crítico de las circunstancias que permitiera reivindicar al individuo

disuelto en el olvido en el que cae toda concepción de historia como progreso, y, al mismo tiempo, interpelar al hombre sobre su pasado desde su presente real, liberar su consciencia de la subordinación a lo dado. Si por postura se entiende una actitud, un modo de ser frente a alguna cosa, entonces resulta más apropiado una *postura ética* para designar el análisis crítico frente a la moral y la ética.

Este análisis se dio, en gran parte, a través del arte y la música donde, según Adorno, el individuo puede contemplar y criticar el presente, su imagen del futuro y la memoria del pasado. Es en el arte y la música donde se concentran las fuerzas emancipadoras del individuo y la sociedad en tanto lugares propios de expresión, es a través del arte donde mejor puede surgir una postura ética en el pensamiento de Adorno (2008).

Por lo tanto, el arte ha podido contribuir al cambio social, y vehicular las prácticas que pretendan reorganizar las relaciones de poder y las fuerzas propias de la dimensión de lo político en una sociedad determinada, en un tiempo y lugar específicos. Para eso, basta pensar en los movimientos de reflexión crítica propuestos por los autores que, ya sean de tipo deconstructivo o tengan la forma de la traducción benjaminiana o de la reconciliación adorniana, han permitido meditar alternativas de acción política para propiciar transformaciones sociales que se han fundado en las experiencias radicales de lo otro como posible porvenir. Entonces, se puede afirmar, como Wellmer (2009) lo hizo, a propósito de Adorno, que: "las obras de arte no sólo pueden cuestionar modos de ver el mundo, sino que pueden dar lugar a nuevos espacios de experiencia, verdad y articulación"(p.30) abriendo discursos y nuevas experiencias sociales y políticas.

De este modo, autores como Habermas, Adorno, Benjamín y otros, propusieron comenzar a comprender y, por qué no, a reelaborar las estructuras y las categorías legítimas del modo occidental en otros términos y así deslegitimarlas, poniendo en discusión lo determinado, en pos de criticar los lugares comunes de absolutismo y exclusión que propician. Parece entrar en juego, en estas concepciones de lo estético, un compromiso por lo diferente

que asiste a la oportunidad de perturbar o subvertirlos tantos de lo económico, social y, por consiguiente, políticamente establecido en nuestras sociedades contemporáneas. En este sentido, la actualidad del ánimo crítico del arte, ha invitado, propositivamente, a una praxis y a una reflexión política que, o bien puede servirse de ella o bien puede inspirarse en ella.

Así, se ha podido alegar que una democratización de la experiencia estética, tanto a modo de práctica como de reflexión crítica, y gracias a su poder revolucionario, puede tener una consecuencia multiplicadora sobre la creatividad y juicio individuales, a los fines que, en una determinada sociedad, los actores sociales en general, puedan repensar y modificar ciertas prácticas institucionalizadas y determinadas instituciones sociales y políticas establecidas. Asimismo, su proliferación puede tener un correlato directo en una dinamización política del ámbito social que incremente la participación en lo público

De lo expuesto, se pudo concluir que el arte no se abstrae de los problemas políticos, sino que soporta lo político. La tematización de estos autores acerca de su potencial crítico y las posibilidades alternativas que han albergado las expresiones artísticas como productos socioculturales, han sido prueba cabal de su actualidad como herramienta de transformación social y política.

Sin embargo, si bien se pensaron como herramientas poderosas en el ámbito de la política, no se ha podido establecerse una continuidad necesaria entre su potencia crítica y la acción propia de la praxis política.

Es decir, “En el campo de las artes, la persona se deja guiar por la obra. La obra, por así decirlo, también habla, y es el artista quien escucha. La obra que se crea empieza a parecerse más a una conversación que a un monólogo” (Eisner, 2004, p. 106).

Dado esto, las artes son una excelente herramienta para desarrollar un pensamiento flexible en los estudiantes, un pensamiento que “escuche” lo que pasa en el trayecto del logro de los fines que se ha propuesto en cualquier área; por eso, “la flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los

problemas que surgen en otros campos” (Eisner, 2004, p. 107).

Otra característica de un buen pensador es el desarrollo de su capacidad crítica, por ello, buscamos desarrollar en los jóvenes un pensamiento crítico que les permitiera ir más allá de lo que ven, cuestionar su realidad en la búsqueda de mejores soluciones a los problemas que les tocó enfrentar. El buen artista no es exclusivamente un soñador, ni un ser que solo busca capturar el momento y hacerlo mágico; el buen artista también se afecta por el carácter social del mundo en el que vive.

De acuerdo con Eisner (1995) a través de las distintas épocas, los artistas han utilizado el arte para expresar los valores con agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo.

Las artes han servido para criticar a la sociedad en la cual se crearon; las obras de arte han presentado un conjunto de valores buenos o malos, las obras alaban o condenan, en este sentido

El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores. (Eisner, 1995, p. 10).

Al revisar la taxonomía de Bloom, actualizada por Anderson, uno de los procesos cognitivos superiores que se sugirió desarrollar en los estudiantes fue la capacidad de análisis y síntesis. En relación a esta habilidad las artes han podido ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones, las relaciones entre las cualidades que forman un todo.

Un ejemplo de esto es cuando miramos un cuadro y retrocedemos, nos acercamos y luego volvemos a alejarnos. “Lo que ocurre aquí es una especie de relación visual de análisis-síntesis. La persona intenta ver los detalles o matices de las partes y luego, retrocediendo unos pasos, observa cómo influyen esas cualidades en el todo” (Eisner, 2004, p. 104)

Estas actividades han desarrollado la capacidad de análisis y síntesis de los



estudiantes al aprender a ver las interacciones, las relaciones entre las cualidades que forman un todo: a) fomentan un pensamiento flexible ya que el artista se deja guiar por la obra, la creación lograda habla y el artista escucha; b) desarrollan el pensamiento crítico de los estudiantes al ofrecerles la oportunidad de expresar los valores de la sociedad que les resultan más y menos apreciados; c) son también una oportunidad para aprender a emitir juicios sobre sí mismo y los demás basados en criterios debidamente fundamentados cuando se realizan con los estudiantes actividades de crítica, lo que puede ser una poderosa fuente de aprendizaje, aprender de los errores y, finalmente, en las artes las personas pueden usar los materiales para conferir a las formas cualquier cosa que satisfaga sus fines, desarrollando con ello la creatividad.

La competencia lingüística como una capacidad innata y universal, que en palabras de Habermas desarrolló su teoría de la acción social en términos de teoría de la comunicación, fundamentó la idea del desarrollo del juicio moral desde una perspectiva universalista y formal, que no tenía en cuenta el contenido, sino cómo y en qué condiciones se da. Kohlberg, le sirvió a este autor para abordar una teoría de la democracia participativa en términos de una ética procedimental. De esta manera, el proyecto moderno representado en la radicalización de la democracia no recayó en los grupos instruidos de la sociedad sino en el conjunto de la población.

Llegué así, a la decisión que los proyectos educativos y las prácticas emancipatorias dependen entre otros factores: a) de la confianza que se deposite en las capacidades de los sujetos, b) del conocimiento de las características del entorno que envuelve a los participantes, e) del reconocimiento de su cultura, estrategias y usos lingüísticos. y, d) de las posibilidades de interacción social en condiciones en las que sea posible establecer una relación entre iguales y una percepción positiva del propio yo. Todo ello busca conceptualizar un modelo educativo que delegue en los participantes la planificación, la gestión y la evaluación de los proyectos educativos y culturales en los que están implicados.

Por último, el análisis en torno a las relaciones entre sistema y mundo de la vida como componentes de la sociedad, nos ha servido para comprender la capacidad de acción de los sujetos. Una parte de las teorías en ciencias sociales han concebido la sociedad como un entramado de estructuras o de sistemas que se relacionan entre sí y dotan de sentido la acción humana, desposeyéndola de su carácter autónomo y creativo.

Habermas, sin caer en una perspectiva teórica, que sólo ha contemplado el papel del sujeto como promotor de los procesos de cambio social, al margen de las estructuras de la sociedad, ha sabido encontrar el equilibrio entre sistema y mundo de la vida; de tal forma, que es posible concebir una acción transformadora dentro o en relación con el sistema.

Así, en el sistema educativo, se ha partido de la consideración, que la razón práctica es una de las dimensiones de la inteligencia humana que ha quedado más limitada por el excesivo desarrollo de las dimensiones especulativa y técnica; la búsqueda de las razones para la acción, no es un ejercicio de opinión, es una exigencia moral.

En la dinámica formativa del contenido ético–moral, en el ámbito universitario, se ha debido tener en cuenta en principio dos elementos, primero, que la formación de los docentes, ya que ha estado presente en el accionar en el aula como en la investigación y, más aún, en la proyección social, debe, más allá de lo pedagógico y profesional requerido, la formación ético–moral, en tanto que han sido ellos en el espacio de aula, donde deben entregar los elementos propios de esa formación a los estudiantes.

En segundo lugar, ha debido existir un claro y explícito espacio en aula y el currículo, en el que se planteara la necesidad de tomar conciencia que el desempeño de la profesión se hace en un ámbito social, y que por tanto, ese desempeño se debe a la solución de los problemas en lo social.

Decía Steiner (2004) que: “una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y,

metafóricamente, un pecado (p.26).

Los cambios tecnológicos, económicos y sociales que en los últimos tiempos han estado teniendo lugar en la sociedad, condicionan muchas de las facetas de nuestra vida: las relaciones con los demás, nuestro ocio y tiempo libre, así como nuestro entorno de trabajo.

Estas transformaciones se han producido a un ritmo vertiginoso y requieren por nuestra parte una adaptación rápida, centrada en el contexto profesional. Y para llevar a cabo esa adaptación ha sido preciso adquirir una serie de habilidades y capacidades no demandadas, hasta ahora en los profesionales, pero no reñidas con los enfoques tradicionales.

Estos nuevos requerimientos, centrados no sólo en conocimientos, sino, además, en destrezas, habilidades y actitudes, han necesitado de un nuevo enfoque formativo para ser desarrollados.

Se ha requerido, entonces, un enfoque que permita un acercamiento entre el sistema formativo y las demandas del mercado social, que establezca una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de la formación, que procure un cambio de roles de los actores implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, que permita no sólo un desarrollo profesional, sino también personal a lo largo de la vida.

La Universidad ha debido y debe seguir contribuyendo al desarrollo de su comunidad en el contexto de la vida universitaria y su proyección social, aportando procesos que contribuyan al desarrollo de todas las dimensiones y capacidades del ser humano; es decir, en la formación de ciudadanos y personas éticas que se integren armónicamente a la cultura universal y particular, sensibles a las manifestaciones artísticas y vitales, calificadas profesionalmente, capaces de afrontar creativamente los desafíos de un mundo globalizado, con un adecuado estilo y calidad de vida en armonía con el universo.

En este texto, la integralidad del proyecto educativo se ha basado en alinear los esfuerzos de cada uno de los miembros de la sociedad educativa evitando la generación de compartimentos aislados e inconexos con los demás elementos de la estructura escolar; en

este sentido, cada una de las áreas estructurales de la organización ha debido responsabilizarse por cada uno de los procesos y subprocesos; puesto que por sus características de orientación y desarrollo de programas tendientes a las diferentes dimensiones del ser logra permear a toda la comunidad universitaria de una forma más cercana al sujeto haciendo de este aprendizaje una experiencia que puede marcar profundamente el paso de los estudiantes la institución.

Fue trascendental incluir la participación de todas las personas y los procesos existentes en las Instituciones; abarcando todos los ámbitos y procesos que la favorecen.

Se requirió explicitar el currículo oculto, en cuanto a poner en primer plano la formación integral en todas las actuaciones en el aula, así como en el ámbito educativo; y por lo mismo, las acciones y los procesos que se emprendieron para permear todas las actividades y acciones que lo conforman.

Toda profesión ha llevado un compromiso ético-social, por la naturaleza social del ser humano que no puede obviarse y, mucho menos, olvidarse en la formación de los futuros profesionales, el estudio de la relación de la Ética con el resto del currículum universitario lo que ha permitido concluir, que el universitario y futuro profesional, debe tener una preparación técnica del más alto nivel, sin olvidar que, ante todo, es ser humano y que, debe primar su comportamiento moral y ético; su ejercicio profesional debe tender al servicio de la sociedad. Todos estos aspectos debieron de tenerse en cuenta en el plan de estudios de las carreras universitarias, cualesquiera que fueren estas.

La formación de universitarios ha tenido más desafíos desde la emocionalidad que académicos y técnicos, lo que les ha permitido, entre varios aspectos, interrelacionarse con sus compañeros, compartir ideas, mostrar tolerancia y sobre todo, realizar un efectivo trabajo en equipo.

Sin embargo, los modelos por la excelencia, han generado jóvenes ansiosos, egoístas, violentos; resultado de la necesidad de supervivencia en el siglo XXI y el esfuerzo por lograr

sus metas de independencia económica los ha llevado a centrarse en sí mismos y en su propio desarrollo de carrera, por ello, se ha debido de hablar menos de perfección y más de solidaridad y pensamiento en comunidad (Barimboim, 2015).

Del conjunto de las aportaciones de los autores para los procesos educativos pude destacar algunos puntos. Ante todo, la posibilidad de construir colectiva y personalmente actitudes que superaron la pasividad o la resistencia al cambio. Habermas desarrolló una concepción de competencia comunicativa con la que demostró que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Por ello el sentido puede ser creado mediante la participación de todas y cada una de las personas a través del diálogo sin pretensiones de instrumentación burocrática, cultural o económica. El respeto a la diversidad y a la diferencia son condiciones para cualquier diálogo que se emprende.

La capacidad de acción social, abierta a la acción humana, en un proceso educativo fue también la participación en posibles cambios a escala mayor. Las del conjunto de las aportaciones de los cuatro autores para los procesos subpolíticas fueron cauces de participación y de acción que estuvieron al alcance de todas las personas y grupos sociales.

Desde el punto de vista de la aportación a la educación, hemos visto cómo los factores de igualdad que ha implicado la acción comunicativa, exigen respeto para las diversidades personales y colectivas, no imponer patrones elitistas, pero también científicidad, eficacia y exigencia. Este proceso de diálogo también se nos ha mostrado como uno de los componentes del proceso educativo no unidimensional. Todos y todas han aportado y recibido en una combinación de mundos de la vida que enriquece el horizonte común de las personas participantes.

Desde las ciencias sociales, en especial desde el interaccionismo a la teoría de la acción comunicativa, el mundo de la vida no ha sido sólo la cultura interiorizada sino también los comportamientos, los datos, las habilidades que pueden ser cuestionados intersubjetivamente y que pueden hacer llegar a un conocimiento mayor a través del diálogo.

Los mismos conocimientos previos se han basado en la interacción con otras personas. La intersubjetividad permitió el cuestionamiento y la posibilidad de conocimiento científico que es negado por las corrientes más claramente constructivistas que son incapaces de pasar del sujeto individual a la comunicación.

En su aplicación a la educación, la igualdad ha exigido respeto para las diversidades personales y colectivas, la no imposición de patrones culturales elitistas, pero al mismo tiempo científicidad y exigencia, no verborrea inútil. Hay que crear condiciones óptimas para el diálogo, en la acción social y en la acción educativa. La educación ha de combinar el mundo subjetivo de las personas que intervienen en él y el mundo social que cambia en la interacción y el mundo objetivo.

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación se ha inscrito en el paradigma cualitativo y epistemológico en la Teoría y la Pedagogía Crítica. Se consideraron autores como Habermas, Adorno y Horkheimer, que han reivindicado que la educación es un espacio de socialización y adquisición de autonomía.

Tomé seis criterios que la escuela de Frankfurt planteo como indispensables a la hora de abordar cualquier cuestión de lo social: a) preformación social de sujeto y objeto, b) primado del objeto c) acento en la contradicción e historicidad, d) primado de la totalidad, e) primado de la teoría y f) interdisciplinariedad.

En el método, hice uso, en general, del estudio de caso desde la perspectiva de Stake (1999), así mismo, tuve en cuenta, por un lado, para el apartado de los escenarios futuros, el Método Delphi. Por el otro, como elemento integrador se realizó una adaptación de la Trilogía Intuitiva de Renée Bédard, lo cual permitió realizar una articulación entre los resultados de los estudios de caso y la representación de los escenarios futuros construidos.

El estudio se desarrolló alrededor de ocho casos de universidades nacionales públicas y privadas, para lo cual se tomó el mismo número de programas de psicología acreditados por CNA pertenecientes a estas IES.

La conformación de los casos respondió a diferentes regiones del país, a modo de tener en perspectiva lo que ocurría en todo el territorio; así también, las configuraciones que se tenían en universidades de distinta índole sobre el tema. La información recaudada de cada programa estaba contenida en los proyectos institucionales (PI), los proyectos educativos de los programas (PEP), los lineamientos curriculares y, al final, los planes de estudio, donde en última instancia, se vieron reflejadas todas las estrategias propuestas.

Tal como se ha mencionado, metodológicamente, se buscó que los autores de la escuela de Frankfort, y los teóricos críticos, brindaran soporte a partir del cual abstraer algunas de las categorías sobre las cuales realizar el análisis de los ocho programas de la muestra, y es de allí, de donde surgieron las tres racionalidades: Epistémica–Filosóficas, Ético–Moral y Estético–Creativa; a partir de las cuales busqué en la documentación institucional, evidencias de las mismas.

Seguido a esto, hice uso de la adaptación de la teoría de la trilogía intuitiva, para ubicar y ponderar en cada uno de los cuadrantes del rombo propuesto por Bédard, las mismas racionalidades halladas en los autores, y a la vez, un traslape para encontrar en las evidencias el esquema por institución y con esto, al tener autores y casos equiparados, pude realizar una comparación de los desarrollos en cada uno de los casos escogidos.

A la par, en el análisis de información, construí los escenarios con base en el método Delphi, contando para esto con la participación de expertos de diversas áreas; así, se levantaron los tres escenarios que dan cuenta de posibles alternativas prospectivas en las cuales se desenvolverá la educación. Ahora bien los tres escenarios fueron analizados, igualmente, con base en la teoría de la Trilogía Intuitiva y procedí a su ubicación en los cuadrantes del rombo que Bédard, lo que a su vez me permitió tener una mirada integral, con un referente común, de los autores, casos y escenarios.

En la búsqueda de los planteamientos teóricos y metodológicos para el análisis en las universidades de la formación integral, el hallar la Trilogía Intuitiva de Renée Bédard, y

contando que la trilogía representó una concepción intelectual de buen funcionamiento del universo, una cosmología de la sociedad humana ideal, que incluía armonía, estética, lógica, ética y simbolismos propios; permitió que pudiera observar los tres aspectos metodológicos anunciados en la metodología, autores–casos–contexto o escenarios de aplicación, y que fueran leídos de una misma forma, procurando ubicar en cada uno de ellos las tres racionalidades: Epistémica–Filosóficas, Ético–Moral y Estético–Creativa; como constituyentes de lo que se propuso como formación integral.

En las Universidades se ha apostado por una formación integral, que transversaliza el compromiso social desde las asignaturas, con la misma categoría y nivel de exigencia que cualquier otra; esta formación, pasó, necesariamente por una transformación personal, que a su vez trajo consigo un cambio de las estructuras de las instituciones y de las personas en el ejercicio de su profesión. Por eso en este estudio busqué interpretar, a la luz de la teoría crítica, desde las dimensiones epistémico-filosófica, ontológica, axiológica-ético-moral y praxeológica-estético-creativa, la formación integral en ocho IES de Colombia, a través de los procesos formativos del psicólogo.

Traté de evidenciar las estrategias que se usan para el desarrollo de la categoría: formación integral; visto como, el compromiso social que se asumió como universitario, para saber ejercer la profesión el día de mañana, pensando ese ejercicio, desde una búsqueda voluntaria del bienestar general por encima del particular.

Según esta investigación concluí que los procesos de formación de los psicólogos en Colombia privilegiaron las competencias epistemológicas y praxeológicas fortaleciendo más las competencias específicas; además, las competencias ontológicas y epistemológicas estaban poco desarrolladas.

Hablar de integralidad en la formación es fundamental ya que me permitió dilucidar el proceso formativo, a partir de las dimensiones que componen al ser humano. De allí se ordenó un plan, un currículo y unas estrategias para cumplir con la meta.



Bajo la noción teórica expuesta, las universidades referenciadas en esta tesis presentaron una opción humanista; que permitió el avance de un ser social, comprometido con las necesidades de su contexto; esta última idea estaba relacionada con la tendencia expuesta por Orozco (1999).

Los proyectos educativos expusieron estrategias que favorecieron todas las dimensiones del ser humano, comprendiendo que toda acción eran formativa y se enfatizaba, que no podía hallarse formación integral, sin el empeño y el compromiso del estudiante. Sin embargo, al dejar al bienestar universitario y a las asignaturas de corte humanístico como únicos responsable de algunas dimensiones alcanzó a causar que se restara importancia al desarrollo de las mismas por parte de los actores del proceso formativo.

La falta de consideración de las capacidades de las personas en procesos de formación y de sus prácticas habituales para aprender y resolver situaciones problemáticas o desafiantes, ha hecho que la educación se organizara de espaldas a la experiencia y a las habilidades propias de las personas. De esta forma, la educación ha convertido en incompetentes, aquellas personas que no se ajustan a la cultura oficial de los procesos de educación formal, y a las estrategias cognitivas y códigos lingüísticos de los grupos sociales, que están representados en las instituciones educativas. La relación educativa ha sido una relación en la que los participantes dependen del saber y la pericia de los profesores, y en la que el conocimiento del mundo de la vida queda al margen de las experiencias educativas.

En consecuencia, no ha sido posible desarrollar proyectos que tengan como fin último promover procesos de transformación social, a través de una relación igualitaria y democrática.

La educación, por tanto, ha de organizarse a partir de las características del contexto sociocultural de los participantes y de las competencias que han desarrollado para ser funcionalmente competentes. Esto permite asegurar la significatividad del aprendizaje; el reconocimiento de su cultura, y las capacidades de los sujetos para aprender.

De esta manera, llevar a cabo un tipo de práctica educativa basada en la interacción

entre iguales y en la comunicación. Para ello se ha necesitado introducir en los currículums, los temas que son de interés desde la perspectiva del mundo de la vida, y favorecer espacios de interacción similares a los que se producen de manera habitual en las prácticas cotidianas de los participantes.

Sin embargo, esto no ha llevado a la conclusión de que el objetivo de la educación fuese adaptar o integrar sistémicamente a los sujetos a las condiciones estructurales de su entorno; por el contrario, conociendo el medio y reconociendo las competencias de las personas, se constituiría la base de futuros aprendizajes que han incluido aspectos de la propia cultura y aspectos de la cultura necesaria, socialmente, y que nos permitiría luchar contra los procesos de exclusión social.

Con el concepto de poder comunicativo, Habermas hizo referencia al potencial transformador de las estructuras comunicativas de la opinión pública. Fuera de los ámbitos estructurados formalmente, también se produjo un intenso debate político. Además, de los espacios y organizaciones que las personas han creado para participar de una forma u otra en las decisiones políticas que les han afectado, comentando, en sus relaciones cotidianas, los temas que les preocupaba y las iniciativas que ha podido emprender.

La fuerza del poder comunicativo radicó en su capacidad para activar una opinión pública con relación a un tema que ha sido de interés común. El modelo comunicativo de educación ha tenido la ventaja de organizar los centros o proyectos a modo de *esferas públicas democráticas*. Fueron, pues, sensibles a las inquietudes de los participantes y a los eventos sociales más significativos que se ocurrieron en cada momento. De esta manera, pudieron llegar a operar como verdaderos centros de producción y de difusión de opinión.

Otra de las ventajas de este modelo con respecto al despliegamiento del funcionamiento democrático de sociedades complejas como la nuestra y al desarrollo de la política deliberativa, fue la oportunidad que ofreció a las personas en procesos de formación, de adquirir la experiencia y las habilidades necesarias para participar en estos debates.

En muchas ocasiones la falta de participación de determinados sectores sociales en los espacios de deliberación pública fue debido a la utilización de un lenguaje específico y a una serie de procedimientos que, al principio, pudieron resultar extraños. En este sentido, la educación ha podido ir acercando las personas, a las formas ideales de la política deliberativa y al lenguaje habitual de los sistemas de participación.

En cuanto al cometido de formación y bajo la perspectiva teórica de la escuela de Frankfurt, el objetivo fue formar personas autónomas que, no sólo, cumplieran con la capacitación individual, sino que constituyeran verdaderos agentes sociales de cambio.

Tal vez no se dedicaron al mundo de la ciencia; posiblemente no terminaron trabajando en la profesión para la que escogieron una titulación. Pero no dejaron nunca de ser personas ciudadanos comprometidos: Después habría venido todo lo demás, pero primero la intención de ser ciudadanos, al menos durante su experiencia universitaria.

La capacitación para un puesto de trabajo no solamente ha sido compatible con esta visión, sino que ha resultado del todo fundamental, que los egresados ingresaran en el mundo laboral con mucho más que un interés económico para conseguir los objetos de consumo que procura el mercado y garantizar su subsistencia.

El desempeño en el puesto de trabajo no debió ser una excepción a la norma general de que toda persona procurase su propia felicidad, en el mismo sentido en que trabaja para una colectividad también plena. Lo que ha añadido la formación universitaria ha sido un poderoso bagaje de conocimiento. En palabras de Habermas en Ureña (1998)

La racionalidad de los contenidos de la identidad sólo puede determinarse con relación a la estructura de ese proceso de su creación, es decir, por referencia a las condiciones formales de la gestación y de la comprobación crítica de una identidad flexible, en la que todos los miembros de la sociedad puedan reconocerse recíprocamente, es decir, puedan respetarse (p.120).

El análisis en torno a las relaciones entre sistema y mundo de la vida como

componentes de la sociedad, ha servido para comprender la capacidad de acción de los sujetos. Una parte importante de las teorías en ciencias sociales han concebido la sociedad como un entramado de estructuras o de sistemas que se relacionan entre sí y dotan de sentido la acción humana, arrancándole de su carácter autónomo y creativo.

Habermas en Ureña (1998) sin haber caído en una perspectiva teórica, que sólo contemplaba el papel del sujeto como promotor de los procesos de cambio social al margen de las estructuras de la sociedad, ha sabido encontrar el equilibrio entre sistema y mundo de la vida. De tal forma, que ha sido posible concebir una acción transformadora dentro o en relación con el sistema.

La educación que ha tenido puesta sus miras en la transformación social no ha de situarse fuera del sistema educativo, si ha sido capaz de dialogar con el mundo de la vida en las condiciones que he señalado.

Un proceso educativo crítico y participativo ha de situarse con base a pretensiones de validez. Esto es: ha de procurar que el código lingüístico que emplea sea comprensible para todos los participantes y no privilegie sólo a un grupo determinado, inteligibilidad; ha de asegurar que todos los enunciados, conceptos, teorías, hipótesis, etc., referidos al mundo objetivo han de demostrarse en caso necesario o verdadero; que las normas que han regido las instituciones educativas hayan respondido a valores socialmente aceptados y se acuerden, en pleno, por la comunidad educativa, es decir, rectitud normativa.

Y, por último, que los participantes al haber expresado algún contenido relacionado con su mundo subjetivo hubieron de mostrarse tal como son, de manera auténtica y, no a jugar un rol artificial prefijado, de antemano, que pudiera distorsionar la comunicación (veracidad). De esta forma, la relación educativa ha conseguido escapar de los criterios de autoridad y de las relaciones de poder que han caracterizado la concepción tradicional de la educación, y, obligado a los profesores a adoptar una actitud cercana y dialogante con el resto de participantes de la comunidad.

Los jóvenes, adquirieron el conocimiento cívico en el currículo a partir de las clases de las ciencias sociales, sin embargo, esto no emerge como un contrato civil transversalizado entre los sujetos participantes. A pesar que existieron fórmulas desde la gestión institucional para desarrollar un sujeto activo y conectado con la realidad, esto se hizo desde una mirada humanista y no con un convencimiento que los ambientes democráticos se formaron en el aula y desde los propios sujetos participantes, profesor-alumno-familia. Esto significó que para promover un clima abierto y democrático que estimulara la participación en los aprendizajes, el docente debía ser el eje fundamental que generara, habilidades que ayudara a potenciar al estudiante como sujeto de cambio y no como un mero receptor de información, pero para esto se debió construir espacios de formación docente, que apuntaran al trabajo de competencias ético políticas.

Ha sido necesario que las instituciones construyan, a partir de estos resultados, una política institucional que permitiera alinear la gestión escolar con el proyecto educativo (PI), a través de un plan de desarrollo significativo y sistemático en el tiempo. Para eso se ha hecho necesario instalar en la agenda institucional la importancia de formar alumnos con un perfil ciudadano, y hacia la consecución de un ser integro, haciéndose inevitable contratar y formar docente en esa línea. En este sentido, en este sentido, sería importante desarrollar una política de contratación de profesores, que cuente con el diseño de un perfil docente con indicadores ligados a la ciudadanía y la ética.

Han sido muchos los retos a los que la sociedad obliga a enfrentar; pero, como profesionales y como sujetos activos de la sociedad, no se puede obviar la responsabilidad en situaciones que, como la actual, un sector cada vez más grande de la población viene siendo drásticamente excluido de los centros de participación social y económica.

La educación ha sido un ámbito privilegiado para contribuir a la realización del proyecto moderno, o si se prefiere, a la radicalización de la democracia, sólo tenemos que convencernos y actuar.

Desde el punto de vista de un enfoque emancipador, el docente basado en la racionalidad científicista, heredero de la tradición positivista-conductista, ha sido responsable de fomentar un alumno pasivo que se limita a incorporar la información transmitida por el profesor y a repetirla memorísticamente en el momento del examen.

Esta visión de la docencia ha sido cuestionada desde múltiples perspectivas, una de ellas, fue la desarrollada por la pedagogía crítica, tiene en cuenta sus implicancias políticas.

En términos kantianos, habría que decir que el dogmatismo de este docente ha sido reflejo de un sistema político despótico, y con su práctica él tiende, al mismo tiempo, a reproducirlo, mientras que un educador crítico se inspira en una forma republicana de gobierno. En un mundo cada vez más dominado por la razón instrumental y la falta de esperanza, el educador crítico ha percibido su labor en el aula como uno de los últimos bastiones de la resistencia en los cuales lucha por la justicia y la libertad.

Desde Frankfurt se propusieron tres racionalidades, lo que en conjunto se ha entendido, para efectos de este trabajo, como un sujeto integral, lo que un individuo ha debido construir u obtener para alcanzar a ser un ser integro, basado en un balance entre lo epistemológico, científico–conocimientos, lo ético–moral–político y lo estético–creativo– constructivo–recreativo.

Al revisar los diversos planes de estudio en las universidades, la formación estaba desequilibrada, había un privilegio por lo epistemológico, lo científico, los contenidos profesionales; las demás racionalidades tenían desarrollos, pero desde los mínimos, y esa formación que no es para la profesión, estaba acogida en las asignaturas humanistas y en muchos casos en formación complementaria o electiva y con esto la pretensión en las instituciones era darle un basamento a lo que consideraban importante para la construcción de humanidad, las relaciones con el mundo y la disposición hacia el compromiso para con los otros.

En los casos, se apreció que hay una serie de asignaturas dispersas en el plan de estudios, más bien atomizadas en distintos semestres, que no necesariamente respondan a una

intencionalidad real de formar hacia la integralidad y aportar hacia la consecución de un ser integro. Al final, apostar por que un par de cursos de ética y deontología, den al estudiante las suficientes pistas para un desempeño ético - moral adecuado en lo social es una aventura sin mucho futuro. Pensar que un curso de contexto, pudo entregar la visión necesaria y lo suficientemente sustentada, para que los estudiantes, reconocieran en que mundo se movían y cuáles eran las fuerzas que lo tensionaban, fue otra aventura sin futuro para la formación de una consciencia política.

La intencionalidad de este estudio partió de revisar si en los programas, como era la formación en psicología, que, por su tradición, serían programas con un alto contenido humano, ya que el propósito de formación era hacia la atención de lo humano, en los diferentes campos de actuación; y en estos programas no se alcanzó a determinar y lograr esa formación integral, la consecución de un ser integro. ¿cuál, entonces, era el panorama, en otros programas, que por sus prospectiva, se procuró una formación mucho más técnica como pudo ser el caso de las ingenierías?

Lo que hizo falta fue una formación transversal, a todo lo largo de los planes de estudio, con el concurso de los docentes, los cuales a su vez tuvieron que estar formados en lo epistemológico, lo ético y, lo estético. Pasar por los elementos del currículo oculto, partiendo desde las políticas institucionales y curriculares y bajando hasta los syllabus, constituyendo estrategias para que en el tiempo, en el cual los estudiantes estaban en la universidad, los cuatro o cinco años de su carrera, transitaran por una serie de experiencias o se encontraran inmersos en una serie de prácticas, que les permitiera, en virtud a que en los niveles educativos anteriores no se logró que en su formación, la universidad reconociera la existencia de un mundo más allá del suyo propio, que existía un otro, y que los conocimientos profesionales que estaban adquiriendo, los recibían para servir al otro, y que en la dinámica de servir al desarrollo del otro, se lograría que todos, incluido él mismo ganara; crecer, ser cada vez mejor, con lo cual el mundo iba a cambiar para bien.

Con lo escrito hasta acá, no quise dejar la idea que los programas y las instituciones analizadas, no tenían ninguna estrategia o acciones hacia la formación integral de sus estudiantes. Por el contrario, la revisión documental de los PI, PEP, lineamientos curriculares, dejó claro que, si existen por lo menos enunciadas, la intencionalidad de una formación integral dirigida hacia los estudiantes, y existían despliegues claramente direccionados hacia ese fin; sin embargo, en el día a día, en los planes de estudio, esos enunciados, se quedaban en la documentación y no bajaban al syllabus.

Se encontraron mega estrategias focalizadas a grupos específicos, entiéndase estudiantes con dificultades de adaptación o con ritmos de aprendizaje diferente; pero no se apreció una estrategia dirigida a que todos los estudiantes pasaran por instancias que les permitieran conocer, reconocer, desarrollar, competencias hacia lo social; reconocer los problemas del mundo y como atenderlos y generarles la capacidad de servicio hacia el otro a través de su profesión.

En referencia a los escenarios descritos; antes de su consecución, existía una expectativa más basada en una mirada alentadora, y por qué no romántica, que esperaba que se escribieran circunstancias mucho más alegres y con visos mucho mejores en cuanto a las condiciones de vida, trabajo y sociales; sin embargo, los escenarios, describieron, sin muchos cambios, básicamente la continuación y el deterioro, aun mayor de las condiciones de vida que se estaban viendo.

Resultó claro que como se estaba dando los acontecimientos, era poco probable que las condiciones de vida variaran en un futuro cercano, los escenarios descritos, estaban pensados a diez años aproximadamente, así que, a menos que existiera una revolución extrema a nivel social, lo que estaba ocurriendo, seguiría ocurriendo en adelante, puesto que a pesar de los altos niveles de modernización, nada de eso trascendía hacia lo personal y menos hacia lo social; es decir, se presentaron, todos los días, nuevos y maravillosos desarrollos tecnológicos que permitieron mejorar algunos aspectos de la vida diaria, pero esos desarrollos no aportaron



nada en la relación para con los otros, y en muchos casos, las empeoraron.

Los adelantos científicos que dieron la posibilidad de conocer y referenciar estilos de vida y mejores formas de hacer las cosas diarias, no variaron hábitos, así todo cambia, pero a la vez, todo permaneció igual.

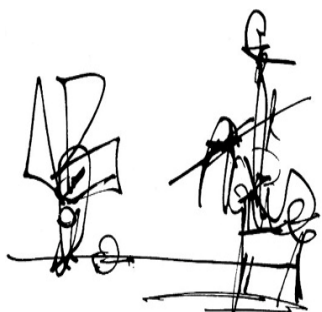
Con un panorama como ese, se requirió, con un grado de urgencia, cambiar el pensamiento y la forma de actuar de los jóvenes, que estaban pasando por las aulas de las universidades, siendo estos quienes recibieron el peso, de lo construido en lo social, se requirió trabajar en una cesibilidad hacia la comunidad, hacia el otro, para que hacia ese futuro que ellos tenían en sus manos, las cosas cambiaran.

Abordar los altos niveles de egoísmo con los que llegaron los jóvenes y transfórmalos en un interés de todos para con todos. Al reflexionar sobre las posibilidades de crecimiento personal frente a lo propuesto en este trabajo, pude considerar, que el vacío del que hablaban las nuevas generaciones, estaba dado por la ausencia de sentido en lo que se les entregó, se les enseñó.

El paso por la universidad les dio a los jóvenes una serie de conocimiento que les sirvieron para afrontar el campo específico de desempeño, lo que este les demandó; sin embargo, la deuda era para con todo lo otro que componía el ser humano, puesto que no hemos sido, solo conocimiento, hemos sido emociones y relaciones. La pretensión de trabajar en la formación integral para un ser integro, apuntó a dotar de sentido las otras facetas de la vida de los estudiantes, ponerles de manifiesto que la vida no era un soliloquio, sino que estaba construida en relación con los demás.

Y que, como se insistió, en varios apartados, la posibilidad de trabajar por los otros, redundaba en el propio beneficio, y con esto, al mejorar las condiciones de los otros, mejorarían las condiciones de vida de la propia existencia.

## 11 El Molino de Viento



Antonio Saura<sup>12</sup>

Por eso el humilde molino, aun cuando su base carcomida y sus paredes pobladas de plantas parásitas, me inspira veneración; gracias a él, millones de seres humanos no están ya tratados como bestias de carga; han podido erguir la cabeza y ganar en dignidad al mismo tiempo que en felicidad.

Elisèe Reclus<sup>13</sup>

Un molino de viento se ha constituido en una máquina que posee aspas o palas unidas a un eje común, que gira cuando el viento sopla. El antecedente directo de los actuales aerogeneradores han sido los viejos molinos, que incluso en la actualidad se siguen utilizando, el eje giratorio está unido a distintos tipos de maquinaria, por ejemplo, maquinaria para moler grano, bombear agua o producir electricidad.

Los molinos de viento giran porque las aspas enfrentan al viento oponiéndole una resistencia. Estas aspas no son perpendiculares al suelo, sino que son construidas con un cierto ángulo para que el viento pase entre ellas y las empuje alrededor del eje.

En una metáfora donde se hizo uso del molino de viento, como elemento que dió cuenta de los requerimientos para una formación integral, la constitución de un ser integro; se partió de considerar los elementos que componían esta máquina y como en su integración, en su aparejado, pudimos definir cuáles eran los aportes que surgían, a partir de los análisis realizados en este trabajo sobre el tema de la integralidad.

En la psicología Gestalt, encontramos una serie de principios que han regido la forma en que percibimos el mundo, la cual ha mostrado, como la mente humana, ha manipulado los hechos para darle una conclusión o cierre. Precisamente, uno de las leyes de la Gestalt se

<sup>12</sup> <http://www.antoniosaura.org/sp/la-fundacion-archivos-fotograficos>

<sup>13</sup> La obra de *Élisée Reclus* expresa también una clara asunción de los postulados evolucionistas que permiten la comprensión unificada de lo físico y lo humano en geografía. fue un geógrafo francés, miembro anarquista de la Primera Internacional, creador de la Geografía social.

denominó principio de cerramiento, el cual afirmó, que las líneas que circundan una superficie se captan, en igualdad de condiciones, más fácilmente como unidad o como figura, comparado con otras que se unen entre sí.

Las formas abiertas o no concluidas han generado cierta incomodidad, por lo que se tiende a completar con la imaginación aquello que se ha considerado que falta. Este principio fue el mismo que ocurrió cuando, por ejemplo, alguien en una conversación se atascó o se ralentizó y otra persona concluyeron su frase. De igual manera ha ocurrido cuando escuchamos una canción y somos nosotros los que cerramos el fragmento que por cualquier motivo faltó o no escuchamos.

Cuando a lo largo del desarrollo de este trabajo, hice la revisión de los planes de estudio de los diferentes programas, en los primeros momentos, la revisión sucinta de los mismos pareció que estaban completos, que cumplían, no solo con todos los requerimientos que la legislación demanda, sino, que estaban conformados por todo lo que debían tener.

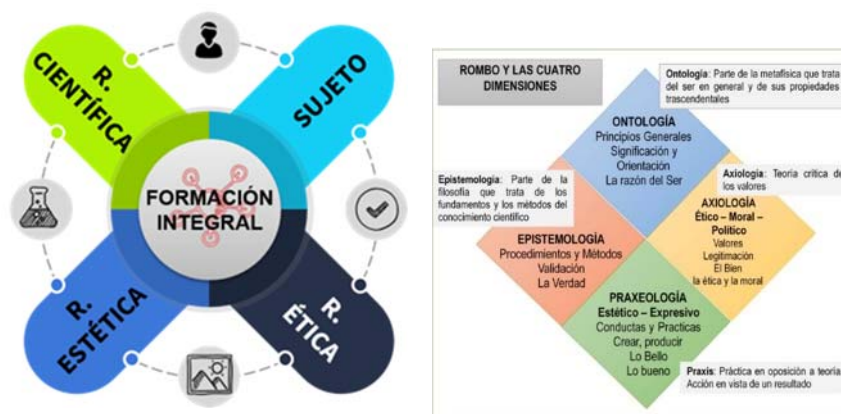
Sin embargo, cuando descompuse los programas en sus elementos contentivos, y de allí, abstraí lo que fueron los componentes de una formación integral, allí me percate, que estos, son puntos difuminados por la superficie del plan de estudios, que no conformaron una figura, y por tanto difícilmente pudieron llegar a lograr el objetivo marcado en todos los lineamientos y políticas institucionales sobre la formación integral y la construcción de un ser íntegro.

Este mismo principio de la Gestalt, unido a un principio de la física sobre el movimiento, específicamente el que sustenta que se requiere, alrededor de 24 fotogramas por segundo para que nuestro cerebro entienda esto como movimiento, así, el actuar diario en los programas, hizo que por las dinámicas de clase, los ciclos semestralizados y los cronogramas, llegara a ver, en el transcurrir de los cursos—movimiento—, que las cosas sucedían, que algo pasaba; sin embargo, al observar, con un poco más de detenimiento, lo que sucedió en el actuar en clase, fue claro que la formación impartida a los jóvenes, en la mayoría de los casos, solo alcanzó a

ser del orden teórico con un empaquetado de elementos prácticos, que demandó mucha memoria, pero poco raciocinio por parte de los estudiantes, y en sumatoria, poca formación se logró en el paso de los estos por las aulas de clase y por toda una carrera universitaria.

### Figura 16

*El Molino de Viento y Adaptación de la Trilogía Intuitiva de Bédard*



El Molino de Viento

Adaptación Trilogía Intuitiva (Bédard, 2003)

La propuesta que se procuró desarrollar a lo largo de este trabajo, traducida a lo que es un molino de viento, consideró que los embates del conocimiento que requería un estudiante, futuro profesional, para un desempeño adecuado en el ámbito social, se entendió como el viento, aquel viento que hizo mover las aspas, y estas a su vez todos los demás componentes de este molino, para realizar el trabajo para el cual fue construido.

A su vez, las aspas del molino que eran las que se movían con el viento, el conocimiento necesario, estaban conformadas por las tres racionalidades propuestas desde la Escuela de Frankfurt, Racionalidad Científica = pensamiento crítico, Racionalidad Ético-política = acción comunicativa, Racionalidad Estética = crítica del arte; acompañada por el cuarto elemento que surgió a partir de la adaptación de la Trilogía Intuitiva de Bédard, la Ontología = sujeto, todas estas giraron alrededor de un eje llamado formación integral.

En consideración al giro que dieron las aspas, no hubo una primera o segunda, era posible iniciar con cualquiera de ellas, así, la primera pudo ser la Racionalidad Estética, que se desarrolló en este trabajo alrededor de la “Crítica del Arte, ” que llevó a proponer la enseñanza del arte o la formación artística, como un elemento indispensable en la formación de profesionales de cualquier índole.

Como describí en el apartado respectivo, el fin último de esta formación estuvo dado en la generación de sensibilidad, entendida como la capacidad empática de ponerse en el lugar del otro, comprender sus motivos y, a partir de esto, considerar el sentido y el porqué de sus obras.

Una vez logrado generar en los estudiantes la posibilidad de encontrar sentido en cada uno de los contenidos, en discriminar el por qué un individuo crea o recrea un objeto determinado, permitiría que los mismos, basados en esa sensibilidad y en comparación consigo y con el entorno, pudieran generar crítica sustentada en el conocimiento y respetando el sentir del otro, y los motivos que llevaron a la construcción del objeto de crítica.

En ese continuo de las aspas del molino, ligado a la anterior, pudimos ubicar la racionalidad científica y a su vez, la categoría de pensamiento crítico, que surgió como elemento potencializado de la misma, al igual que la crítica del arte, el pensamiento crítico, ha surgido de un entendimiento de las condiciones que llevaron a la construcción del conocimiento, en ese entender, las condiciones de generación de conocimiento en uno u otro campo, por uno u otro autor, este pensamiento debió permitir desentrañar las intencionalidades subyacentes a dicho conocimiento, por qué se creó, cuál era su objetivo y a partir de allí, en qué contexto o momento, ese conocimiento impartido fue factible de ser usado.

En este orden de ideas, el conocimiento entregado a los estudiantes, debió estar, ineludiblemente, ligado a la historia de la cual surgió, de manera que pudiera comprenderse en su cabal dimensión, y así, el uso del conocimiento estuviera marcado por el entendimiento, producto del pensamiento crítico de quienes lo produjeron y de quien lo recibe.

La siguiente aspa correspondió a la racionalidad ética, requiriéndose como base de cualquier actuar, y sobre todo en el proceder con el conocimiento adquirido, el razonamiento ético–moral–político sobre el mismo. No fue necesario acentuar la importancia de formar en los estudiantes un razonamiento ético sobre su profesión, sobre el compromiso político que adquieren al formarse profesionalmente.

Es imperioso insistir, más allá de los dos cursos que en términos generales se encontraron en los planes de estudio, ética general y deontología; en la necesidad de tamizar todo lo que se enseñó y todo lo que se llevó a la práctica con la responsabilidad ético–política que se tuvo para con los demás. Enfatizar en la necesidad de un actuar integro que permitió cambiar las formas en las cuales se aplicó el conocimiento, las formas como se ejerció la profesión, fue el camino hacia un cambio social, que procuró la mejora de las condiciones de vida de todos, e hizo entender que un cambio que mejorara las condiciones de los demás, redundaría en la mejora de las condiciones de nosotros mismos. Fue en el ejercicio responsable del conocimiento, donde yació las posibilidades del verdadero cambio social, por el cual abogaban los jóvenes.

La última aspa correspondió a la ontología; es decir, al individuo, al sujeto integro, luego de reflexionar alrededor de las posibilidades que brindó la formación artística o en artes, el pensamiento crítico y la reflexión ética, sobre el conocimiento adquirido, la síntesis que se propuso o logró, sería una formación integral, un sujeto integro, un individuo que a través de las interacciones con el conocimiento y con el otro logró una construcción de su humanidad, en referencia a la humanidad del otro, un sujeto que con base en sus propios criterios comprendió e integró las propuestas, un individuo que basado en el respeto de la individualidad del otro logró la construcción de un fin común, de comunidad.

Continuando con la metáfora del molino de viento describí hasta el momento, solo uno de los componentes del mismo, ya que un aerogenerador se conforma de: la torre, un sistema de orientación ubicado al final de la torre, en su extremo superior; una góndola que es el armazón que cobija los componentes mecánicos del molino y que sirve de base a las palas o

aspas, un eje y mando del rotor por delante de las palas y dentro de la góndola, un freno y el generador, o la maquina, a la que le da movimiento.

La torre remitió, no a una elite que alcanzó el conocimiento, sino más bien a la posibilidad, desde un lugar privilegiado, pudo generar una vista amplia, panorámica de un campo de conocimiento específico, como fue el que nos presentó una profesión, con esto en mente estuvimos frente a la posibilidad de reconocer en un gran campo profesional, cuales eran los aspectos a resaltar, a cuales debimos dar mayor énfasis; entregar los aspectos más significativos y relevantes de un campo profesional y que los estudiantes, basados en una reflexión crítica supieran cómo ubicarlos en su desempeño.

La góndola que se ubico en los molinos como protección de los elementos mecánicos, es decir de aquello que se moviliza, se entendió como el entramado que subyace a la formación, se debió entender que, para llegar a generar una formación integral, se requirió que todos los aspectos instituciones y todos los actores, estuvieran dispuestos para este fin; no fue suficiente la participación de los docentes y estudiantes, se requirió que las plataformas instituciones, igualmente, estuvieran disponibles y configuradas para que este objetivo llegara a fin.

En este sentido el sistema de orientación, que en los molinos estaba en la parte trasera, representó los principios institucionales, aquellos elementos filosóficos y epistemológicos que guiaban en cada institución su quehacer, estos debieron estar en lógica de formación integral, acompañados con el interés, con la intención formativa, de manera que como su función lo predicó, orientaron en todas las funciones sustantivas de la institución la formación integral y hacia individuos íntegros.

Al hablar del eje, obviamente se refirió a la formación integral, a todas aquellas acciones que desde lo científico, ético y estético se formularon para potenciar el desarrollo de los estudiantes, el ser integral; se entendió, que fue lo que se logró luego de pasar por todas las demás categorías, por todas las racionalidades; allí en modo síntesis, constituyó el sujeto

integro, aquel que luego de erigir en su paso por la Universidad todas las competencias referidas en las racionalidades, logró rearmarse en su autonomía y tomar el control de su vida; no solo para beneficio propio, sino como un ser integrado en una comunidad, con unos intereses propios, pero a la vez compartidos con los generales; que se formó en una profesión para servir desde un campo específico al mejoramiento de las condiciones de vida y desarrollo de los demás; entendiendo que al ser él, uno de esos demás, al aportar un desempeño ético y políticamente correcto, se hizo mejor sujeto y mejoró su entorno y esto se revirtió hacia sí mismo.

Un sujeto integro que generó una conciencia planetaria, hacia el cuidado del medio ambiente, aportó desde su campo profesional, a que se cuide y preserve para generaciones futuras. Un sujeto integro con criterio estético, que fue capaz de observar críticamente su entorno, encontrado en cada creación su lado positivo y reconociendo las posibilidades de mejora que tuvo. Reconociendo críticamente que todo conocimiento tuvo un trasfondo político y que su uso estuvo mediado por un criterio de racionalidad ética.

En la propuesta, el freno, lo enmarcó la participación de los docentes, entendido este, no como el para el proceso, sino, como aquel que le imprimió la secuencialidad, los acentos y pausas, quienes, tomando la categoría de zona proximal de Vygotsky, jaló al estudiante a aprehender, la consecución y desarrollo de las competencias que le debieron servir para el desarrollo de su profesional desde una postura íntegra; y así, hacer uso a lo largo de toda su vida, esos elementos críticos-ético-político-morales-estéticos, para afrontar tanto su vida personal, como profesional.

Los docentes con su formación moral-ético-política; fueron quienes debieron impulsar las competencias en sus estudiantes en el aula; en su accionar de aula, quien imprimió, los diferentes matices, quien empezó a ubicar los elementos que fueron a conformar sujeto integro; aquel quien, con su acción, permitió el asumir e interiorizar en el estudiante y logró plasmar en su psiquis y, por tanto, permaneció en el tiempo.



Finalmente, a lo que se le dió movimiento, el para que, en medio entre la ciencia y la ética, encontré el mundo de la vida, que pudo entenderse como la zona en la que habitamos, sin embargo, lo relacionamos también con el medio ambiente. Fue de vital importancia generar conciencia, considerar que debió ser, no solo, el lugar que habitamos, sino un todo, y desarrollar la necesidad de actuar por mejorar las condiciones con las que nos relacionamos con el entorno donde vivimos; como con todo el planeta en general.

Se requirió, dejar claro, que todo accionar, tenía repercusiones en el medio ambiente y si deseamos tener un planeta para vivir en los próximos años, debimos dedicarnos a contrarrestar los efectos del descuido que nosotros mismos, y las generaciones anteriores han tenido con el mundo. Generando conciencia, que toda acción, por pequeña que fuera operaría en favor o en contra del medio ambiente, y que con un actuar correcto hacia el mundo, pudimos ir mejorando las condiciones para nosotros mismos más adelante.

En el movimiento que el molino ilustró en la metáfora, surgió un fenómeno físico, el que fue analizado en el experimento del disco de Newton, que si recordamos, al imprimirle velocidad a un disco con segmentos de teñidos con colores primarios, estos, por efecto visual, solo percibió el color blanco; a que nos llevó esto, que en la dinámica de la que hablé al principio de este escrito, el movimiento diario, fue posible que no se percibieran las aspas por separado; pero, al garantizar que las mismas estuvieron inmersas en todos los actores institucionales y que se contó con un sustento en la reglamentación.

Se pudo llevar a pensar en un proceso de invisibilización del mismo, no sin garantizar que los docentes, el freno que permitió diferenciar los colores, y que a su vez fueron quienes estaban encargados de sostener el proceso, no lo perdieron de vista, y a lo largo de sus actividades de aula, hicieron presente en todo momento la formación integral de los estudiantes universitarios.

## 12. Referentes Bibliográficos

- Adorno, T. (1966). *Disonancias*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Adorno, T. (2008). *Teoría estética*. Ediciones Akal, Madrid
- Adorno, T. (2010). *Escritos filosóficos tempranos*, Ediciones Akal, Madrid
- Aguerrondo, L., & otros. (1994). *Para qué sirve La escuela*". Edit. Norma. Bs. As. Argentina
- Anderson, W.T. (1997). *The future of The self* [El futuro de yo]. New York: Penguin Putnam Inc.
- Appel, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/Mec
- Arañó, J.C. (1996). *El valor del arte*." Zehar, 30, pp. 22-26
- Barimboim, D. (2015). El egoísmo de los jóvenes de hoy responde a la necesidad de supervivencia. *Journal de Ciencias Sociales*. Año 3 N°5 ISSN: 2362-194X. UADE
- Bédard, R. (2003). Los Fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. El rombo y Las cuatro dimensiones filosóficas". *Revista Ad-Minister*. Número 3. Medellín. Universidad Eafit.
- Bernstein, B. (1988). Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo". *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de Las transmisiones educativas*. Volumen. Madrid
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., y Expósito, M. (Eds.) (2001). *Modos de hacer arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ed. Universidad De Salamanca,
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* [Actos de significado. Mas allá de la revolución Cognitiva]. London: Harvard University Press.
- Bullivant, B.M. (2): Culture. its nature and meaning for Educators (29-47). *Multicultural education issues and perspectives*. J. A. Banks and Ch. A.M.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona
- Cassirer, E. (1957). *The Philosophy of Symbolic Forms [La filosofía de las formas simbólicas]*.  
Vol. 3. London: Oxford University Press.
- Castro, R. (1998). *La devaluación del trabajo social y la centralidad ilusoria de La educación*. trabajo presentado a La 21<sup>a</sup> Reunión Anual Anaped. Brasil.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA. Ley 30, 1992 Artículo 1 Capítulo 1. (2006).  
[https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación CNA. Lineamientos para la acreditación De  
Programas De Pregrado. (2013).  
[http://www.cna.gov.co/1741/articles186359\\_pregrado\\_2013.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles186359_pregrado_2013.pdf).
- Cepal. Panorama social de America Latina. Informe anual. (1994).  
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1231>
- Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Biblioteca  
para la actualización del maestro. México. pp.164
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). *A cultural historical Approach to distribute cognition [ Una aproximación historico-cultural para distribuir conocimiento]*. Cambridge University  
Press ISBN 0-521-41406-7
- Coll,C.(1985). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Constitución Política. Artículo 67. Educación. (1991).  
<http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- Csikszentmihalyi M. (1988a). The flow experience and its significance for human psychology.  
En M. Csikszentmihalyi y S. Csikszentmihalyi, (Eds.), *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. pp. 15-35. New York: Cambridge University Press
- Cunha. (1996). *Reestruturação capitalista e seus reflexos no mundo do trabalho e No Estado*.  
*cadernos do ceas*. Salvador. Bahía.

- Dávila, J. (2001). Sobre la misión de la universidad. Mérida. *consejo de publicaciones*.  
Universidad De Los Andes.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela conocimiento y curriculum*. Bs. As.
- De Juan, J.(1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid. Dykinson
- De la Calle, R. (1981). *En torno al hecho artistico*. Ensayos de teoria del arte. Valencia.  
Fernando Torres-Editor S.A.
- De la Calle, R. (2001). *Experiencia estética y experiencia crítica*. Valencia, institución alfonso el Magnànim.
- De Sebastian, (2001). La Globalización. Marco mundial. En *lùracà de La globalización*.  
Barcelona.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia.  
Pre-Textos.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de La educación," en *la educación encierra un tesoro*. México. El correo de la unesco, pp. 91-103.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, J.(2008). *El arte como experiencia*. Paidós. España
- Eisner , E.W. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Edit Paidós. Educador
- Eisner, E.W.(1979). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York, Mcmillan.
- Eisner, E.W.(1991). La Incomprendida función de las artes en el desarrollo humano.  
*Revista Española de Pedagogía* Vol. 50, No. 191 pp. 15-34  
<https://www.jstor.org/stable/23764907>
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A  
versión original (1972) *Educating artistic vision* (New, York, Macmillan)

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Grupo Planeta.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que todos necesitamos*. Barcelona. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). Postmodern art education: an approach to curriculum. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (eds.), *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano, educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid. oei/Fundación Santillana.
- Fernandez, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Ed. morata. Madrid. España.
- Filgueiras, L.A. (1997). La desintegración del mundo del trabajo y el "mal-para ser" el final de este siglo. Una visión del ciclo económico. Texto en mesa redonda del seminario interdisciplinario "el malestar al final del siglo XX," organizado por el departamento de ciencias humanas y filosofía en la Universidad Estatal de Feira De Santana y de La Escuela Brasileña de Psicoanálisis. Bahia. Brasil.
- Foucault, M. (1996). Was ist aufklärung? En *Anábasis—Revista De Filosofía*. Nº 4, 1
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de La escuela improductiva*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*- Buenos Aires. Paidós
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial. (Trabajo original publicado en 1973). ISBN 84-7432-090-0
- Guiddens, A. (1996). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. Mexico: MX. ISBN 968-23-1792-4
- Gomez, V. (1992). *El pensamiento estético de Theodor W. Adorno*, Madrid, Cátedra
- Goodman, N. (1968). *Los lenguajes del arte. Aproximaciones a la teoría de los símbolos*. Paidós Estética. (trad.) Jem Cabanes. Ed en español. Madrid. ISBN 978-84-493-2445-1
- Goodson, I. (2000). El profesor regido por principios, *Perspectivas*, Vol XXX, No. 2 pp. 197-205.

- Goyes, I., y Uscátegui, M. (2004). *Incidencias de La acreditación de programas en los currículos universitarios*. Bogotá, Colombia. Edición Universidad de Nariño.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus Madrid.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires. Taurus. Vol I. pp, 15-196
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo 1*. Taurus, Argentina
- Habermas, J. (1997). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos. 3ª Ed. /T.O. 1968.
- Hernandez, A. (2000). Teoría crítica de la enseñanza, tomado del libro Colectivo de actores del CEPES. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial Universitaria. Universidad Juan Misael Saracho. Version digital
- Hernandez, D. (2010). *El futuro de la educación superior, algunas claves*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría tradicional y teoría crítica en teoría crítica*. Buenos Aires. Amorrortu
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Ser
- Horkheimer, M. (1974). *La génesis de La teoría crítica. (Capítulo II) de la obra imaginación Dialéctica*.
- Illich, I. (1973). *En América Latina para que sirve la escuela*. Ediciones Busqueda . Buenos Aires, pp.80
- Illich, I. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Editorial nueva imagen. Mexico, sp.
- Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. (S.F.). Decreto 2904 de 1994, art. 1
- Instituto Nacional de Ciencias Forenses y Medicina Legal. Indicadores clínicos de personalidad en la adolescencia. (2015).  
[www.medicinalegal.gov.co/Documents/20143/49523/Suicidios.Pdf](http://www.medicinalegal.gov.co/Documents/20143/49523/Suicidios.Pdf) -
- Juanola, R., y Calvo, M. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual. Hacia distintos puntos

de mira de la didáctica del arte. Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, No. 49, p. 26-37.

Jiménez, J. (1989). *La vida como azar. Complejidad de lo moderno*. pp. 145 Madrid.

Mondadori.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid,

Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. pp. 148. Santa fe de Bogotá.

Kincheloe, J. (1991). Willis Morris and the southern curriculum: Emancipating the Shothern ghosts. En L. Kincheloe y W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of Place* (pp.123-154). Albany: State University of Nueva York Press.

Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. España. Ediciones Octaedro

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona. Laertes, 1996 Lazotti

Ley 115. Artículo 10. definición de educación formal. (1994).

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Linstone, H.A. y Turrof, M. (1975). The delphi method [El Método Delphi].

En J. A. Landeta. Techniques and applications. Barcelona

López, F. (2006). Higher education in the Caribbean. En *higher education in the world 2006. The Financing Of Universities*. Palgrave Macmillan. London.

Maquet, J. (1999). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. pp. 335 Editorial deCeleste.Madrid.

Marín, V.R. (1987). Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la educación artística» *Icónica* (Madrid).

Marín, J.A., y González, A.J. (2000). Evolución histórica de la función social de la universidad:

La educación superior en el siglo XXI. En las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III.

Menéndez, E. L. (1981). *Poder, estratificación y salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la enfermedad en Yucatán*. Ediciones de la Casa Chata, México.

Ministerio de Educación de Colombia. Resolución 3461/ Dic 30-2003 Men. (2003).

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86388.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86388.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación. Artículo 10. definición de educación formal. (S.F).

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

McCarthy, T. (1998). *Sobre teoría y práctica en nuestra civilización científica. En la teoría crítica de Jurgen Habermas*. Madrid. Tecnos

McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Primera edic en español, 1984 . siglo XXI ed. ISBN 968-23-2578-1 Argentina, S.A.

Modzelewski, H. (2017). Integridad moral como ampliación emocional del autorreflexión.

ideas y valores, 66 (164), 181-201.pdf. en:

<http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.51069>

OCDE. (2018). Publicación pisa. Recuperado en noviembre 3 de 2019

[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf\\_cita2](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf_cita2)

ODC. Situación del Consumo de Drogas en Colombia. (S.F).

<http://www.odc.gov.co/problematika-drogas/consumo-drogas/situacion-consumo>

Organización de los Estados Iberoamericanos. Declaración de Sintra .(1998).

<http://www.oei.es/viiicie.htm>

Orozco, L.E. (1999). *La Formación integral, mito y realidad*. Bogotá. editorial uniandes. tercer mundo.

Orozco, L.E. (2013). *La educación superior. Retos y perspectivas*. Editorial

Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia



- Pellegrino, A. (S.F.). Extraído de la entrevista realizada por el diario "El País" de Uruguay El 22/7/01
- Perez, C. (1993). *Nuevo patrón tecnológico y educación superior. Retos científicos y tecnológicos.*
- Puche, R. (2003). *Elementos Relevantes Para Pensar Un 'Estado Del Arte De La Psicología Académica' En Colombia.* Documento Inédito. Asociación colombiana de Programas de Psicología – Ascofapsi.
- Poulantzas, N. (1977). Las transformaciones actuales del Estado, la crisis política del Estado” (1976a) . En: Poulantzas, N. (ed.), *La crisis del Estado.* Barcelona: Fontanella,
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estetica y política.* Salamanca, consorcio Salamanca.
- Recio,( 2001). *El Fenómeno De La Globalización Un Marco Global.* Alegría, (2001): Los Impactos Negativos De La Globalización En La Agricultura
- Rodriguez, E. (2003). *El Psicólogo Dominicano Y La Metodología De La Investigación Psicológica.* Psicología Científica. [Internet] Disponible En:  
<http://www.psicologiacientifica.com>
- Saez De Miera, A. (2000). *El Azul Del Puzzle.* Oviedo. Ediciones Nobel.
- Saviani, D. (1999). Prefacio De Modernización Y Escuela Nueva En Colombia. En Herrera Martha, *Modernización Y Escuela Nueva En Colombia.* Editores Plaza & Janes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1999. Pág. 282.
- Schiller,F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (ed. Bilingüe) Barcelona, Anthropos.
- SNIES. Sistema de información, estadísticas (S.F).  
<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/informacion-a-la-mano/212400:estadisticas>
- Steiner, G.(2004). *Lecciones de los maestros.* Madrid: Siruela.

- Stake,R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. pp. 14 Madrid: Morata.
- Stenhouse,L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.
- Tedesco, J.C. (2000). *Entrevista a Tedesco*. En cuadernos de pedagogía Nro 288.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México,
- Tylor, E. (1975). *La ciencia de la cultura. El concepto de cultura*. Textos fundamentales, pp. 29-46. Barcelona, Anagrama.
- UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior (1995). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa)
- UNESCO. Declaración mundial sobre La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior .(1998). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de habermas, la crisis de la sociedad industrializada*, segunda edición, Tecnos, Madrid, 1998, p. 120.
- Van Der Heijden,K. (1996). *Scenarios: The art of strategic conversation*. pp. 537  
New York:Wiley. ISBN 0-471-96639-8
- Vasquez, (2001). *Fenómeno de la globalización y su impacto en la vida de las mujeres del sur*.  
Barcelona
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Vygotsky, L.(1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Trad. de María Margarita Rotger, Buenos Aires, La Pléyade
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes: estética de las representaciones cotidianas*  
Traductor. Manuel Martí Viudes.
- Walter, B. (1982). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*.  
Madrid. Taurus Ediciones
- Wallis, B. (ed.).(2001). *Arte despues de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la*

*representación*. Madrid: Akal

Weber, M. (1994). *Economía Y Sociedad*. Vol.1. Fce, México

Wellmer, A. (2009). ¿Podemos aún hoy aprender algo de la estética de Adorno?

boletín de estética (CIF). N° 11. P. 30

Zapata, A. (2009). El Modo de ser cínico de los dirigentes. *Cuadernos de administración*,  
41, 81–92.

## 13. Anexos

### 13.1 Anexos de Antecedentes Investigativos

<Informe xarxa palabra clave formación universitaria integral.htm>

<Informe de eBSCO palabra clave formación universitaria integral.htm>

<Informe Scopus palabra clave formación universitaria.htm>

1 CARACTERIZACIÓN DE LA CONDUCTA CIUDADANA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR. (SPANISH) **262**

2 DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS PARA APLICAR EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA DE SOFTWARE. (SPANISH) **263**

3 EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. (SPANISH) **264**

ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DEL USO DE LAS TIC, PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE **265**

4 LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN VALORES COMO IMPULSO A LA REINSERCIÓN SOCIAL. **267**

5 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ANÁLISIS Y REFLEXIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA. (SPANISH) **268**

6 LA FORMACIÓN EN VALORES COMO RETO PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO. (SPANISH) **269**

7 A MANAGEMENT MODEL FOR A COMPETENCE DEVELOPMENT FOCUS UNIVERSITY SCHOOL **270**

8 AN EXPERIENCE OF UNIVERSITY EDUCATION TO COMMUNICATE ABOUT POVERTY AND INEQUALITY **271**

9 CONCEPT, APPROACH AND JUSTIFICATION OF THE SYSTEMATIZATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES A LOOK "FROM" AND "TO" THE CONTEXT OF UNIVERSITY EDUCATION **272**

10 CONSTRUCTION OF ACADEMIC LEARNING AND CITIZENS BEYOND THE CLASSROOM: UNIVERSITY INNOVATION IN THE INITIAL EDUCATION OF TEACHERS **273**

11 CRITICAL THINKING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY TEACHERS **273**

12 FORMACIÓN ACADÉMICA, VALORES, EMPATÍA Y COMPORTAMIENTOS SOCIALMENTE RESPONSABLES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS **275**

13 PROFESSIONAL VALUES IN UNIVERSITY EDUCATION **276**

14 STUDENT ACADEMIC TRAINING REQUIRED FOR UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY PRAXIS **277**

15 THE RETRIEVE OF HUMANIST PILLARS BY THE TEACHING OF ETHICS IN UNIVERSITY EDUCATION **278**

16 TRAINING IN HIGHER EDUCATION. CHALLENGES AND PROPOSALS IN THE UNIVERSITY TEACHING **279**

17 INTEGRAL FORMATION OF STUDENT AND CONTINUOUS FORMATION OF PROFESSORS IN CUBAN HIGHER EDUCATION: A ROLE FOR UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY (USR) **280**

18 UNIVERSITY JOURNALISM EDUCATION. MERE TECHNOLOGICAL TRAINING OR COMPREHENSIVE EDUCATION IN THE NEW INFORMATION ENVIRONMENT? **281**

19 DESENVOLUPAMENT DE LES ACTITUDS EN ELS ESTUDIANTS D'INFERMERIA DURANT LES ESTADES FORMATIVES CLÍNQUES A TRAVÉS DE LA PRÀCTICA REFLEXIVA **282**

20 LAS CAPACIDADES HUMANAS SEGÚN EL ENFOQUE DE MARTHA NUSSBAUM: EL CASO DE ESTUDIANTES DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (CHILE) **283**

21	GESTIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD CHILENA	<b>284</b>
22	ANÁLISIS DEL IMPACTO DE METODOLOGIAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	<b>285</b>
23	PUBLIC SERVICE MOTIVATION AND ETHICS: FROM THEORY BUILDING TO THEORY TESTING	<b>286</b>
24	EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CULTURA DE PAZ A TRAVÉS DE LAS TAC: UN ESTUDIO MULTICASOS EN EL CONTEXTO BOGOTANO	<b>287</b>
25	EL RETO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA DEL SIGLO XXI	<b>288</b>
26	LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LOS HÁBITOS LECTORES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	<b>289</b>
27	DESENVOLUPAMENT DE LES ACTITUDS EN ELS ESTUDIANTS D'INFERMERIA DURANT LES ESTADES FORMATIVES CLÍNQUES A TRAVÉS DE LA PRÀCTICA REFLEXIVA	<b>290</b>
28	LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN ANTIOQUIA Y CUNDINAMARCA: UNA INVESTIGACIÓN EN TORNO A SUS FINALIDADES, SUS CONTENIDOS Y SUS MÉTODOS	<b>291</b>
29	LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CURRÍCULUM DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA	<b>292</b>
30	EL ROL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD ESTUDIADO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UNIVERSITARIOS DE ÚLTIMO AÑO DE INGENIERÍA, DERECHO, PEDAGOGÍA Y ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT DE IQUIQUE-CHILE	<b>293</b>
31	CONSTRUCTION OF ACADEMIC LEARNING AND CITIZENS BEYOND THE CLASSROOM: UNIVERSITY INNOVATION IN THE INITIAL EDUCATION OF TEACHERS	<b>294</b>
32	MULTIPLE CULTURAL IDENTIFICATIONS, PERSONALITY, AND SOCIAL NETWORKS	<b>295</b>
33	LA FORMACIÓN ÉTICA Y EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO	<b>296</b>
34	EL PERFIL AXIOLÓGICO DEL COMUNICADOR DESDE EL CONTEXTO PROFESIONAL Y FORMATIVO	<b>297</b>
35	CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN FORMACIÓN ÉTICA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MANIZALES (COLOMBIA)	<b>298</b>
36	PERSPECTIVAS CRÍTICAS, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. RELATO DE UN ESTUDIO COLABORATIVO CON DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA	<b>299</b>
37	TRANSFORMANDO LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA MEDIANTE LA ACCIÓN SOBRE PROBLEMAS SOCIALES DE LA COMUNIDAD	<b>300</b>
38	EL CURRÍCULUM INTEGRADO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA. RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA REFORMA IMPUESTA POR LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA	<b>301</b>
39	LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL. SISTEMA DE INDICADORES EN UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	<b>302</b>
40	EL ROL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD ESTUDIADO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UNIVERSITARIOS DE ÚLTIMO AÑO DE INGENIERÍA, DERECHO, PEDAGOGÍA Y ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT DE IQUIQUE-CHILE	<b>303</b>
41	PROPUESTA DE FORMACIÓN INTEGRAL. UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	<b>304</b>

## Caracterización de la conducta ciudadana en una institución de educación superior del Ecuador. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Denisse1, ua.denissehuera@uniandes.edu.ec Huera Castillo

Autor Ronald2, ua.ronaldgoyes@uniandes.edu.ec Goyes Ortega

Autor Luis Francisco3, luis.mantilla@epoch.edu.ec Mantilla Cabrera

Autor Mónica4, ua.monicasalame@uniandes.edu.ec Salame Ortiz

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141369981&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 7

Ejemplar 2

Páginas 1-14

Publicación Characterization of citizen behavior in an institution of higher education in Ecuador. (English)

ISSN 20077890

Fecha enero 2020

Abrev. de

revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

Although the relationship between academic performance and communication in the family nucleus of its students has not been essentially touched upon, it is clear that communication, family and education form a triangulation that contributes to the development of the community. A quantitative, observational, descriptive and cross-sectional research was conducted in students of several careers of an Ecuadorian higher education institution, during the 2018-2019 period. KEY (English) [ABSTRACT FROM AUTHOR] Archivo eue Fecha de adición 20/2/2020, 7:28:19 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:19 a. m.

Etiquetas:

Cross-sectional method

Families

Family communication

Universities & colleges

Notas:

Accession Number: 141369981; Authors:Huera Castillo, Denisse 1 Email Address: ua.denissehuera@uniandes.edu.ec; Goyes

Ortega, Ronald 2 Email Address: ua.ronaldgoyes@uniandes.edu.ec; Mantilla Cabrera, Luis Francisco 3

Email Address: luis.mantilla@epoch.edu.ec; Salame Ortiz, Mónica 4 Email Address: ua.monicasalame@uniandes.edu.ec;

Affiliations: 1: Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes

(UNIANDES). Tungurahua, Ecuador.; 2: Docente de la carrera de Enfermería de la Universidad Regional Autónoma de los

Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador.; 3: Profesor de Inglés. Magister en Lingüística Aplicada a la

Enseñanza Bilingüe Español-Inglés Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador.; 4:

Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES).

Extensión Tulcán. Ambato, Ecuador.; Subject: Family communication; Subject: Universities & colleges; Subject: Cross-sectional

method; Subject: Families; Author-Supplied Keyword: academic performance; Author-Supplied

Keyword: communication; Author-Supplied Keyword: education; Author-Supplied Keyword: family nucleus; Author-Supplied

Keyword: quantitative investigation; Author-Supplied Keyword: comunicación; Author-Supplied Keyword:

educación; Author-Supplied Keyword: investigación cuantitativa; A

Definición de los problemas para aplicar el método de aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la ingeniería de software. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Anaisa Hernández1, [anaisa@ceis.cujae.edu.cu](mailto:anaisa@ceis.cujae.edu.cu) González

Autor Vanessa2, [vmunoz@ceis.cujae.eedu.cu](mailto:vmunoz@ceis.cujae.eedu.cu) Muñoz Castillo

Autor Dainelys Pérez3, [diane@tesla.cujae.edu.cu](mailto:diane@tesla.cujae.edu.cu) Parra

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141369939&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 7

Ejemplar 2

Páginas 1-20

Publicación Definition of problems to apply the problem-based learning method in the teaching of software engineering. (English)

ISSN 20077890

Fecha Enero 2020

Abrev. de

revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

Problem Based Learning (ABP) is a challenge for students and for teachers who are committed to this method. This paper presents the results of the application of this method in the Software Engineering course of the Computer Engineering degree of the Technological University of Havana "José Antonio Echeverría" (CUJAE). It is a difficult task to design problems that achieve meaningful learning, and this is the basis of ABP. For the definition of the problems, the types of requirements that satisfy the computer applications developed by the professionals of this profile were taken as a basis. The results obtained led to significant improvements in the quality with which students acquire the expected knowledge and skills. (English) [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Archivo eue

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:28:17 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:17 a. m.

Etiquetas:

Application software

Computer engineering

Methods engineering

Problem-based learning

Software engineering

Notas:

Accession Number: 141369939; Authors:González, Anaisa Hernández 1 Email Address: [anaisa@ceis.cujae.edu.cu](mailto:anaisa@ceis.cujae.edu.cu); Muñoz Castillo, Vanessa 2 Email Address: [vmunoz@ceis.cujae.eedu.cu](mailto:vmunoz@ceis.cujae.eedu.cu); Parra, Dainelys Pérez 3 Email Address: [diane@tesla.cujae.edu.cu](mailto:diane@tesla.cujae.edu.cu); Affiliations: 1: Profesora Titular de la Facultad de Ingeniería Informática en la Universidad Tecnológica de La Habana; 2: Profesora Asistente, Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba.; 3: Ingeniera Informática, Especialista en Ciencias Informáticas de la Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba.; Subject: Problem-based learning; Subject: Software engineering;

24/2/2020 Informe de Zotero

file:///C:/Users/csh\_docente74/Downloads/Informe de eBSCO palabra clave formación universitaria integral.htm 6/22

Subject: Computer engineering; Subject: Methods engineering; Subject: Application software; Author-Supplied Keyword:

Computer Engineering; Author-Supplied Keyword: Learning Strategies; Author-Supplied Keyword: Problem

Based Learning; Author-Supplied Keyword: Aprendizaje Basado en Problemas; Author-

El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor JOSÉ RAFAEL PÉREZ

Autor Rosa Noyola

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=141319451&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 17

Ejemplar 33

Páginas 124

Publicación Cuaderno de Pedagogia Universitaria

ISSN 18144144

Fecha Enero 2020

Abrev. de revista Cuaderno de Pedagogia Universitaria

Catálogo de biblioteca EBSCOhost

Archivo edb

Fecha de adición 20/2/2020, 7:28:13 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:13 a. m.

Notas:

141319451



Enfoques teóricos sobre la problemática del uso de las TIC, para la formación de valores en los estudiantes de la Facultad de Derecho de la UAGro.,

México. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Perla Elizabeth<sup>1</sup>, ventura-eliza31@hotmail.com Ventura Ramos

Autor Norma Yadira<sup>2</sup> Memije Alarcón

Autor Jesús<sup>3</sup> Zaragoza Martínez

Autor Alma Luz<sup>4</sup> Pérez López

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141369949&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 7

Ejemplar 2

Páginas 1-31

Publicación Theoretical approaches to the problem of use of Information and Communication Technologies (ICT) as a contribution to the formation of values in the students of the School of Law at the Autonomous University of Guerrero, Mexico. (English)

ISSN 20077890

Fecha Enero 2020

Abrev. de

revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

The article presents results of documentary research on the state of the problem of the formation of values in university students since the use of ICT. The theoretical foundations that support a design proposal for a system of learning strategies for the development and integration of values in the student of the Law Degree of the Autonomous University of Guerrero, Mexico, in the framework of the subject Management are argued of Information and Communication Technologies (MTIC). (English) [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Archivo eue

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:28:22 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:22 a. m.

Etiquetas:

College students

Information & communication technologies

Instructional systems

Law students

State formation

Notas:

Accession Number: 141369949; Authors: Ventura Ramos, Perla Elizabeth 1 Email Address: ventura-eliza31@hotmail.com;

Memije Alarcón, Norma Yadira 2; Zaragoza Martínez, Jesús 3; Pérez López, Alma Luz 4; Affiliations: 1:

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias Computacionales, Licenciada en Ingeniería en Computación. Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero.; 2: Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Administración y Licenciatura en Economía por la Universidad Autónoma de Guerrero, Docente de tiempo completo de la Facultad de Economía de la UAGro.;

3: Doctorado en Matemáticas, Maestría en Matemáticas y Licenciatura en Matemáticas. Docente de Tiempo Completo, de la Escuela Superior de Ciencias Económicas de la Universidad Autónoma de Guerrero.; 4: Maestría en "Evaluación Educativa", Licenciada en Economía,

2005-2007. Profesora de tiempo completo de la Escuela Superior de Ciencias Económicas de la UAGro. México.; Subject: Information & communication technologies; Subject: Instructional systems; Subject: State formation; Subject:

Law students; Subject: College students; Subject: Guerrero (Mexico : State); Subject: Mexico; Author-Supplied Keyword:

formation of values; Author-Supplied Keyword: Information and Communication Technologies; Author-

Supplied Keyword: learning strategies; Author-Supplied Keyword: teaching of Law; Author-Supplied Keyword: enseñanza del Derecho; Author-Supplied Keyword: formación de valores; Author-Supplied Keyword: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones estrategias de aprendizaje; Language of Keywords: English; Language of Keywords: Spanish; Number of Pages: 31p; Record Type: Article; Language: Spanish

La educación en contextos de encierro desde una perspectiva multidisciplinar: la importancia de educar en valores como impulso a la reinserción social.

(Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Enrique1 García Jiménez

Autor Beatriz, enriquegj@eulainmaculada.com Sánchez López

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141369968&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 7

Ejemplar 2

Páginas 1-26

Publicación Education in confinement contexts from a multidisciplinary perspective: the importance of educating in values as a boost for social reintegration. (English)

ISSN 20077890

Fecha Enero 2020

Abrev. de

revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

Among the initiatives aimed at reeducation and reintegration in confinement contexts, we hardly find proposals for education in values, beyond any isolated attempt by prison volunteering; nevertheless, educating in values helps to humanize and give another face to the jail; Therefore, we present an educational proposal based on the acquisition of values, contextualized in the Albolote Penitentiary Center (Granada, Spain), and coordinated by a multidisciplinary team made up of teachers and a representation of the rest of professionals and prison volunteers. Two types of values were worked from an active and participatory methodology: some aimed at favoring the personal rehabilitation of inmates, and others with an orientation towards social reintegration. (English) [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Archivo eue

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:28:16 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:16 a. m.

Etiquetas:

Educational benefits

24/2/2020 Informe de Zotero

file:///C:/Users/csh\_docente74/Downloads/Informe de eBSCO palabra clave formación universitaria integral.htm 15/22

Prisons

Teachers

Volunteer service

Work values

Notas:

Accession Number: 141369968; Authors:García Jiménez, Enrique 1; Sánchez López, Beatriz Email Address: enriquegj@eulainmaculada.com; Affiliations: 1: Centro de Magisterio La Inmaculada, Universidad de Granada.; Subject: Educational benefits; Subject: Volunteer service; Subject: Work values; Subject: Prisons; Subject: Teachers; Author-Supplied Keyword: education in values; Author-Supplied Keyword: educational resources; Author-Supplied Keyword: prisons; Author-Supplied Keyword: rehabilitation; Author-Supplied Keyword: social reintegration; Author-Supplied Keyword: educación en valores; Author-Supplied Keyword: reclusorios; Author-Supplied Keyword: recursos educacionales; Author-Supplied Keyword: rehabilitación; Author-Supplied Keyword: reintegración social; Language of Keywords: English; Language of Keywords: Spanish; Number of Pages: 26p; Record Type: Article; Language: Spanish

La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Ruth Germania Clavijo Castillo

Autor María José Bautista-Cerro

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=140950624&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 15

Ejemplar 1

Páginas 113

Publicación Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education. (English)

ISSN 1390325X

Fecha Enero 2020

Abrev. de

revista Alteridad: Revista de Educación

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

Access to education on equal terms and with equal learning opportunities is an aspiration and a commitment that must be assumed by all governments and public and private institutions. At the international level, and specifically in Ecuador, laws and agreements have been generated that have supported the process of inclusive education at all stages. The purpose of this article is to make a contribution on the situation and challenges posed by inclusive education in Ecuador, with special incidence in the field of higher education. To this end, international agreements and national regulations affecting inclusion have been compiled and selected, with relevant criteria. Through this analysis we have been able to note the progress in the treatment of inclusion at the international level and its reflection in national legislation. In spite of this, transforming the policies, culture and practices of Universities in order to attend to diversity continues to be a challenge for all the actors involved. The main conclusions of this work are the need to move towards a university model based on the principles of educational inclusion already established, not only as an essential issue to improve quality processes, but also as a key element in order to build more just, democratic and equitable societies. (English) [ABSTRACT FROM AUTHOR]

Archivo edb

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:28:08 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:08 a. m.

Etiquetas:

diversidad

diversity

Educación

Education

inclusion

inclusión

normativa

regulations

sostenibilidad

sustainability

universidad

university

Notas:

140950624

La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México. (Spanish)

Tipo Artículo de revista académica

Autor Susana Olivia1, susanamg3@hotmail.com susanaolivia@gmail.com Moreno Gutiérrez

Autor Rubí Surema2, rupeniche81@gmail.com Peniche Cetzal

URL

<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=141369956&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Volumen 7

Ejemplar 2

Páginas 1-12

Publicación Developing values as a challenge for the teacher of Upper Secondary Education in Mexico. (English)

ISSN 20077890

Fecha Enero 2020

Abrev. de

revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores

Catálogo

de

biblioteca

EBSCOhost

Resumen

The article reflects on some of the challenges involved in training in values for the teacher of Higher Secondary Education (HSE), identifying the characteristics that HSE students live, analyzing the role of the teacher in this process and knowing some general visions through which shows the formation in values of the students, focusing mainly on the contributions of Fierro and Carbajal (2003), Fallona (2000) and Fenstermacher (1999). (English)

[ABSTRACT FROM AUTHOR]

Archivo eue

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:28:20 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:28:20 a. m.

Etiquetas:

Educational benefits

Higher education

Secondary education

Teacher role

Teacher training

Notas:

Accession Number: 141369956; Authors:Moreno Gutiérrez, Susana Olivia 1 Email Address:

susanamg3@hotmail.com susanaolivia@gmail.com; Peniche Cetzal, Rubí Surema 2 Email Address: rupeniche81@gmail.com;

Affiliations: 1:

Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Maestra en Ciencias Sociales y Humanidades.; 2: Doctora en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares. Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Profesora investigadora.; Subject: Teacher training; Subject: Secondary education; Subject: Teacher role; Subject:

Higher education; Subject: Educational benefits; Author-Supplied Keyword: teacher behavior; Author-Supplied Keyword: values education; Author-Supplied Keyword: comportamiento del profesor; Author-Supplied Keyword:

Educación en valores; Language of Keywords: English; Language of Keywords: Spanish; Number of Pages: 12p; Record Type: Article; Language: Spanish

## A management model for a competence development focus university school

Tipo Artículo de revista académica

Autor R.S. Simón

Autor A. Andrés Ruiz-Tagle

24/2/2020 Informe de Zotero

file:///C:/Users/csh\_docente74/Downloads/Informe Scopus palabra clave formación universitaria.htm 2/57

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77957680301&partnerID=40&md5=6bc270ae1ded51d627d735b6621ff890)

77957680301&partnerID=40&md5=6bc270ae1ded51d627d735b6621ff890

Volumen 22

Ejemplar 39

Páginas 287-305

Publicación Cuadernos de Administracion

Fecha 2009

Resumen

Just as it is happening in different parts of the world, the University of Talca (Chile) is implementing a curricular model targeted at the development of competences that involves all the careers offered by the institution. This has naturally implied in redesigning all the careers' curricular plans in accordance with the new paradigm. Along those lines, the current work proposes a model for university schools whose curricular plans are aimed at the development of competences. For these institutions, the model is pertinent in as much as it implies both technology and management aspects. Thus, after reviewing the literature on the concept of competence and on the philosophy that inspired the curricular orientation treated here, the paper concludes that the central aspect of the developed model is the fact that it "witnesses" what goes on in the environment where the school and the labor and social markets perform. Such attribute is attained by referring the school's mission, vision and central goal to the labor market that it wishes to supply, and to the educational market it intends to attract.

Título

corto Un modelo para la gestión de una escuela universitaria orientada a la formación basada en competencias

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:22:09 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:22:09 a. m.

Etiquetas:

Curriculum

Development of competences

Information systems

Management model

Process modeling

Notas:

Cited By :2

Export Date: 20 February 2020

## An experience of university education to communicate about poverty and inequality

Tipo Artículo de revista académica

Autor R.C. Dall'orso

Autor C.M. Armijo

Autor M.G. Johnson

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84955442908&doi=10.7764%2fcdi.37.795&partnerID=40&md5=58367e7d75f60a78b154eccbe56d6ae0)

[84955442908&doi=10.7764%2fcdi.37.795&partnerID=40&md5=58367e7d75f60a78b154eccbe56d6ae0](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84955442908&doi=10.7764%2fcdi.37.795&partnerID=40&md5=58367e7d75f60a78b154eccbe56d6ae0)

Ejemplar 37

Páginas 151-166

Publicación Cuadernos.info

Fecha 2015

DOI 10.7764/cdi.37.795

Resumen

This article discusses a teaching experience in communication, poverty and inequality implemented in Chile during 2012 and 2013 by teachers and undergraduate and graduate students of the Pontificia Universidad Católica de Chile. The aim was to integrate in university education the right to communication and information of people marginalized, in this case minors whose rights have been violated in an area with high rates of poverty. Students conducted various workshops of communication and journalism with fifty children and adolescents who learned to do reporting and to generate local content for different media. The results and the challenges for planning future in other contexts of inequality are discussed in this paper.

Título

corto Una experiencia de formación universitaria para comunicar sobre desigualdad y pobreza

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:45 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:45 a. m.

Etiquetas:

Communication

University teaching

Inequality

Poverty

Service-learning

Notas:

Export Date: 20 February 2020

Concept, approach and justification of the systematization of educational experiences a look "from" and "to" the context of university education

Tipo Artículo de revista académica

Autor J.W. Barbosa-Chacón

Autor J.C.B. Herrera

Autor M.R. Villabona

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84936080153&partnerID=40&md5=e22442fbb8481075bd3717665bdd1a54>

Volumen 37

Ejemplar 149

Páginas 130-149

Publicación Perfiles Educativos

Fecha 2015

Resumen

This article presents the findings of a research project aimed at strengthening experience systematization (ES) as an observation and follow-up strategy of a technological program at a university in Colombia. Three consecutive processes were used as the research methodology: the proposal and development of state-of-the-art ES; the definition of findings related to theoretical knowledge; and a reformulation of the strategy. The first two processes were carried out through a methodology for specific documentary review and analysis. This methodology allowed for the determination and transfer of findings regarding the concept, focus and rationale of experience systematization.

Important assessments were made regarding the process to analyze the categories of the documentary revision, as well as the relationship and incidence of knowledge-related findings vis-à-vis the dynamics of the intervention context. Finally, suppositions were made regarding the research experience. © 2015, (publisher). All rights reserved.

Título

corto Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:48 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:48 a. m.

Etiquetas:

Higher education

Online education

Experience

Follow-up strategy

Research on education

Systematization

Notas:

Cited By :5

Export Date: 20 February 2020



## Construction of Academic learning and citizens beyond the classroom: University innovation in the initial education of teachers

Tipo Artículo de revista académica

Autor M.G.-C. Torrico

Autor E.F.H. Pareja

Autor E.G. Santiuste

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85030092388&partnerID=40&md5=132e878c855c95b99eae4c9f8bf9aacd>

Volumen 22

Ejemplar 74

Páginas 889-921

Publicación Revista Mexicana de Investigacion Educativa

Fecha 2017

Resumen

This study contributes to the area of university innovation in teacher education. It first describes the implementation of a teaching project that includes research on social collectives that is carried out by students majoring in early childhood and elementary education; then the paper analyzes the impact on the participants' education. The evaluations of 234 students are studied, before and after the experience, through questionnaires and focus groups. The analysis focuses on knowledge, belonging, and participation in organizations, the relevance attributed to this participation, and the evaluation of the teaching method. The results confirm a contribution to academic, personal, and professional development, as well as increased knowledge about collectives, although no evidence shows an increase in subsequent participation.

Título

corto Construcción De aprendizajes académicos Y ciudadanos más allá Del aula: Innovación universitaria en la formación inicial de maestros y maestras

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:24 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:24 a. m.

Etiquetas:

Higher education

Educational innovations

Social organizations

Social participation

Teacher education

Notas:

Export Date: 20 February 2020

## Critical thinking from the perspective of university teachers

Tipo Artículo de revista académica

Autor M.J.B. Albisua

Autor M.P. Ruiz

Autor D.F. Nogueira

Autor S.A. Turnes

Autor L.C. Carrasco

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85055620846&doi=10.4067%2fS0718-07052018000100089&partnerID=40&md5=1da9660584036525f6e893962acff09b>

Volumen 44

Ejemplar 1

Páginas 89-113

Publicación Estudios Pedagogicos

Fecha 2018

DOI 10.4067/S0718-07052018000100089

Resumen

Since the development of competency-based learning, there has been a great interest in critical thinking in higher education. Furthermore, enterprises have seen this competence as essential for professional development in an innovative environment. Several authors have studied its concepts and processes as a key element in education and in training. This article is a study about how university teachers understand critical thinking as well as the importance given to this competence. The research, both quantitative and qualitative with 230 teachers involved, shows interesting results, as the majority of teachers link this competence to processes of analysis and reasoning and some to questioning, evaluation, and decision making, but very few understand it as action and commitment. Nevertheless, all of these aspects are very important aspects of university education. Moreover, these results have far-reaching implications for the teaching-learning of critical thinking in higher education. © 2018, Universidad Austral de Chile. Gracias al desarrollo del aprendizaje basado en competencias, se ha producido un gran interés por el pensamiento crítico en la educación superior. La empleabilidad, por otra parte, ha influido poderosamente en su protagonismo como competencia imprescindible en el desarrollo profesional en un entorno innovador. Diversos autores han estudiado el concepto de pensamiento crítico y los procesos implicados en su desarrollo y formación. El presente artículo analiza qué entienden los docentes universitarios por pensamiento crítico y la importancia que conceden al mismo. Es una investigación mixta cuantitativa/cualitativa, con 230 docentes universitarios, que desvela interesantes resultados, como que la mayoría lo vinculan a procesos de análisis y razonamiento, algunos al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones y muy pocos lo entienden como acción y compromiso, siendo para todos un aspecto muy importante de la formación universitaria. Estos resultados tienen grandes implicaciones para la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la educación superior. © 2018, Universidad Austral de Chile.

Título

corto El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:16 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:16 a. m.

Etiquetas:

Higher education

Educación superior

Teaching

Aprendizaje

Competencia profesional

Docencia

Learning

Pensamiento

Professional competence

Thinking

Notas:

Cited By :1

Export Date: 20 February 2020

## Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios

Tipo Artículo de revista académica

Autor O.E.A. Tobón

Autor S.J.C. Zapata

Autor I.C.P. Lopera

Autor J.W.S. Duque

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84993993238&doi=10.1016%2fj.resu.2015.01.003&partnerID=40&md5=edd5eb57e99b5eb233f0676f61a69a6b)

[84993993238&doi=10.1016%2fj.resu.2015.01.003&partnerID=40&md5=edd5eb57e99b5eb233f0676f61a69a6b](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84993993238&doi=10.1016%2fj.resu.2015.01.003&partnerID=40&md5=edd5eb57e99b5eb233f0676f61a69a6b)

Volumen 43

Ejemplar 169

Páginas 89-105

Publicación Revista de la Educacion Superior

Fecha 2014

DOI 10.1016/j.resu.2015.01.003

Resumen

The aim of this investigation was to determine the relationship between academic, empathy, values and socially responsible behavior of students of 1st, 5th and 10th level of the Fundación Universitaria Luis Amigó academic

programs. This study was quantitative approach non experimental, descriptive and correlational. Instruments for collecting information used in this research were the self-attribution questionnaire Socially Responsible Behavior

Values Questionnaire of Schwartz, the Interpersonal Reactivity Index of empathy and Faux Pass test. © 2013 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C.

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:54 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:54 a. m.

Etiquetas:

Academic

University social responsibility

Empathy

Socially responsible behavior

Values

Notas:

Cited By :5

Export Date: 20 February 2020

## Professional Values in University Education

Tipo Artículo de revista académica

Autor P.M. Casares García

Autor G. Carmona Orantes

Autor F.M. Martínez-Rodríguez

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77956045443&partnerID=40&md5=a7d82bde890c04626b7d296aa750a6f1)

[77956045443&partnerID=40&md5=a7d82bde890c04626b7d296aa750a6f1](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77956045443&partnerID=40&md5=a7d82bde890c04626b7d296aa750a6f1)

Volumen 12

Ejemplar SUPPL.

Páginas 1-15

Publicación Revista Electronica de Investigacion Educativa

Fecha 2010

Resumen

One of the key functions of universities is professional training. Performing professional tasks properly calls for not only acquisition of the appropriate technical competences, but also the development of ethical values. In order to adjust to the needs of society and students, university education should offer an integrated development model, which, in addition to technical and cognitive competences, also plans for the inclusion of personal and moral growth.

Título

corto Valores profesionales en la formación universitaria

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:22:07 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:22:07 a. m.

Etiquetas:

Labor market

Ethics

College instruction

Competence

Employment potential

Notas:

Cited By :4

Export Date: 20 February 2020

## Student academic training required for university social responsibility praxis

Tipo Artículo de revista académica

Autor R. Peralta

24/2/2020 Informe de Zotero

file:///C:/Users/csh\_docente74/Downloads/Informe Scopus palabra clave formación universitaria.htm 39/57

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84888082942&partnerID=40&md5=2027d2cd864cbda6592fe2dff876278d)

84888082942&partnerID=40&md5=2027d2cd864cbda6592fe2dff876278d

Volumen 28

Ejemplar 69

Páginas 498-516

Publicación Opcion

Fecha 2012

Resumen

The objective of this study was to analyze the student academic training required to practice university social responsibility (USR), considering the theoretical approaches of Bartolomé (1992) and Vallaey (2008). The methodology was descriptive, non-experimental and cross-sectional, taking a sample of 380 students from 11 majors in the School of Education, Humanities and Education at LUZ. Results show a low level of academic training in the students regarding this approach. The professor does not highlight the importance of applying USR; instead, he or she tries to complete a maximum of hours required to approve the credit units involved.

Título

corto Formación académica estudiantil requerida para la praxis de la Responsabilidad Social Universitaria

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:22:00 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:22:00 a. m.

Etiquetas:

University social responsibility

Praxis

Student academic training

Notas:

Cited By :1

Export Date: 20 February 2020

### The retrieve of humanist pillars by the teaching of ethics in university education

Tipo Artículo de revista académica

Autor F. Vethencourt

Autor L. Samamé

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85063156275&partnerID=40&md5=c59fa94f3411cabaec69caf3b0312957>

Volumen 45

Páginas 213-228

Publicación Cuadernos Salmantinos de Filosofía

Fecha 2018

Resumen

Over the last decades, a model of university based on management has been gaining ground, to the detriment of the so-called Humboldtian model of higher education, built on humanistic pillars. Such a situation urges us to pose the following question: What role should the humanities play within current universities? This paper will try to elucidate this question from a particular perspective, namely: What can the teaching of philosophical ethics contribute to students of scientific and technological careers. © 2018 Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones. All Rights Reserved.

Título

corto El rescate de los pilares humanistas desde la enseñanza de la ética en la formación universitaria

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:13 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:13 a. m.

Etiquetas:

Business university

Ethics

Humanities

Humboldtian university

Virtues

Notas:

Export Date: 20 February 2020

**Training in higher education. Challenges and proposals in the university teaching**

Tipo Artículo de revista académica

Autor D. Amber

Autor E. Martínez-Valdivia

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85059320009&doi=10.30827%2fprofesorado.v22i3.7987&partnerID=40&md5=3450d540ea7c8a3a21cd8e3d235591fe)

85059320009&amp;doi=10.30827%2fprofesorado.v22i3.7987&amp;partnerID=40&amp;md5=3450d540ea7c8a3a21cd8e3d235591fe

Volumen 22

Ejemplar 3

Páginas 1-8

Publicación Profesorado

Fecha 2018

DOI 10.30827/profesorado.v22i3.7987

Título corto La formación en educación superior. Retos y propuestas en docencia universitaria

Archivo Scopus

Fecha de adición 20/2/2020, 7:21:15 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:15 a. m.

Notas:

Export Date: 20 February 2020

Integral formation of student and continuous formation of professors in Cuban higher education: A role for university social responsibility (USR)

Tipo Artículo de revista académica

Autor V.O. Mitrany

Autor L.C. Peón

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84949959899&doi=10.7358%2fecps-2015-012-ojal&partnerID=40&md5=41ce6cf839d30e3e9e18fde13efd144e>

Volumen 2015

Ejemplar 12

Páginas 257-282

Publicación Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies

Fecha 2015

DOI 10.7358/ecps-2015-012-ojal

Resumen

The present article analyzes the main demands facing teachers and students at the present time in the context of higher education in Cuba. These two actors in the educational process should take up their activities with a high sense of responsibility and social commitment to the implications in the social and economic changes that are being developed in the country. Improved training of students and teachers is being investigated worldwide: currently studying University Social Responsibility (USR) are proving their worth in the achievement of such important purposes. In this sense, the Group of Social Interaction University, the Centre of Studies for the Improvement of Higher Education, University of Havana is developing research about training with USR students and professors as a contribution to achieve an ideal model of body students and professorate. This training process is designed to promote the social, ethical and emotional for the personal and social welfare. © 2015, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto. All right reserved.

Título

corto La formazione integrale degli studenti e la formazione continua dei professori nell'educazione superiore Cubana: Il ruolo della responsabilità sociale universitaria (RSU)

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:22:32 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:22:32 a. m.

Etiquetas:

Continuous formation

Cuban higher education

Integral formation

Model of student body and professorate

University social responsibility

Notas:

Cited By :1

Export Date: 20 February 2020



University journalism education. Mere technological training or comprehensive education in the new information environment?

Tipo Artículo de revista académica

Autor J.V. García-Santamaría

Autor A. Barranquero Carretero

URL [https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84989836378&doi=10.5209%2frev\\_HICS.2014.v19.44991&partnerID=40&md5=ab1f04a6e7f8aad6cfcc1070f4fb1c99](https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84989836378&doi=10.5209%2frev_HICS.2014.v19.44991&partnerID=40&md5=ab1f04a6e7f8aad6cfcc1070f4fb1c99)

Volumen 19

Páginas 641-651

Publicación Ilu

Fecha 2014

DOI 10.5209/rev\_HICS.2014.v19.44991

Resumen This paper approaches the main challenges of university journalism education facing a new labour market defined by the permanent changes brought about by digitalization. The methodology is based both on an extensive review of referential academic literature and on the first results of a qualitative research on new business models in the digital press, from which we define the most demanded professional profile.

Título

corto La formación universitaria en periodismo. ¿Mera capacitación tecnológica o una formación integral en el nuevo ecosistema informativo?

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:22:32 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:22:32 a. m.

Etiquetas:

Convergence

Digitalization

Journalism education

Online journalism

Notas:

Cited By :1

Export Date: 20 February 2020

## Desenvolupament de les actituds en els estudiants d'infermeria durant les estades formatives clíniques a través de la pràctica reflexiva

Esqué Boldú, Sara

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667094>

Director/a: Gisbert Cervera, Mercè

Codirector/a: Lleixà Fortuño, Mar

Fecha de defensa: 18-06-2019

Depósito legal: TD-059-101137/201902

Palabras clave: Enfermería; Actituds; Práctica reflexiva; portafoli; Tutor; Rúbrica; Nursing; Attitudes; Reflexive practice; Portfolio; Tutoring; Rubric

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Enfermería

Páginas: 253 p.

Resumen:

L'estudi de les actituds pren major rellevància en professions de l'àmbit de la salut, com és infermeria, ja que es considera clau per a la formació dels futurs professionals d'infermeria, com a component indispensable pel desenvolupament de les competències en situació real. És tant important el coneixement i l'habilitat professional com l'actitud que ha de desenvolupar l'estudiant, tenint en compte que les competències s'integren per coneixements, habilitats i actituds. El present estudi s'articula a partir de quatre eixos fonamentals: les actituds, la pràctica reflexiva, el portafoli i la tutorització. L'objectiu de la investigació és dissenyar una estratègia formativa per a la millora de les actituds de Responsabilitat, d'Autoavaluació i autocrítica, i d'Ètica professional durant les estades formatives clíniques dels estudiants d'infermeria de la Universitat d'Andorra. Aquesta investigació ha permès dissenyar i validar els instruments de mesura pel treball i l'avaluació de les actituds a través de la reflexió. Aquests instruments es consideren formatius i avaluatius, i han permès establir la constància del procés reflexiu per part dels estudiants. Els principals resultats que s'han obtingut són la Rúbrica d'actituds, validada de manera interna i externa per experts; l'anàlisi descriptiu de les qualificacions obtingudes de l'aplicació de l'instrument, que evidencia l'evolució qualitativa del procés reflexiu documentat, que dona importància a la reflexió per a la millora del procés d'aprendre. La investigació s'ha dut a terme des del curs 2015-2016 fins el curs 2017-2018. S'han estudiat els processos reflexius documentats dels estudiants d'infermeria matriculats a les assignatures d'Estades formatives clíniques dels tres cursos del bàtxelor en Infermeria. Com tot treball d'investigació, caldrà continuar amb el treball de revisió i millora del procés d'aplicació dels instruments de mesura.

Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)

Oyarzun Andrades, Paula Andrea

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667835>

Director/a: Esteban Bara, Francisco, 1975-; Mellén Vinagre, Teodor

Tutor/a: Esteban Bara, Francisco, 1975-; Mellén Vinagre, Teodor

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

Fecha de defensa: 14-06-2019

Palabras clave: Educació superior; Enseñanza superior; Higher education; Nussbaum, Martha Craven, 1947-; Estudiants universitaris; Estudiantes universitarios; College students; Aptitud per a l'aprenentatge; Aptitudes de aprendizaje; Learning ability

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 236 p.

Resumen:

Por siglos el estudio de las capacidades humanas es un tema que despierta gran interés entre educadores, filósofos y pensadores en torno al cultivo del ser humano. En la actualidad, la destacada filósofa norteamericana Martha Nussbaum propone el Enfoque de las Capacidades (EDC) como herramienta para contrarrestar las inquietudes y lograr una existencia plena y digna. El objetivo de este estudio es comprender la percepción sobre el desarrollo de las capacidades humanas según el enfoque de Nussbaum en estudiantes que cursan cuarto año de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile) en el periodo 2017-2018 y a partir de sus experiencias asociadas con su currículo y vida universitaria. Con este fin la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo es percibido el desarrollo de sus capacidades humanas relacionadas con salud y vida, razón práctica y sentido de afiliación, según el enfoque de Martha Nussbaum, por las estudiantes de cuarto año del curso académico 2017-2018 de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Universidad de Valparaíso y cómo valoran su presencia en el currículo y en sus vidas universitarias? El marco metodológico contempla la fundamentación epistemológica en torno a las ideas de Alfred Schutz sobre fenomenología social. La investigación es de carácter cualitativo ya que el investigador se adentra en las narrativas de las estudiantes en cuanto a lo que se sienten capaces de ser y hacer en espacios donde transcurre la mayor parte de su vida universitaria. La interpretación de sus vivencias se realiza a partir de entrevistas en profundidad, lo que permite dilucidar sobre las oportunidades que la universidad les otorga para el logro de sus capacidades centrales y cómo asocian estas capacidades con el currículo que han cursado. Para el análisis se utiliza como herramienta de apoyo el programa N vivo, junto con la triangulación de la realidad observada y el marco conceptual. Los resultados develan información significativa sobre el rol transformador de la universidad, a partir del fortalecimiento de capacidades vinculadas principalmente al cuidado de salud, mediante la incorporación gradual de hábitos de vida saludables; el razonamiento práctico que logran principalmente durante sus experiencias clínicas y la capacidad de vinculación con diversas personas a partir del desarrollo de valores como la empatía, tolerancia, respeto mutuo y responsabilidad social. De esta manera, este estudio tiene un sentido práctico y social para desarrollar la innovación curricular desde la mirada del otro, en este caso del estudiantado, aportando evidencia científica original sobre el rol preponderante de la Educación Superior en la potenciación de capacidades humanas durante la formación profesional en el ámbito de salud para elevar la calidad de vida de las personas y en consecuencia de la sociedad en general.

## Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena

Venegas Ramos, Luis

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/666801>

Director/a: Gairín Sallán, Joaquín; Georgeta Ion, Georgeta

Departamento/Instituto: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

Fecha de defensa: 08-02-2019

ISBN: 9788449085772

Palabras clave: Gestió; Gestión; Management; Acció tutorial; Acción tutorial; Tutorial action; Universitat; Universidad; University

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Ciències Socials

Páginas: 420 p.

Resumen:

Las universidades chilenas vienen desarrollando hace algunos años programas de acción tutorial con foco en los estudiantes de nuevo ingreso, dado el perfil de las nuevas generaciones que en general se caracteriza por dificultades de adaptación académica y abandonos prematuros de los estudios superiores. El reto de implementar y desarrollar programas de acción tutorial, dependen de un conjunto de procedimientos de gestión [diseño, planificación, organización y evaluación], que garanticen resultados estratégicos y permitan enfrentar aquellos problemas más recurrentes de las organizaciones educativas de nivel superior: la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal y la escasa titulación. En este contexto, el objeto de la presente tesis doctoral ha sido analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en universidades chilenas. El logro de este objetivo ha sido posible gracias a la delimitación de las características principales de la acción tutorial en el ámbito universitario, la distinción de las funciones de gestión aplicadas al desarrollo de la acción tutorial, el análisis de la evolución del fenómeno en universidades chilenas y el análisis de aquellos elementos que favorecen u obstaculizan su gestión. A partir de ello, la tesis se posiciona bajo un enfoque mixto de investigación con diseño de integración múltiple [DIM], partir de estudios de caso [multi casos] desarrollados en dos momentos: i) etapa de pre campo en universidades españolas [para establecer un marco referencial del objeto de estudio], y ii) profundización analítica del fenómeno y su gestión en universidades chilenas. En ambas etapas se utilizó la entrevista en profundidad como medio de recolección de datos, ya que aportan descripciones específicas sobre cómo perciben los responsables institucionales el desarrollo de la gestión de la acción tutorial, con una visión directa y profunda que sitúa al investigador en una posición de observación privilegiada. En el caso de la etapa de pre campo se contó con la participación de nueve agentes relevantes con experiencia en la conducción y desarrollo de la acción tutorial de seis universidades de España pertenecientes a las Comunidades Autónomas de Valencia, Cataluña, Aragón y País vasco. Posteriormente y en el estudio de campo en Chile, participaron diecisiete universidades del país –que representan proporcionalmente cuatro de las cinco macro zonas establecidas por el Ministerio de Educación [Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur]–, mediante cuarenta y siete sujetos vinculados a la gestión de la acción tutorial en sus respectivas instituciones. Adicionalmente en la etapa de estudio de campo, se aplicó un cuestionario a 226 tutores pertenecientes a 13 del total de las instituciones participantes de la investigación, para establecer el estado de desarrollo de la acción tutorial en las universidades chilenas y así comparar sus resultados con las percepciones obtenidas de los responsables institucionales respecto de dicha gestión. En forma general los resultados del estudio permiten comprender que el contexto actual de la educación superior en Chile, es un punto de partida que condicionaría la conceptualización de la acción tutorial como intervención educativa, y por ende, su gestión y su desarrollo, en donde se destaca: i) un modelo de tutoría vinculado al currículum del primer año universitario, bajo el acompañamiento de tutores pares; ii) tres formas de estructuras organizativas con distinta complejidad que dan soporte a los programas tutoriales ; iii) distintos niveles de implicación de autoridades [centrales y locales] y del profesorado; iv) logros y cambios a nivel político, cultural, organizativo y técnico-pedagógico que permitirían una mayor integración de la acción tutorial en el quehacer universitario; y v) desafíos en la consolidación de herramientas de gestión [planificación y la evaluación] aplicadas al desarrollo de la acción tutorial.

## Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior

Pérez Poch, Antoni

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667822>

Director/a: Sánchez Carracedo, Fermín

Codirector/a: Salán, M. N. (Maria Núria)

Departamento/Instituto: Universitat Politècnica de Catalunya. Departament d'Organització d'Empreses

Fecha de defensa: 17-10-2019

Palabras clave: Metodologías integradas; Aprendizaje cooperativo; Metodologías activas; Enseñanza Just-In-Time; Educación en la ingeniería; Metodologies integrades; Aprenentatge cooperatiu; Metodologies actives; Ensenyament Just-In-Time; Educació a l'enginyeria

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Àrees temàtiques de la UPC::Ensenyament i aprenentatge

Páginas: 96 p.

Resumen:

The answer to the current changes that take place in our society implies new demands for our universities. What functions correspond to a University today? Training, research, professional training through professional skills, social sensitivity... but not only in response to present demands, but anticipating them. In this context, how important is the quality of teaching? Without a doubt, it is one of the keys. In this work, different empirical studies analyze which factors significantly ... [+]

La respuesta a los cambios actuales que se producen en nuestra sociedad implica nuevas exigencias para nuestras universidades. ¿Qué funciones corresponden hoy día a una Universidad? Formación, investigación, capacitación profesional mediante competencias profesionales, sensibilidad social? pero no sólo como respuesta a las demandas presentes, sino anticipándose a ellas. En este contexto, ¿qué importancia tiene la calidad de la docencia? Sin duda, es una de las claves. En este trabajo se analizan mediante distintos estudios empíricos qué factores influyen significativamente en la mejora de la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería tanto de primeros cursos como de materias más avanzadas. Se concluye, por un lado, que la aplicación de metodologías activas, incluso en grupos grandes, mejora estos indicadores de calidad de la enseñanza, en especial en aquellos estudiantes en riesgo de fracaso académico. Se pone de manifiesto la importancia de la creatividad para lograr la excelencia académica en estudios técnicos, competencia profesional poco trabajada hoy en los planes de estudio. Finalmente, se propone la aplicación de "Metodologías Integradas" de aprendizaje de forma coordinada y simultánea para mejorar la enseñanza universitaria de la ingeniería

## Public service motivation and ethics: from theory building to theory testing

Ripoll Pascual, Guillem

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667729>

Director/a: Ballart, Xavier; Vandenabeele, Wouter

Departamento/Instituto: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Ciència Política i de Dret Públic

Fecha de defensa: 26-06-2019

ISBN: 9788449087967

Palabras clave: Motivació pel servei públic; Motivación para el servicio público; Public service motivation; Ètica; Ética; Ethics; Identitat; Identidad; Identity

Materia(s): 35 - Administración pública. Gobierno. Asuntos militares

Área de conocimiento: Ciències Socials

Páginas: 237 p.

Resumen:

Aquesta tesi realitzada per compilació d'articles revisa la relació entre la motivació pel servei públic (PSM) i l'ètica. La PSM, o la motivació per servir a la societat, i l'ètica, o l'estudi del que moralment és correcte o incorrecte, són dos temes fonamentals dintre de l'administració i la gestió pública. Tot i estar relacionats originalment, les investigacions realitzades fins ara s'han centrat principalment en examinar el paper que juga la PSM en la probabilitat de denunciar fets no ètics ò... [+]

Esta tesis realizada por compilación de artículos revisa la relación entre la motivación por el servicio público (PSM) y la ética. La PSM, o la motivación para servir a la sociedad, y la ética, o el estudio de lo que es moralmente correcto o incorrecto, son dos temas fundamentales dentro de la administración y la gestión pública. A pesar de estar relacionados originalmente, las investigaciones realizadas hasta ahora se han centrado principalmente en examinar el papel que juega la PSM en la probabilidad de denunciar hechos no éticos o hacer donaciones. No obstante, se han dedicado muy pocos esfuerzos a insertar la PSM en teorías de filosofía ética, a explorar el lado ético oscuro de la PSM, a insertar la PSM en teorías de psicología moral, a conectar la PSM con la teoría de violaciones de integridad, a diferenciar los efectos de la PSM en los resultados éticos y no éticos de los efectos provocados por otras motivaciones laborales, y a calibrar el impacto indirecto de los antecedentes de la PSM en resultados éticos y no éticos. Con el fin de llenar todos estos huecos, esta tesis pone los valores y las identidades de los individuos en el centro de la discusión sobre cómo se pueden fomentar las actitudes y los comportamientos éticos. Se han desarrollado cuatro artículos siguiendo esta idea. El primer artículo ofrece un marco teórico para examinar la relación entre la PSM y la ética combinando filosofía ética, teorías de identidad, psicológicas y de autodeterminación. El segundo y el tercer artículo enlazan la PSM con la literatura sobre violaciones de integridad, y proporcionan análisis empíricos que muestran los diferentes efectos de la PSM y otras motivaciones laborales en la aceptación de actos no éticos. Además, evalúan el impacto directo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la claridad de los objetivos sobre la PSM, y el impacto indirecto sobre el juicio de las violaciones de integridad. El cuarto artículo proporciona apoyo empírico inicial a la conceptualización de PSM proporcionada en el primer artículo. Para ello examina los diferentes efectos del liderazgo transaccional y transformacional, y la necesidad psicológica básica relacional en la PSM. En resumen, a través del desarrollo teórico y la comprobación empírica de la importancia de cómo 'son' los individuos, esta tesis ordena la investigación previa realizada en el campo de la PSM y la ética, y se alientan nuevas vías

Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicaseos en el contexto bogotano

Vargas Sánchez, Ana Dolores

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667377>

Director/a: Bosco Paniagua, María Alejandra

Departamento/Instituto: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

Fecha de defensa: 16-06-2019

ISBN: 9788449087677

Palabras clave: Convivència i cultura de pau; Convivencia y cultura de paz; Coexistence and culture of peace; Tecnologia educativa; Tecnología educativa; Educative technology; Educació primària; Educación primaria; Primary education

Materia(s): 37 - Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre

Área de conocimiento: Ciències Socials

Páginas: 254 p.

Resumen:

La presente investigación tuvo como propósito explorar las experiencias de aula mediadas por Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), como apoyo a los procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en seis colegios distritales en la ciudad de Bogotá Colombia. La relevancia de este tema y la escasez de investigaciones al respecto, tanto a nivel internacional como nacional, orientaron el estudio desde los siguientes objetivos: i) analizar experiencias de aula mediadas por TAC, planteadas en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, para la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz; ii) comprender las relaciones generadas en el aula a través de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, al apoyar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz; y, iii) proponer orientaciones sobre el desarrollo de buenas prácticas o actividades innovadoras mediadas por TAC, para promover la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. La revisión de literatura permitió refinar conceptos, perspectivas y comprender el estado sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz mediada por las TIC. El trabajo de campo se planteó bajo el diseño de un estudio de casos múltiples, mediante instrumentos de recolección de datos cualitativos para recabar la opinión de docentes y estudiantes de los centros estudiados. Los resultados obtenidos han señalado tres aspectos relevantes: la TAC como un camino que acerca a la realidad que rodea la convivencia y cultura de paz en el ambiente escolar, la escasez de formación y experiencia del profesorado sobre este campo afecta el desarrollo de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC, y se reconoce que las tecnologías promueven la comprensión, participación y el diálogo de los estudiantes al tratar temas de Convivencia y Cultura de Paz. No obstante, al relacionarlo con la intencionalidad tecnopedagógica se ha comprobado que sus efectos en las prácticas dependen de factores externos que influyen, tales como tiempo, espacios, conectividad y formación. Con los resultados obtenidos, es posible beneficiar la educación del país y generar espacios de reflexión para promover cambios en las políticas y prácticas educativas, Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz la mediada o no por la tecnología.

## El reto de la educación integral en la universidad ecuatoriana del siglo XXI

- Autores: [María Dominique Letort Mena](#)
- Directores de la Tesis: [Aurora Bernal Martínez de Soria](#) (dir. tes.)
- Lectura: En la [Universidad de Navarra](#) ( España ) en 2019
- Idioma: español
- Tribunal Calificador de la Tesis: [Francisco Javier Lasपालas Pérez](#) (presid.), [Ana M. Zúñiga](#) (secret.), Arantzazu Azqueta Rodríguez (voc.), [Luz Yolanda Sandoval Estupiñán](#) (voc.), [Eduarne Chocarro de Luis](#) (voc.)
- Materias:
  - [Pedagogía](#)
    - [Teoría y métodos educativos](#)
      - [Teorías educativas](#)
    - [Organización y planificación de la educación](#)
      - [Educación de adultos](#)
      - [Niveles y temas de educación](#)
- Resumen
  - Formar a los jóvenes de manera integral ha sido el ideal de la educación desde los tiempos antiguos. La Universidad contemporánea, muchas veces, da prioridad a una educación profesionalizante y olvida algunos aspectos que también son fundamentales para la formación integral de los estudiantes universitarios. Los objetivos de este trabajo son: a) contribuir a mejorar la calidad de la educación de los estudiantes universitarios en el Ecuador determinando las características y falencias de la educación universitaria actualmente, b) comprender la concepción de formación integral acudiendo al pensamiento de filósofos, educadores, historiadores, etc., que a lo largo de los años han contribuido a destacar la importancia de este tipo de educación. c) establecer las posibilidades que se dan actualmente en la Universidad ecuatoriana para formar de manera integral a los estudiantes.
  - El primer capítulo revisa algunas características de la educación antigua y medieval desde el enfoque de la formación integral. Identifica precedentes de formación integral en India, China, Egipto, el Pueblo Hebreo, Grecia, Roma y el mundo medieval. Se descubre que el ideal de educación integral ha estado presente en cada una de estas culturas.
  - En el segundo capítulo se hace un estudio antropológico que permite determinar la importancia de la formación integral en la educación universitaria, revisando algunas nociones filosóficas fundamentales para la comprensión de la formación integral, como la libertad, la verdad, el bien, la belleza, la sabiduría y la moral, entre otras.
  - En el tercer capítulo se estudia la realidad de la formación integral en la Universidad contemporánea analizando las características que los cinco aspectos de esta formación. Para hacer el estudio, se revisa la influencia que ha tenido la globalización en la Educación Superior y sus consecuencias en la formación integral.
  - En el último capítulo se estudia la formación integral en la universidad latinoamericana y, de manera especial, en la universidad ecuatoriana. Para situarse en la realidad ecuatoriana se revisa brevemente la historia de algunas universidades del país. El estudio de la Constitución ecuatoriana y de las leyes de educación que legislan sobre el tema permite comprender la importancia que se da a la formación integral. Al final del capítulo, se estudia el caso de tres universidades ecuatorianas de gran importancia por el hecho de contar con una gran cantidad de estudiantes Como resultado de esta investigación se plantea la búsqueda de un espacio adecuado para proporcionar formación integral a los estudiantes y se señala la posibilidad que existe de aprovechar las actividades de vinculación con la comunidad para educarlos de manera integral, favoreciendo -al mismo tiempo- el desarrollo social y comunitario del Ecuador.



La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la educación secundaria obligatoria

Garví Ruiz, M<sup>a</sup> Consuelo

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/665838>

Director/a: Gustems Carnicer, Josep; Ambròs, Alba

Tutor/a: Gustems Carnicer, Josep

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

Fecha de defensa: 28-09-2018

Palabras clave: Educació musical; Educación musical; Music education; Educació secundària; Educación secundaria; Secondary education; Hàbits de lectura; Hábitos de lectura; Reading habits; Emocions; Emociones; Emotions

Materia(s): 373 - Enseñanza primaria y secundaria

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 378 p.

Resumen:

Desde la educación musical, se diseña y aporta un programa de actividades que fomenten y mejoren los hábitos lectores de los alumnos de educación secundaria, aprovechando el poder formativo, socializador, mnemónico, motivacional y emocional de la música en estas edades. Contamos con numerosas investigaciones interdisciplinarias que vinculan aspectos musicales con el aprendizaje de las lenguas. La metodología principal de esta investigación es de tipo descriptivo, observacional y exploratorio que trata de diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un programa educativo diseñado. Dicho programa ha sido implementado en un centro de educación secundaria y se han evaluado sus aportaciones, con el fin de evidenciar la influencia de las actividades de educación musical sobre la mejora del hábito lector. Nuestro trabajo gira, no solo en torno a la motivación lectora y a la educación musical, sino sobre todo, en relación a la educación emocional como eje transversal y motor para la motivación y la concentración. La educación musical posee una alta capacidad emocional, un potencial que numerosos estudios avalan para una posible mejora del rendimiento académico. En este contexto, y tras un profundo recorrido sobre música y lectura así como sus vínculos con la educación desde todos los puntos de vista, con el que hemos comprobado la extensa bibliografía al respecto, pusimos en marcha nuestro proyecto. Partiendo de esta base bibliográfica decidimos elaborar un programa con diferentes repertorios musicales con el fin de poder valorar sus efectos emocionales y motivadores para la lectura en el ámbito de la educación secundaria. El objetivo principal era evaluar los efectos de un programa de audiciones musicales en los hábitos lectores de alumnos de primero de secundaria con el propósito de incidir en una mejora de ellos gracias a la promoción de estados de serenidad. Dicho objetivo se concretó en los tres siguientes: 1. Diseñar e implementar un programa de actividades musicales que permitan un mayor vínculo entre la audición musical y la lectura, tales como la creación de ambientes sonoros apropiados, repertorios específicos adecuados, etc. y recoger la valoración de los alumnos implicados. 2. Adaptar el Cuestionario sobre Hábitos Lectores (MECD, 2003) que permita valorar los cambios en los hábitos lectores antes y después de la implantación del programa de audiciones musicales. 3. Conocer las valoraciones y autopercepciones de los alumnos del grupo experimental sobre el programa llevado a cabo de música y lectura. Tras el análisis de los datos, una vez realizada la experiencia, se desprende y se comprueba que la música es percibida por los alumnos como una actividad que crea estados propicios para el bienestar y la tranquilidad, y la calma espiritual apta para la lectura. Tal y como hemos podido ver, ciertas músicas de las audiciones propuestas resultaron ser más motivadoras, mientras que otras resultaron más adecuadas para la concentración. Ello pondría de manifiesto que los distintos parámetros musicales como las diferentes intensidades, los tempos, los diferentes modos y tonos o los diferentes planteamientos armónicos provocan emociones de índole diversa. Esta idea de que no todas las músicas provocan las mismas reacciones emocionales o propicias para la concentración se corrobora también en la encuesta final de satisfacción. Estos diferentes parámetros constituirían una potente herramienta para explicar la utilidad de la música en la educación musical.

Desenvolupament de les actituds en els estudiants d'infermeria durant les estades formatives clíniques a través de la pràctica reflexiva

Esqué Boldú, Sara

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/667094>

Director/a: Gisbert Cervera, Mercè

Codirector/a: Lleixà Fortuño, Mar

Fecha de defensa: 18-06-2019

Depósito legal: TD-059-101137/201902

Palabras clave: Enfermeria; Actituds; Práctica reflexiva; portafoli; Tutor; Rúbrica; Nursing; Attitudes; Reflexive practice; Portfolio; Tutoring; Rubric

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Enfermeria

Páginas: 253 p.

Resumen:

L'estudi de les actituds pren major rellevància en professions de l'àmbit de la salut, com és infermeria, ja que es considera clau per a la formació dels futurs professionals d'infermeria, com a component indispensable pel desenvolupament de les competències en situació real. És tant important el coneixement i l'habilitat professional com l'actitud que ha de desenvolupar l'estudiant, tenint en compte que les competències s'integren per coneixements, habilitats i actituds. El present estudi s'articula a partir de quatre eixos fonamentals: les actituds, la pràctica reflexiva, el portafoli i la tutorització. L'objectiu de la investigació és dissenyar una estratègia formativa per a la millora de les actituds de Responsabilitat, d'Autoavaluació i autocrítica, i d'Ètica professional durant les estades formatives clíniques dels estudiants d'infermeria de la Universitat d'Andorra. Aquesta investigació ha permès dissenyar i validar els instruments de mesura pel treball i l'avaluació de les actituds a través de la reflexió. Aquests instruments es consideren formatius i avaluatius, i han permès establir la constància del procés reflexiu per part dels estudiants. Els principals resultats que s'han obtingut són la Rúbrica d'actituds, validada de manera interna i externa per experts; l'anàlisi descriptiu de les qualificacions obtingudes de l'aplicació de l'instrument, que evidencia l'evolució qualitativa del procés reflexiu documentat, que dona importància a la reflexió per a la millora del procés d'aprendre. La investigació s'ha dut a terme des del curs 2015-2016 fins el curs 2017-2018. S'han estudiat els processos reflexius documentats dels estudiants d'infermeria matriculats a les assignatures d'Estades formatives clíniques dels tres cursos del bàtxelor en Infermeria. Com tot treball d'investigació, caldrà continuar amb el treball de revisió i millora del procés d'aplicació dels instruments de mesura.

La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus finalidades, sus contenidos y sus métodos

Villa Sepúlveda, María Eugenia

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/665694>

Director/a: Pagès, Joan (Pagès Blanch)

Departamento/Instituto: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials

Fecha de defensa: 20-11-2018

ISBN: 9788449083686

Palabras clave: Coneixements polítics; Conocimientos políticos; The teaching of political knowledge; Educació bàsica i mitjana; Educación básica y media; Primary and secondary education; Didàctiques en cièncie social; Didácticas en ciencias sociales; Didactic in social sciences

Materia(s): 37 - Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre

Área de conocimiento: Ciències Socials

Páginas: 256 p.

Resumen:

La investigación “La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media de Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus finalidades, sus contenidos y sus métodos” se realizó entre 2014 y 2018. Es una Investigación Educativa porque con ella se quiere contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria y a la formación de su profesorado. Su problema fue conocer que sucede en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales enseña conocimientos políticos al estudiantado. Se justificó su realización porque es fundamental conocer las prácticas de enseñanza del profesorado en ejercicio para aportar en la cualificación de las prácticas de formación del profesorado. En este caso se trató de conocer las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos. Estuvo orientada por tres preguntas referidas a conocer las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación obligatoria colombiana. Su objetivo fue describir e interpretar que dice que hace un grupo de profesoras y de profesores de los departamentos colombianos de Antioquia y de Cundinamarca, cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado. En específico, se buscó describir e interpretar las finalidades a las que dice que quiere llegar este profesorado, los contenidos que dice enseñar y los métodos que dice utilizar para enseñarlos al estudiantado. El modelo teórico fue el de la Investigación Acción Educativa Crítica Emancipatoria. Su método fue empírico, inductivo, con un centramiento cualitativo y aplicado. La población fue el profesorado del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. Según el Ministerio de Educación Nacional esta era de 18.508 profesoras y profesores, 945 correspondían a Antioquia y 686 a Cundinamarca. La muestra fue de 10 profesoras y 5 profesores. Se seleccionaron mediante tres métodos de muestreo no probabilísticos: el Intencional; el Opinático y el de Bola de Nieve. Por departamentos participaron 10 de Antioquia y 5 de Cundinamarca, su rango de edad estuvo entre los 26 a 46 años, el mayoritario fue de 26 a 35 años. Los niveles en los que enseñaban son el básico y medio. Educaban en 14 centros educativos presenciales y mixtos, de ellos 11 son públicos y 3 privados que se encuentran en 7 municipios, 4 de Antioquia y 3 de Cundinamarca. Las fases de la investigación fueron reconocimiento de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza por parte de la profesora investigadora y las de reflexión y proposición se llevaron a cabo con el profesorado participante. El instrumento con el que se construyó la información fue un cuestionario con el que se caracterizó al profesorado y sus prácticas educativas a través de preguntas cerradas, semicerradas y abiertas. Los resultados mostraron que la enseñanza de conocimientos políticos presenta fortalezas en sus finalidades, se debe mejorar en la selección de sus contenidos y requiere ser fortalecida en sus métodos de enseñanza. El fortalecimiento de estos métodos debe mantener coherencia con las finalidades y con los contenidos. Además debe ser coherente con una concepción de que la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales debe pasar de fundamentarse en lo disciplinar, lo cronológico, lo temático, en la influencia de la Iglesia Católica Romana y en su orientación a la instrucción cívica a fundamentarse en lo transdisciplinar, lo diacrónico, lo problémico, en el apoyo de academias seculares y en una educación del estudiantado para que ejerza una ciudadanía mediante la que participe activamente en el campo político para construir un ordenamiento democrático.

**Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha**  
Gallardo Jaque, Alejandro

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/482092>

Director/a: Pérez i Cabaní, M. Lluïsa (Maria Lluïsa)

Departamento/Instituto: Universitat de Girona. Institut de Recerca Educativa

Fecha de defensa: 01-02-2018

Palabras clave: Competencias emocionales; Emotional competencies; Competències emocionals; Formación del profesorado; Training of teachers; Formació del professorat; Estudios de Pedagogía; Pedagogical career; Universidad de Playa Ancha (Chile)

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Páginas: 211 p.

Resumen:

This work aims to develop, implement and evaluate a proposal to incorporate emotional competencies in the curriculum of pedagogical careers at the University of Playa Ancha, with a mixed approach, based on four studies in three years of work. The design is quasi-experimental with pre-test / post-test measures and control group in a first study, evaluating the application process of the program with the experimental groups. In addition to the initial and final evaluation, a process evaluation has been carried out in the experimental groups. The results show significant advances in the dimensions and skills worked on in the program. The students highlight positive aspects in terms of learning, achievements and importance for their training, recognizing in this work the value of the delivery of tools, the development of skills and the change of perspective in relation to their responsibility regarding their personal, social and professional well-being. [\[i\]](#)

Este trabajo tiene como objetivo elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, con un enfoque mixto, basado en cuatro estudios en tres años de trabajo. El diseño es cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test y grupo control en un primer estudio, evaluándose el proceso de aplicación del programa con los grupos experimentales. Además de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los grupos experimentales. Los resultados demuestran avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas en el programa. Los estudiantes destacan aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, reconociendo en este trabajo el valor de la entrega de herramientas, el desarrollo de capacidades y el cambio de perspectiva en relación a su responsabilidad respecto a su bienestar personal, social y profesional.

**El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Arturo Prat de Iquique-Chile**  
Dávila Balcarce, Gianina

Director/a: Parcerisa Aran, Artur

Tutor/a: Parcerisa Aran, Artur

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

Fecha de defensa: 12-09-2017

Palabras clave: Educació superior; Enseñanza superior; Higher education; Educació cívica; Educación cívica; Civics education; Ciudadanía; Ciudadanía; Citizenship; Rol social; Social role; Universitats; Universidades; Universities

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 217 p.

**Resumen:**

Antiguamente la universidad se preocupó de buscar conocimiento de verdades y de leyes pragmáticas que permitieran a la humanidad dominar la naturaleza. Durante mucho tiempo eso fue algo útil para la sociedad, ya que permitió el desarrollo industrial, avances tecnológicos que nos ayudan a entender mejor el funcionamiento de nuestro cuerpo, construir en corto tiempo grandes edificaciones, etc. No obstante el escenario mundial de peligro ambiental, desigualdades educativas, y conflictos bélicos nos obligan a reflexionar y cuestionar los objetivos educativos de las diferentes instancias de educación formal. Por eso esta tesis se desarrolla en el ámbito universitario, para determinar si a universidad está formando profesionales acordes a estas nuevas necesidades sociales haciéndose cargo así del importante rol social que tiene. Es así que se investiga su rol social a través de la formación ciudadana (FC) que la universidad entrega, entendiendo la FC como una formación que implica el saber técnico disciplinar al servicio del desarrollo de la comunidad y que prepara para vivir en comunidad, para ser parte y participar en ella. Se estableció entonces como objetivo evaluar la formación ciudadana de estudiantes de cuatro carreras universitarias, sus factores explicativos y proponer líneas de trabajo para la universidad en la cual se realizó el estudio, la Universidad Arturo Prat de Chile. La metodología es desarrollada bajo el prisma de un paradigma complejo desde el cual se entiende que los fenómenos son pluridimensionales y multifactoriales en su estructura, funcionamiento y resultados, en concreto con metodología multi método, con predominancia de técnicas y análisis cualitativos. En una primera fase se evaluó la FC a través de un inventario. En éste poco más de la mitad aprueba en rangos suficientes en ciudadanía, los otros reprueban y ningún encuestado se presenta en rangos ideales. Se ubica aquí a estudiantes con puntajes altos, los que serán los informantes claves posteriormente. En una segunda fase, se analizaron también los programas de asignatura. Los programas indican una deficiencia ya que no se planifica o no se consigna el proceso de aprendizaje en dichos documentos oficiales, lo que según algunos autores es algo habitual en las formaciones universitarias. En una tercera fase, se realizaron grupos de discusión y entrevistas múltiples con los estudiantes. Sus diálogos fueron analizados cualitativamente llegando a establecer relaciones entre las categorías que emergieron. El fenómeno central que se analizó fue la falta de integración en la formación, es decir que no le ayuda a integrar teoría y práctica, que no le ayuda a integrarse con el entorno, incluyendo en entorno a sus propios pares, dadas metodologías de enseñanza más orientadas a la competencia que a la idea de formar equipos. En la discusión se analiza esta desintegración, como denominador común de los diferentes análisis y recolecciones hechos durante este estudio. A partir de este análisis se presenta un resumen diagnóstico y líneas de mejoramiento para esta universidad u otras de similar realidad, discusión que se desarrolló con consulta a actores de la comunidad educativa. Algunas de las líneas de trabajo tienen que ver con el profesor universitario y el perfil que debiera tener como formador, como modelo de actuación ciudadana; en cuanto al estudiante, la importancia de determinar bien el perfil de los ingresos para que la institución elabore políticas acordes; las metodologías de enseñanza deben considerar a la misma institución como una instancia modeladora de actuación ciudadana, enfatizando la participación y la inclusión. Y en la formación se destaca la importancia de las prácticas como instancias de aprendizaje profesional y ciudadano. Las definiciones institucionales sobre lo que se enfatizará en cuanto a ciudadanía deben ser claras y compartidas por toda la comunidad educativa.

## Construction of Academic learning and citizens beyond the classroom: University innovation in the initial education of teachers

Tipo Artículo de revista académica

Autor M.G.-C. Torrico

Autor E.F.H. Pareja

Autor E.G. Santiuste

URL <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85030092388&partnerID=40&md5=132e878c855c95b99eae4c9f8bf9aacd>

Volumen 22

Ejemplar 74

Páginas 889-921

Publicación Revista Mexicana de Investigacion Educativa

Fecha 2017

Resumen

This study contributes to the area of university innovation in teacher education. It first describes the implementation of a teaching project that includes research on social collectives that is carried out by students majoring in early childhood and elementary education; then the paper analyzes the impact on the participants' education. The evaluations of 234 students are studied, before and after the experience, through questionnaires and focus groups. The analysis focuses on knowledge, belonging, and participation in organizations, the relevance attributed to this participation, and the evaluation of the teaching method. The results confirm a contribution to academic, personal, and professional development, as well as increased knowledge about collectives, although no evidence shows an increase in subsequent participation.

Título

corto Construcción De aprendizajes académicos Y ciudadanos más allá Del aula: Innovación universitaria en la formación inicial de maestros y maestras

Archivo Scopus

Fecha de

adición 20/2/2020, 7:21:24 a. m.

Modificado 20/2/2020, 7:21:24 a. m.

Etiquetas:

Higher education

Educational innovations

Social organizations

Social participation

Teacher education

Notas:

Export Date: 20 February 2020

### Multiple cultural identifications, personality, and social networks

Repke, Lydia

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/586189>

Director/a: Benet-Martínez, Verónica

Departamento/Instituto: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Ciències Polítiques i Socials

Fecha de defensa: 22-12-2017

Palabras clave: Social networks; Acculturation; Immigration; Cultural identification; Personality; Bicultural identity integration; Redes sociales; Aculturación; Inmigración; Identificación cultural; Personalidad; Integración de identidad bicultural; Xarxes socials; Aculturació; Immigració; Identificació cultural; Personalitat; Integració d'identitat bicultural

Materia(s): 32 - Política

Páginas: 169 p.

Resumen:

This dissertation explores how multicultural individuals acculturate, and how their personality traits and cultural identifications relate to the content and the structure of their habitual personal social networks. I integrate social-personality psychology and social network approaches to tackle the dynamic interplay of individual-level psychological variables and meso-level social network measures. First, I study how immigrants and their descendants change their multiple cultural ... [+]

Esta tesis explora cómo los individuos multiculturales gestionan sus procesos de aculturación, y cómo sus rasgos de personalidad e identificaciones culturales se relacionan con el contenido y la estructura de sus redes sociales habituales. Se integran enfoques de la psicología social de la personalidad con el análisis de redes sociales, abordando así la interacción entre variables psicológicas y características de las redes (mesonivel). En primer lugar, se explora cómo las múltiples identificaciones culturales de los inmigrantes y sus descendientes varían dependiendo de su interacción con personas de diferentes culturas. En segundo lugar, se investiga cómo, más allá de las preferencias individuales de aculturación, las redes sociales contribuyen a la comprensión del ajuste psicológico/sociocultural y de los niveles de integración de identidad bicultural. Finalmente, se explora qué factores sociales de personalidad predicen el grado de interculturalidad de las redes. Los resultados avalan la importancia de ir más allá de la autoevaluación de la interculturalidad, mediante el análisis de las relaciones en su contexto. La composición y organización de los entornos sociales de los individuos muestra estar relacionada con sus características psicosociales.

**La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: Una experiencia de aprendizaje servicio**

Geva López, Elisabet

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/401760>

Director/a: Martínez Martín, Miquel

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació

Fecha de defensa: 12-01-2017

Palabras clave: Discapacitats mentals; Disminuidos mentales; People with mental disabilities; Aprentatge servei; Aprendizaje servicio; Service learning

Materia(s): 376 - Educación especial

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 567 p.

Resumen:

Esta investigación está orientada a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Pero no se trata de una tesis orientada a personas con discapacidad, sino orientada a conseguir una sociedad donde la participación activa, la equidad y la responsabilidad marquen las relaciones. Se considera la importancia de tomar conciencia de las relaciones que se establece con el otro, dado que las acciones -o no acciones- que se realizan a nivel persona y social, pueden tener consecuencias negativas sobre el otro. En el caso de las personas con discapacidad Barton (2009)<sup>1</sup> apunta, que el lugar que estas ocupan en la sociedad y su nivel de estima, está sujeto a su posición en relación con las condiciones y relaciones que establecen con la sociedad. Desde nuestro punto de vista, y al igual que este autor, se ve la necesidad de implicación de la sociedad en cuestiones que superan las relativas al acceso y los recursos. Se trata simplemente de “la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria” (Centro de Estudios para la Igualdad, 1994 –Equality Studies Center, en Barton, 2009, p.143). Se busca un camino hacia una sociedad más participativa, equitativa e inclusiva, en la que las personas con discapacidad sean consideradas desde su condición de ciudadanos y ciudadanas. Por ello, se parte desde una concepción de ciudadanía activa, cuya formación requiere de acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad (Martínez, 2006), la cual será el instrumento y el camino para poder llegar a ser ciudadanos activos, con el compromiso de construir una sociedad inclusiva y despreciando la existencia de ciudadanía paralelas. La ética del cuidado dentro de este marco, nos aportará una manera de entender las relaciones entre las personas, así como una guía en las acciones pedagógicas, llevadas a cabo por los profesionales o personas de apoyo, siendo un elemento necesario para “la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo.” (Comins 2003, pág.142). Será pues la formación ética y en valores de los estudiantes universitarios, la que a nuestro parecer, se convierte en elemento esencial para incidir en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual –así como de cualquier otro colectivo, que requiera una atención especial-. Esta formación se trabaja en esta tesis, desde proyectos de aprendizaje servicio orientados a fomentar la formación ética y en valores de los estudiantes. Para ello, se planteó el diseño y la aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio en la universidad, con el objetivo de formar al estudiante sobretudo en el ámbito de la formación en valores y con la finalidad de conseguir un cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. Esta investigación ratifica nuestra creencia de que los proyectos de aprendizaje servicio ofrecen un espacio privilegiado para la participación y la formación en valores de los estudiantes, así como de los participantes, y a la vez, fomenta las relaciones y emociones que se establecen durante la consecución de los objetivos del proyecto, lo que promueve un cambio positivo de la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual



## El perfil axiológico del comunicador desde el contexto profesional y formativo

Céspedes del Fierro, Selene

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/404920>

Director/a: Torrelles Nadal, Cristina; Carrera, Xavier

Departamento/Instituto: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia

Fecha de defensa: 22-06-2017

Palabras clave: Perfil axiològic; Comunicador; Formació universitària; Exercici professional; Perfil axiològic; Formación universitaria; Ejercicio profesional; Axiological profile; Communicator; University education; Professional practice

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Didàctica i Organització Escolar

Páginas: 266 p.

Resumen:

Esta investigación presenta una aproximación al Perfil Axiológico del Comunicador durante su formación universitaria y su práctica profesional, y adicionalmente nos brinda elementos a considerar para la formación del comunicador y el desarrollo de su perfil en términos éticos y morales. Para ello se construyen instrumentos de medición, sometiéndolos a validación por jueces expertos, lo que contribuyó a la confiabilidad de los datos recogidos para ser tratados cualitativa y cuantitativamente. Los resultados muestran una red de principios y valores articulados y que conforman la estructura axiológica del comunicador, otorgándoles un sello axiológico particular, a manera branding.

**Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales (Colombia)**

García Londoño, Diana Carolina

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/454725>

Director/a: Folgueiras Bertomeu, Pilar; Díaz Gómez, Álvaro

Tutor/a: Sabariego Puig, Marta

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

Fecha de defensa: 11-07-2017

Palabras clave: Formació del professorat; Formación de profesores; Teacher training; Escoles normals; Escuelas normales; Teachers colleges; Ética professional; Deontología; Professional ethics; Pràctiques pedagògiques; Práctica pedagógica; Student teaching

Materia(s): 371 - Organización y gestión de la educación y de la enseñanza

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 442 p.

**Resumen:**

El propósito de esta tesis doctoral es comprender las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia). La investigación indaga en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los participantes; identifica las concepciones sobre formación ética; describe las prácticas de enseñanza y analiza cómo se reflejan las concepciones en las prácticas de los formadores. Es un estudio cualitativo, etnográfico, de tipo descriptivo-interpretativo enfocado en las prácticas de aula. Los participantes son diez formadores de maestros. Las técnicas de recolección de información usadas son la observación, la entrevista, las conversaciones informales, el análisis documental y el diario de campo. El análisis de la información se desarrolla por vía deductiva e inductiva y emplea técnicas analíticas de codificación abierta y axial y su correspondiente categorización. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de enero a junio de 2015 con una intensidad de cinco días por semana durante la jornada escolar. Se llevaron a cabo 45 observaciones de prácticas enseñanza (53 horas) y 9 entrevistas en profundidad con una duración de una hora en promedio. Los resultados de la investigación muestran que la familia, la religión y la educación básica obligatoria de los formadores tiene un fuerte impacto en lo que piensan sobre aspectos éticos. Por el contrario, la educación superior y sus formación como docentes no ha tenido influencia en su conocimiento ético. Los formadores relacionan el concepto de ética y formación ética con inculcación de valores, normas y transmisión de comportamientos deseables. Los procesos de formación ética con asumidos como algo implícito que se desarrolla a través del ejemplo. No se evidencian procesos de formación ética en el programa de formación de maestros porque las prácticas institucionales y de aula se corresponden con una perspectiva técnica, tradicional y conservadora, lo cual entra en conflicto con el pensamiento reflexivo, crítico, autónomo y responsable propios de la ética.

## Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado. Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria

Cardoso, Ana Maria da Silva

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/406004>

Director/a: Barragán Rodríguez, José Ma.; Hernández, Fernando (Hernández Hernández)

Tutor/a: Hernández, Fernando (Hernández Hernández)

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat de Belles Arts

Fecha de defensa: 15-09-2017

Palabras clave: Ensenyament primari; Enseñanza primaria; Primary education; Educació secundària obligatòria; Educación Secundaria Obligatoria; Secondary education; Educació permanent; Educación permanente; Continuing education; Formació del professorat; Formación de profesores; Teacher training; Ensenyament de l'art; Enseñanza del arte; Art education

Materia(s): 373 - Enseñanza primaria y secundaria

Área de conocimiento: Ciències Humanes i Socials

Páginas: 373 p.

### Resumen:

La tesis estudia la articulación de un marco de perspectivas críticas contemporáneas en educación y educación artística, la formación permanente del profesorado y la realidad docente, de manera que llegue a promover entre los participantes un tipo de planteamientos docentes a los que se ha designado de críticos. La investigación se realiza desde el enfoque paradigmático de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas. Este enfoque aspira a grandes rasgos, a comprender para transformar la realidad social y contribuir a emancipar a los actores sociales, y se puede ver reflejado en la pregunta central de investigación: ¿Cómo ha de ser la formación permanente del profesorado Educación Artística de primaria y secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa? Asimismo, el diseño metodológico en la variante cualitativa y la investigación-acción colaborativa también concuerda con el posicionamiento crítico. La variante colaborativa enfatiza la idea de investigar en colaboración o coinvestigar (Latorre et al., 1996; Bartolome, 1994), es decir, implicar en proyectos comunes a investigadores, profesores, padres, administradores y estudiantes. Vinculando esta modalidad a un posicionamiento crítico, se le añade un componente ideológico y la encamina a un tipo de análisis crítico orientado a la "transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas" (Carr y Kemmis, 1988, p. 168). La investigación colaborativa se desarrolló en un centro educativo de Barcelona y en ella participaron dos docentes de Educación Artística de las enseñanzas Primaria y Secundaria Obligatoria, sus estudiantes y la investigadora-formadora. La investigación se concretó en la fundamentación, diseño y desarrollo de un proyecto piloto de formación permanente en perspectivas críticas, entendido como plataforma para explorar sobre la formación y los procesos formativos, pero también como medio para contribuir al desarrollo profesional de los docentes participantes. La investigación se estructuró en cuatro etapas: 1) acercamiento a los planteamientos de los docentes en las clases de Educación Artística convencionales y diseño del proyecto piloto de formación permanente; 2) desarrollo del proyecto piloto de formación, que se constituyó en torno a un seminario de perspectivas críticas y a una innovación educativa en cada una de las clases de los docentes participantes; 3) reflexión sobre el sentido de la experiencia educativa y formativa desarrollada, y 4) derivación de información que pueda orientar futuras propuestas de formación, e identificación de los cambios acaecidos a nivel docente y discente como consecuencia de la formación. Las estrategias de recogida de información empleadas fueron: la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. Se desarrollaron dos vías complementarias de análisis: un análisis de tipo narrativo y el cualitativo. El análisis de tipo narrativo se realizó sobre los relatos biográfico-narrativos de la experiencia desarrollada durante las innovaciones educativas y puso de manifiesto los elementos que se desprenden del marco de perspectivas críticas más problemáticos de llevar a la praxis educativa. El análisis cualitativo se realizó sobre toda la información recabada y puso en evidencia cuáles han de ser las características de la formación permanente fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas, así como los planteamientos docentes manifestados previamente a la formación y los desarrollados durante la misma. Como consecuencia de lo anterior, los resultados de la investigación muestran dos tipos de respuestas que están relacionadas con las dos partes del problema estudiado (comprensión de la formación permanente fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas, y, la promoción de planteamientos docentes en la práctica educativa acordes con el marco de referentes). Así pues, por un lado, los resultados permiten contribuir a la comprensión de procesos similares de formación, y por otro, dan cuenta de los cambios producidos a nivel del papel y del saber docente a causa de la formación desarrollada.

## Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad

Salinas Valdés, Juan José

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/405936>

Director/a: Oller, Montserrat

Departamento/Instituto: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials

Fecha de defensa: 08-09-2017

ISBN: 9788449072116

Palabras clave: Educació ciutadana; Educación ciudadana; Citizenship education; Participació ciutadana; Participación ciudadana; Citizen participation; Problemes socials; Problemas sociales; Social problems

Materia(s): 37 - Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre

Área de conocimiento: Ciències Socials

Páginas: 346 p.

Resumen:

Las personas poseen diversas representaciones sociales de la participación ciudadana y ello tiene un gran impacto en la calidad de una democracia. Al respecto, la formación ciudadana posee un importante rol en el fortalecimiento de dicho sistema político, ya que una de sus principales metas es que el alumnado integre a sus ideas una amplia gama de formas de participación social y política. Diversos estudios previos han venido apuntando a serias deficiencias en el sistema educacional chileno en materia de formación ciudadana, resultando especialmente preocupante la limitada visión de alumnos y docentes respecto a las posibilidades de participación en democracia. En dicho contexto, el Ministerio de Educación de Chile ha establecido desde 2017 una nueva asignatura de ciudadanía para secundaria. Tal medida supone el reto de desarrollar metodologías didácticas en esta área y es por ello que en el presente estudio se propone un módulo educativo para el aprendizaje de la participación. La presente tesis doctoral recoge los resultados de un estudio realizado en Chile durante 2015, el cual ha constituido, sobre todo, una investigación-acción orientada a transformar las representaciones sociales de la participación ciudadana de un grupo de estudiantes de primer año de secundaria. Para ello, se ha desarrollado el denominado "Módulo de Acción en Problemas Sociales" (MAPS), una propuesta educativa centrada en el diseño y aplicación de proyectos de intervención destinados a mitigar problemáticas sociales reales de la comunidad. El proyecto didáctico ha durado tres meses y en él han participado 74 alumnos y alumnas. El estudio realizado se sitúa dentro del campo de la investigación educativa y se enmarca en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Se ha aplicado una metodología mixta, con predominio de los elementos cualitativos por sobre los cuantitativos, y en las indagaciones se han utilizado diversos instrumentos: cuestionarios, entrevistas y focus groups. La presente investigación hace uso de múltiples fuentes de información con el objetivo de comprender el origen de las ideas sobre la participación ciudadana de los estudiantes partícipes. Dichas fuentes se han indagado como casos y entre ellas se cuentan: el alumnado; el profesorado de ciencias sociales; el currículum y los textos escolares de dicha asignatura; los padres/apoderados del centro donde se ha desarrollado el MAPS; y un grupo de jóvenes que participaron en el movimiento estudiantil "No Más Lucro en la Educación" de 2011. Así mismo, se ha indagado en los hábitos en el consumo de televisión e internet por parte de los estudiantes y las familias. Se ha determinado que, a raíz del MAPS, las representaciones de los alumnos sobre la participación ciudadana evolucionaron desde ideas "minimalistas", es decir, asociadas casi únicamente a la posibilidad de votar o ser votado en elecciones, hacia visiones más amplias o "maximalistas". Dichas representaciones sociales han sido clasificadas mediante una reformulación de las categorías que McLaughlin y Kerr han utilizado anteriormente para describir las nociones de ciudadanía y los enfoques en educación ciudadana respectivamente. Los resultados apuntan a que en padres y docentes imperan representaciones limitadas de la participación ciudadana. Así mismo, tanto el sistema educativo como las familias y la televisión promueven una visión "minimalista" de la democracia. En cambio, la participación en movimientos sociales facilitó en los jóvenes entrevistados el desarrollo de ideas "maximalistas" y la emergencia de una identidad ciudadana. En las conclusiones de esta tesis se sugieren una serie de medidas para la enseñanza de la participación democrática y la correcta implementación de la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile

**El currículum integrado de Formación Artística. Reconstrucción y análisis de la reforma impuesta por la Ley Federal de Educación argentina**

Alegre Obligado, Viviana Patricia Nadyr

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/481981>

Director/a: Hernández, Fernando (Hernández Hernández)

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat de Belles Arts

Fecha de defensa: 27-09-2017

Palabras clave: Art en l'educació; Arte en la educación; Art in education; Reforma de l'educació; Cambio educativo; Educational change; Disseny curricular; Diseño curricular; Curriculum planning; Legislació educativa; Legislación educativa; Educational legislation; Argentina

Materia(s): 37 - Educación. Enseñanza. Formación. Tiempo libre

Área de conocimiento: Ciències Humanes i Socials

Páginas: 308 p.

**Resumen:**

La presente investigación ofrece aportaciones en torno a la compleja situación de cambio y reforma curricular planteada en un contexto socio-político educativo históricamente determinado y vivido en primera persona por la autora de la tesis, quien fuera convocada por el Ministerio de Educación y Cultura para formular la propuesta y diseño curricular de la provincia de Córdoba, Argentina. Una experiencia vivida, desde la voz oficial del currículum, reclama una visualización que se preocupe por cómo intervenir en la configuración del conocimiento y el saber asumiendo una responsabilidad estratégica y compromiso político-educativo frente a los diseños curriculares. Dos grandes líneas abren la discusión, una centrada en el currículum integrado de formación artística y otra en la perspectiva pragmática del arte, a través de la figura de John Dewey. En esta contextualización se intenta presentar, desde una visión histórica, lo sucedido en el momento de plantear el diseño curricular y, desde una óptica de investigación actual, algunos referentes para debatir en torno a los movimientos que hacen lugar a un escenario de reforma curricular.

## La formación de los estudiantes y la responsabilidad social. Sistema de indicadores en un modelo de gestión de la calidad en educación superior

Martínez Díaz, Alejandra

Utilizad este identificador para citar o enlazar esta tesis: <http://hdl.handle.net/10803/402105>

Director/a: Martínez Martín, Miquel

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació

Fecha de defensa: 24-02-2017

Palabras clave: Educació superior; Enseñanza superior; Higher education; Qualitat de l'ensenyament; Calidad de la enseñanza; Educational quality; Educació moral; Educación moral; Moral education

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 260 p.

Resumen:

El objetivo de esta investigación es: identificar los indicadores de formación socialmente responsable en los estudiantes de educación superior por medio del diseño y aplicación de un instrumento de diagnóstico de dichos indicadores, dentro de un modelo de gestión académica y pedagógica de una institución de educación superior. Este trabajo, propone que la calidad de la educación superior va mucho más allá, de lo que hoy se mide en sus procesos de acreditación, y muestra la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) cuenten con un instrumento de evaluación de conductas socialmente responsables que se adapte a los utilizados para dar cuenta de la calidad de la educación que imparten. Para justificar la tesis, se revisan diversos trabajos que ayudan a delimitar lo que actualmente se puede entender como calidad en educación superior en los que se explicita que las instituciones de educación superior deben visibilizar su rol social, donde la pertinencia pasa a ser un factor determinante de la calidad de educación, que busca promover valores y actitudes éticas dentro de los estudiantes. Todo joven y adulto debe tener la oportunidad de aprender valores que le permitan participar plenamente en la sociedad. La investigación se estructura en 3 capítulos, el primero da cuenta del marco teórico de la investigación, busca explicar la relación que existe entre la calidad en educación superior y responsabilidad social universitaria. Dentro del marco teórico, en que se desarrolla este capítulo, se hace una fundamentación ético antropológica de la responsabilidad social universitaria, fundamental para responder a los desafíos que impone la globalización en la educación superior. También se hace referencia a la importancia que le han dado distintos autores a la formación de las personas como eje de la responsabilidad social y se concluye que la responsabilidad social universitaria es el eje de la calidad en educación superior, ya que un modelo de gestión socialmente responsable permite dar cuenta a la sociedad de las acciones que se derivan de las funciones que le son propias a cada IES. El capítulo II es el desarrollo de la investigación, que da cuenta del proceso de construcción del instrumento de evaluación de las conductas socialmente responsables en estudiantes de educación superior. Este capítulo se divide en dos etapas, la primera corresponde a la construcción del instrumento de evaluación de los indicadores socialmente responsables y una segunda parte, que corresponde al proceso de diseño del instrumento con los indicadores validados, donde se explica el marco metodológico utilizado. El tercer capítulo contempla el pilotaje del instrumento y una propuesta de gestión de planes de mejora. El pilotaje se hizo en una institución de educación chilena y contempló los pasos metodológicos del modelo EFQM. Los análisis de los datos obtenidos del pilotaje son de orden cualitativo y se clasificaron por brechas de mejora para cada dimensión formativa. Junto con ello, se adjuntan las fichas de planes de mejora, que son una propuesta para que la persona encargada de los procesos de gestión de calidad interna pueda orientarse frente a desafíos de gestión académica y pedagógica, ya que no siempre la persona que lidera el departamento de calidad tiene el conocimiento de los procesos académicos y de esta forma se le facilitará el identificar y orientar a los responsables asignados para ejecutar dichos planes. Esta investigación termina con un cuarto capítulo que incluye las conclusiones finales, anexos y bibliografía.

**El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Arturo Prat de Iquique-Chile**  
Dávila Balcarce, Gianina

Director/a: Parcerisa Aran, Artur

Tutor/a: Parcerisa Aran, Artur

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació

Fecha de defensa: 12-09-2017

Palabras clave: Educació superior; Enseñanza superior; Higher education; Educació cívica; Educación cívica; Civics education; Ciudadanía; Ciudadanía; Citizenship; Rol social; Social role; Universitats; Universidades; Universities

Materia(s): 378 - Enseñanza superior. Universidades

Área de conocimiento: Ciències de l'Educació

Páginas: 217 p.

**Resumen:**

Antiguamente la universidad se preocupó de buscar conocimiento de verdades y de leyes pragmáticas que permitieran a la humanidad dominar la naturaleza. Durante mucho tiempo eso fue algo útil para la sociedad, ya que permitió el desarrollo industrial, avances tecnológicos que nos ayudan a entender mejor el funcionamiento de nuestro cuerpo, construir en corto tiempo grandes edificaciones, etc. No obstante el escenario mundial de peligro ambiental, desigualdades educativas, y conflictos bélicos nos obligan a reflexionar y cuestionar los objetivos educativos de las diferentes instancias de educación formal. Por eso esta tesis se desarrolla en el ámbito universitario, para determinar si a universidad está formando profesionales acordes a estas nuevas necesidades sociales haciéndose cargo así del importante rol social que tiene. Es así que se investiga su rol social a través de la formación ciudadana (FC) que la universidad entrega, entendiendo la FC como una formación que implica el saber técnico disciplinar al servicio del desarrollo de la comunidad y que prepara para vivir en comunidad, para ser parte y participar en ella. Se estableció entonces como objetivo evaluar la formación ciudadana de estudiantes de cuatro carreras universitarias, sus factores explicativos y proponer líneas de trabajo para la universidad en la cual se realizó el estudio, la Universidad Arturo Prat de Chile. La metodología es desarrollada bajo el prisma de un paradigma complejo desde el cual se entiende que los fenómenos son pluridimensionales y multifactoriales en su estructura, funcionamiento y resultados, en concreto con metodología multi método, con predominancia de técnicas y análisis cualitativos. En una primera fase se evaluó la FC a través de un inventario. En éste poco más de la mitad aprueba en rangos suficientes en ciudadanía, los otros reprueban y ningún encuestado se presenta en rangos ideales. Se ubica aquí a estudiantes con puntajes altos, los que serán los informantes claves posteriormente. En una segunda fase, se analizaron también los programas de asignatura. Los programas indican una deficiencia ya que no se planifica o no se consigna el proceso de aprendizaje en dichos documentos oficiales, lo que según algunos autores es algo habitual en las formaciones universitarias. En una tercera fase, se realizaron grupos de discusión y entrevistas múltiples con los estudiantes. Sus diálogos fueron analizados cualitativamente llegando a establecer relaciones entre las categorías que emergieron. El fenómeno central que se analizó fue la falta de integración en la formación, es decir que no le ayuda a integrar teoría y práctica, que no le ayuda a integrarse con el entorno, incluyendo en entorno a sus propios pares, dadas metodologías de enseñanza más orientadas a la competencia que a la idea de formar equipos. En la discusión se analiza esta desintegración, como denominador común de los diferentes análisis y recolecciones hechos durante este estudio. A partir de este análisis se presenta un resumen diagnóstico y líneas de mejoramiento para esta universidad u otras de similar realidad, discusión que se desarrolló con consulta a actores de la comunidad educativa. Algunas de las líneas de trabajo tienen que ver con el profesor universitario y el perfil que debiera tener como formador, como modelo de actuación ciudadana; en cuanto al estudiante, la importancia de determinar bien el perfil de los ingresos para que la institución elabore políticas acordes; las metodologías de enseñanza deben considerar a la misma institución como una instancia modeladora de actuación ciudadana, enfatizando la participación y la inclusión. Y en la formación se destaca la importancia de las prácticas como instancias de aprendizaje profesional y ciudadano. Las definiciones institucionales sobre lo que se enfatizará en cuanto a ciudadanía deben ser claras y compartidas por toda la comunidad educativa.

**Propuesta de formación integral. Universidad Militar Nueva Granada**

Formación integral desde el bienestar universitario

Editorial Academica Espanola ( 28.06.2016 )

€ 35,90

La universidad como forjadora de nuevos profesionales busca día a día mejorar las condiciones para que el proceso de educar sea cada vez mejor desarrollado y a su vez pretende que el estudiante cuente con mayores y diferentes opciones de recibir, apropiar y vivenciar experiencias significativas que lo aproximen al conocimiento desde diferentes esferas como la física, espiritual, artística, emocional, intelectual y social con el firme propósito de transformar vidas y lograr cambios positivos de nuestra realidad.

Detalles de libro:

ISBN-13: 978-3-8417-6560-4

ISBN-10: 3841765602

EAN: 9783841765604

Idioma del libro: Español

Por (autor): Leonardo Martinez Ostos  
Jose Ismael Alarcon Diaz

Número de páginas: 80

Publicado en: 28.06.2016

Categoría: Sistema educativo



### a. Anexo Programas Acreditados al 2019

Nombre Institución	Sector	Vigencia (Años)	Metodología	Municipio Oferta del Programa
Universidad Nacional de Colombia	Oficial	8	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad del Valle	Oficial	8	Presencial	Cali
Institución Universitaria de Envigado	Oficial	4	Presencial	Envigado
Universidad de Nariño	Oficial	4	Presencial	Pasto
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC	Oficial	4	Presencial	Tunja
Universidad del Norte	Privada	8	Presencial	Barranquilla
Universidad Simón Bolívar	Privada	6	Presencial	Barranquilla
Corporación Universidad de la Costa CUC	Privada	4	Presencial	Barranquilla
Universidad de la Sabana	Privada	6	Presencial	Bogotá – Chia
Universidad Santo Tomas	Privada	6	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Externado de Colombia	Privada	4	Presencial	Bogotá D.C.
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Privada	6	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad de San Buenaventura	Privada	6	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Católica de Colombia	Privada	8	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad El Bosque	Privada	4	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Manuela Beltrán -UMB-	Privada	4	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad de los Andes	Privada	8	Presencial	Bogotá D.C.
Corporación Universidad Piloto de Colombia	Privada	4	Presencial	Bogotá D.C.
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Privada	6	Presencial	Bogotá D.C.
Fundación Universitaria los Libertadores	Privada	4	Presencial	Bogotá D.C.
Pontificia Universidad Javeriana	Privada	8	Presencial	Bogotá D.C.
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	6	Presencial	Bucaramanga
Universidad Cooperativa de Colombia	Privada	4	Presencial	Bucaramanga
Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB-	Privada	4	Presencial	Bucaramanga
Pontificia Universidad Javeriana	Privada	6	Presencial	Cali
Universidad de San Buenaventura	Privada	6	Presencial	Cali
Universidad ICESI	Privada	4	Presencial	Cali
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	6	Presencial	Cali – Palmira
Universidad de San Buenaventura	Privada	4	Presencial	Cartagena
Universidad Tecnológica de Bolívar	Privada	6	Presencial	Cartagena
Universidad de Ibagué	Privada	4	Presencial	Ibagué
Universidad de Manizales	Privada	6	Presencial	Manizales
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	6	Presencial	Medellín
Universidad de San Buenaventura	Privada	6	Presencial	Medellín
Universidad CES	Privada	6	Presencial	Medellín
Universidad Católica Luis Amigó-FUNLAM	Privada	4	Presencial	Medellín
Universidad Cooperativa de Colombia	Privada	4	Presencial	Medellín – Envigado
Universidad Católica de Oriente –UCO	Privada	4	Presencial	Medellín – Rionegro
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	4	Presencial	Montería
Universidad del Sinu - Elías Bechara Zainum - Unisinu -	Privada	4	Presencial	Montería
Universidad Mariana	Privada	4	Presencial	Pasto
Universidad Católica de Pereira	Privada	6	Presencial	Pereira
Universidad Cooperativa de Colombia	Privada	4	Presencial	Santa Marta
Fundación Universitaria Católica del Norte	Privada	4	Virtual	Santa Rosa de Osos
Corporación Universitaria del Caribe – CECAR	Privada	4	Presencial	Sincelejo

### b. Anexo Pregrados Nacionales Revisados

1. Psicoanariñoibague	2. Psicología Bolivariana Palmira
3. Psicología Bolivariana Palmira	4. Psicología Ccooperativa Pereira
5. Psicología Cekar	6. Psicología Cekar Caribe
7. Psicología Ces	8. Psicología Coop Quibdo
9. Psicología Cooperativa Arauca	10. Psicología Cooperativa Barrancabermeja
11. Psicología Cooperativa Bucaramanga	12. Psicología Cooperativa Cartagena
13. Psicología Cooperativa Envigado	14. Psicología Cooperativa Medellín
15. Psicología Cooperativa Neiva	16. Psicología Cooperativa Pereira
17. Psicología Cooperativa Popayan	18. Psicología Cooperativa Quibdo
19. Psicología Cooperativa Santamarta	20. Psicología Cooperativa Villavicencio
21. Psicología Coruniversitaria[1].	22. Psicología Fundacion U Sanitas
23. Psicología Fusa	24. Psicología Fusa Bogota
25. Psicología Fusm Bogotá	26. Psicología Goretti Pasto
27. Psicología Ics	28. Psicología Manuela
29. Psicología María Cano Medellín	30. Psicología Maria Goretti Pasto
31. Psicología Metropolitana	32. Psicología Remington Pasto
33. Psicología Santiago de Cali	34. Psicología Simon Bolivar Cucuta
35. Psicología U Autónoma del Caribe	36. Psicología U de Cundinamarca
37. Psicología Uan Armenia	38. Psicología Uan Buenaventura
39. Psicología Uan Distancia	40. Psicología Uan Roldanillo
41. Psicología Uniminuto Bello	42. Psicología Unincca
43. Psicología Universidad de Cundinamarca	44. Psicología Universidad Sanitas
45. Psicología Uppb Palmira	46. Psicología Usantiagodecali
47. Psicología Fup	48. Psicologiasocialunad
49. Psicología uan	50. Psiosocialbosque
51.	52. Psico Cooperativa Monteria

### c. Anexo Posgrados Nacionales Revisados

1. Doctorado Psicología Andes	2. Especialización Org San Buenaventura
3. Esp Psicología Jurídica San Buenaventura	4. Especialización Cognitiva San Buenaventura
5. Especialización en Intervenciones Psicosociales Funlam	6. Especialización en Psicología Clínica Y Autoeficacia bosque
7. Especialización en Psicología Clínica Católica	8. Especialización en Psicología Clínica San Buenaventura
9. Especialización en Psicología Clínica Y DII Inf Bosque	10. Especialización en Psicología de la Salud Usco
11. Especialización en Psicología de las Organizaciones Católica de Colombia	12. Especialización en Psicología Educativa Católica de Colombia
13. Especialización en Psicología Jurídica San Buenaventura Medellín	14. Especialización en Psicología Jurídica Santoto Bogotá
15. Especialización en Psicología Jurídica Ulibre	16. Especialización en Psicología Organizacional
17. Especialización en Terapia Cognitiva	18. Especialización Farmaco Funlam
19. Especialización Ps Jurídica Libre	20. Especialización Psclínica San Buena Bogotá
21. Especialización Psicología Clínica U Católica	22. Especialización Psicología deporte Bosque
23. Especialización_En_Psicología_Organizacional San Buenaventura	24. Especialización Psicología Social El Bosque
25. Maestría En Inv Psicoanalítica	26. Maestría En Ps Clínica Konrad
27. Maestría En Psicología Univalle	28. Maestría Ps Consumidor Konrad
29. Maestría Psicología Católica	30. Maestría Psicología Clínica Javeriana
31. Psicología del Consumidor Konrad	32. Psicología de las Organizaciones Católica de Colombia
33. Bosque Psicología del deporte	34. Psicología Clínica Y Autoeficacia U bosque
35. Maestría Psicología U Católica	36. Psicología Clínica Y desarrollo Infantil Bosque

### d. Anexo Pregrados Internacionales Revisados

<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts With Major in Psychology</td></tr> <tr><td>Florida Atlantic University</td></tr> <tr><td>Estados Unidos de América 30 de Abril de 2004</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts With Major in Psychology	Florida Atlantic University	Estados Unidos de América 30 de Abril de 2004	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad del Valle de México</td></tr> <tr><td>México 01 de Octubre de 1999</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciada en Psicología	Universidad del Valle de México	México 01 de Octubre de 1999	Pregrado	Universitario
Bachelor of Arts With Major in Psychology											
Florida Atlantic University											
Estados Unidos de América 30 de Abril de 2004											
Pregrado											
Universitario											
Licenciada en Psicología											
Universidad del Valle de México											
México 01 de Octubre de 1999											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts in Psychology</td></tr> <tr><td>Florida International University</td></tr> <tr><td>Estados Unidos de América 9 de Diciembre de 2004</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts in Psychology	Florida International University	Estados Unidos de América 9 de Diciembre de 2004	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad de Barcelona</td></tr> <tr><td>España 8 de Septiembre de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitarios</td></tr> </table>	Licenciada en Psicología	Universidad de Barcelona	España 8 de Septiembre de 2006	Pregrado	Universitarios
Bachelor of Arts in Psychology											
Florida International University											
Estados Unidos de América 9 de Diciembre de 2004											
Pregrado											
Universitario											
Licenciada en Psicología											
Universidad de Barcelona											
España 8 de Septiembre de 2006											
Pregrado											
Universitarios											
<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>University Hamline</td></tr> <tr><td>EE: UU 24 de Mayo de 2003</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	University Hamline	EE: UU 24 de Mayo de 2003	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>Virginia Wesleyan College</td></tr> <tr><td>EE. UU. Mayo de 2003</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	Virginia Wesleyan College	EE. UU. Mayo de 2003	Pregrado	Universitario
Bachelor of Arts											
University Hamline											
EE: UU 24 de Mayo de 2003											
Pregrado											
Universitario											
Bachelor of Arts											
Virginia Wesleyan College											
EE. UU. Mayo de 2003											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Diplôme d'universite de Psychologie Projective Option: Enfants et Jeunes Adolescents</td></tr> <tr><td>Universite Paris V Rene descartes</td></tr> <tr><td>Francia 12 de Diciembre de 1980</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Diplôme d'universite de Psychologie Projective Option: Enfants et Jeunes Adolescents	Universite Paris V Rene descartes	Francia 12 de Diciembre de 1980	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología con Énfasis en Modificación de Conducta</td></tr> <tr><td>Universidad Central</td></tr> <tr><td>Costa Rica 9 de Diciembre de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitaria</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología con Énfasis en Modificación de Conducta	Universidad Central	Costa Rica 9 de Diciembre de 2006	Pregrado	Universitaria
Diplôme d'universite de Psychologie Projective Option: Enfants et Jeunes Adolescents											
Universite Paris V Rene descartes											
Francia 12 de Diciembre de 1980											
Pregrado											
Universitario											
Licenciatura en Psicología con Énfasis en Modificación de Conducta											
Universidad Central											
Costa Rica 9 de Diciembre de 2006											
Pregrado											
Universitaria											
<table border="1"> <tr><td>Licenciado en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad de Querétaro</td></tr> <tr><td>México 5 de Junio de 2001</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciado en Psicología	Universidad de Querétaro	México 5 de Junio de 2001	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>Eckerd College</td></tr> <tr><td>EE. UU. 31 de Agosto de 1983</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	Eckerd College	EE. UU. 31 de Agosto de 1983	Pregrado	Universitario
Licenciado en Psicología											
Universidad de Querétaro											
México 5 de Junio de 2001											
Pregrado											
Universitario											
Bachelor of Arts											
Eckerd College											
EE. UU. 31 de Agosto de 1983											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Psicologo Industrial</td></tr> <tr><td>Universidad de Guayaquil</td></tr> <tr><td>Ecuador 24 de Octubre de 2001</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Psicologo Industrial	Universidad de Guayaquil	Ecuador 24 de Octubre de 2001	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad de la Marina Mercante</td></tr> <tr><td>Argentina 27 de Julio de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología	Universidad de la Marina Mercante	Argentina 27 de Julio de 2006	Pregrado	Universitario
Psicologo Industrial											
Universidad de Guayaquil											
Ecuador 24 de Octubre de 2001											
Pregrado											
Universitario											
Licenciatura en Psicología											
Universidad de la Marina Mercante											
Argentina 27 de Julio de 2006											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad Interamericana de Panamá</td></tr> <tr><td>Panamá 2 de Abril de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología	Universidad Interamericana de Panamá	Panamá 2 de Abril de 2005	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciada em Psicologia</td></tr> <tr><td>Sociedade Visconde de Sao Leopoldo</td></tr> <tr><td>Brasil 17 de Febrero de 1982</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciada em Psicologia	Sociedade Visconde de Sao Leopoldo	Brasil 17 de Febrero de 1982	Pregrado	Universitario
Licenciatura en Psicología											
Universidad Interamericana de Panamá											
Panamá 2 de Abril de 2005											
Pregrado											
Universitario											
Licenciada em Psicologia											
Sociedade Visconde de Sao Leopoldo											
Brasil 17 de Febrero de 1982											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Psicóloga</td></tr> <tr><td>Pontificia Universidade Católica de São Pablo</td></tr> <tr><td>Brasil 25 de Febrero de 2002</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Psicóloga	Pontificia Universidade Católica de São Pablo	Brasil 25 de Febrero de 2002	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenza in Psicologia</td></tr> <tr><td>Universidad Pontificia Saleciana</td></tr> <tr><td>Roma Junio 28 de 2007</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenza in Psicologia	Universidad Pontificia Saleciana	Roma Junio 28 de 2007	Pregrado	Universitario
Psicóloga											
Pontificia Universidade Católica de São Pablo											
Brasil 25 de Febrero de 2002											
Pregrado											
Universitario											
Licenza in Psicologia											
Universidad Pontificia Saleciana											
Roma Junio 28 de 2007											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad Interamericana de Panamá</td></tr> <tr><td>Panamá 2 de Abril de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología	Universidad Interamericana de Panamá	Panamá 2 de Abril de 2005	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciado en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad de la Habana</td></tr> <tr><td>Cuba Julio 6 de 2007</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciado en Psicología	Universidad de la Habana	Cuba Julio 6 de 2007	Pregrado	Universitario
Licenciatura en Psicología											
Universidad Interamericana de Panamá											
Panamá 2 de Abril de 2005											
Pregrado											
Universitario											
Licenciado en Psicología											
Universidad de la Habana											
Cuba Julio 6 de 2007											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad Central "Maria Abreu" de las Villas</td></tr> <tr><td>Cuba, 14 de Julio de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología	Universidad Central "Maria Abreu" de las Villas	Cuba, 14 de Julio de 2006	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>The Curatores Collegii Bostoniensis</td></tr> <tr><td>EE. UU. Mayo 23 de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	The Curatores Collegii Bostoniensis	EE. UU. Mayo 23 de 2005	Pregrado	Universitario
Licenciatura en Psicología											
Universidad Central "Maria Abreu" de las Villas											
Cuba, 14 de Julio de 2006											
Pregrado											
Universitario											
Bachelor of Arts											
The Curatores Collegii Bostoniensis											
EE. UU. Mayo 23 de 2005											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Psicología</td></tr> <tr><td>Universitat de Barcelona</td></tr> </table>	Licenciada en Psicología	Universitat de Barcelona	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>The University of Massachusetts</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	The University of Massachusetts						
Licenciada en Psicología											
Universitat de Barcelona											
Bachelor of Arts											
The University of Massachusetts											

<table border="1"> <tr><td>España 26 de Julio de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	España 26 de Julio de 2006	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>EE.UU. Septiembre 1 de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	EE.UU. Septiembre 1 de 2005	Pregrado	Universitario				
España 26 de Julio de 2006											
Pregrado											
Universitario											
EE.UU. Septiembre 1 de 2005											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad Nacional Federico Villarreal</td></tr> <tr><td>Perú 24 de Agosto de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciada en Psicología	Universidad Nacional Federico Villarreal	Perú 24 de Agosto de 2006	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts</td></tr> <tr><td>State University of New York</td></tr> <tr><td>EE:UU., 16 de Diciembre de 1988</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts	State University of New York	EE:UU., 16 de Diciembre de 1988	Pregrado	Universitario
Licenciada en Psicología											
Universidad Nacional Federico Villarreal											
Perú 24 de Agosto de 2006											
Pregrado											
Universitario											
Bachelor of Arts											
State University of New York											
EE:UU., 16 de Diciembre de 1988											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Psicología laboral y Organizacional</td></tr> <tr><td>Universidad de Azuay</td></tr> <tr><td>Ecuador 30 de Noviembre de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Psicología laboral y Organizacional	Universidad de Azuay	Ecuador 30 de Noviembre de 2005	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Master of Science in Psychology</td></tr> <tr><td>Uppsala Universitet</td></tr> <tr><td>Suecia Febrero 17 de 2003</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Master of Science in Psychology	Uppsala Universitet	Suecia Febrero 17 de 2003	Pregrado	Universitario
Psicología laboral y Organizacional											
Universidad de Azuay											
Ecuador 30 de Noviembre de 2005											
Pregrado											
Universitario											
Master of Science in Psychology											
Uppsala Universitet											
Suecia Febrero 17 de 2003											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciado en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad del Norte de Nicaragua</td></tr> <tr><td>Nicaragua 25 de Enero de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciado en Psicología	Universidad del Norte de Nicaragua	Nicaragua 25 de Enero de 2006	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Diplom Psychologin</td></tr> <tr><td>Westfalische Wilhelms Universitat Munster</td></tr> <tr><td>Alemania Abril 28 de 2004</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Diplom Psychologin	Westfalische Wilhelms Universitat Munster	Alemania Abril 28 de 2004	Pregrado	Universitario
Licenciado en Psicología											
Universidad del Norte de Nicaragua											
Nicaragua 25 de Enero de 2006											
Pregrado											
Universitario											
Diplom Psychologin											
Westfalische Wilhelms Universitat Munster											
Alemania Abril 28 de 2004											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Art</td></tr> <tr><td>The University of Leeds</td></tr> <tr><td>Inglaterra Junio de 2000</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Art	The University of Leeds	Inglaterra Junio de 2000	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Bachelor OF Arts in Psychology</td></tr> <tr><td>Florida International University</td></tr> <tr><td>EE. UU. Diciembre 4 de 2003</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor OF Arts in Psychology	Florida International University	EE. UU. Diciembre 4 de 2003	Pregrado	Universitario
Bachelor of Art											
The University of Leeds											
Inglaterra Junio de 2000											
Pregrado											
Universitario											
Bachelor OF Arts in Psychology											
Florida International University											
EE. UU. Diciembre 4 de 2003											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Bachiller en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad de Costa Rica</td></tr> <tr><td>Casta Rica 16 de Marzo de 1999</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachiller en Psicología	Universidad de Costa Rica	Casta Rica 16 de Marzo de 1999	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicología y Orientación Vocacional</td></tr> <tr><td>Universidad Tecnica de Manabi</td></tr> <tr><td>Ecuador Julio 1 de 2005</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicología y Orientación Vocacional	Universidad Tecnica de Manabi	Ecuador Julio 1 de 2005	Pregrado	Universitario
Bachiller en Psicología											
Universidad de Costa Rica											
Casta Rica 16 de Marzo de 1999											
Pregrado											
Universitario											
Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicología y Orientación Vocacional											
Universidad Tecnica de Manabi											
Ecuador Julio 1 de 2005											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Arts, Specialization in Psychology</td></tr> <tr><td>Concordia University</td></tr> <tr><td>Canadá 1 de Mayo de 2004</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Arts, Specialization in Psychology	Concordia University	Canadá 1 de Mayo de 2004	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Psicologa</td></tr> <tr><td>Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora</td></tr> <tr><td>Brasil Julio 22 de 2002</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Psicologa	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	Brasil Julio 22 de 2002	Pregrado	Universitario
Bachelor of Arts, Specialization in Psychology											
Concordia University											
Canadá 1 de Mayo de 2004											
Pregrado											
Universitario											
Psicologa											
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora											
Brasil Julio 22 de 2002											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Licenciatura en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad latina de Panamá</td></tr> <tr><td>Panamá, 15 de Agosto de 2008</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciatura en Psicología	Universidad latina de Panamá	Panamá, 15 de Agosto de 2008	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciado en Psicología Social</td></tr> <tr><td>Colegio Universitario Escuela de Humanidades</td></tr> <tr><td>Argentina Diciembre 11 de 2007</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciado en Psicología Social	Colegio Universitario Escuela de Humanidades	Argentina Diciembre 11 de 2007	Pregrado	Universitario
Licenciatura en Psicología											
Universidad latina de Panamá											
Panamá, 15 de Agosto de 2008											
Pregrado											
Universitario											
Licenciado en Psicología Social											
Colegio Universitario Escuela de Humanidades											
Argentina Diciembre 11 de 2007											
Pregrado											
Universitario											
<table border="1"> <tr><td>Psicólogo</td></tr> <tr><td>Universidad Politecnica Saleciana</td></tr> <tr><td>Ecuador 26 Septiembre de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Psicólogo	Universidad Politecnica Saleciana	Ecuador 26 Septiembre de 2006	Pregrado	Universitario	<table border="1"> <tr><td>Licenciada en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad Centroamericana Jose Simeon Cañas</td></tr> <tr><td>El Salvador Septiembre 27 de 1996</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Licenciada en Psicología	Universidad Centroamericana Jose Simeon Cañas	El Salvador Septiembre 27 de 1996	Pregrado	Universitario
Psicólogo											
Universidad Politecnica Saleciana											
Ecuador 26 Septiembre de 2006											
Pregrado											
Universitario											
Licenciada en Psicología											
Universidad Centroamericana Jose Simeon Cañas											
El Salvador Septiembre 27 de 1996											
Pregrado											
Universitario											
	<table border="1"> <tr><td>Bachelor of Psychology</td></tr> <tr><td>Australian Catholic University</td></tr> <tr><td>Australia Mayo 25 de 2006</td></tr> <tr><td>Pregrado</td></tr> <tr><td>Universitario</td></tr> </table>	Bachelor of Psychology	Australian Catholic University	Australia Mayo 25 de 2006	Pregrado	Universitario					
Bachelor of Psychology											
Australian Catholic University											
Australia Mayo 25 de 2006											
Pregrado											
Universitario											

### e. Anexo Posgrados Internacionales Revisados

<table border="1"> <tr><td>Diploma di Master in Psicologia di Consultazione</td></tr> <tr><td>L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum</td></tr> <tr><td>Italia Junio 8 de 2006</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Magíster</td></tr> </table>	Diploma di Master in Psicologia di Consultazione	L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum	Italia Junio 8 de 2006	Postgrado	Magíster	<table border="1"> <tr><td>Psicólogo</td></tr> <tr><td>Univerisdad Central</td></tr> <tr><td>Chile Octubre 29 de 2001</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Magister</td></tr> </table>	Psicólogo	Univerisdad Central	Chile Octubre 29 de 2001	Postgrado	Magister					
Diploma di Master in Psicologia di Consultazione																
L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum																
Italia Junio 8 de 2006																
Postgrado																
Magíster																
Psicólogo																
Univerisdad Central																
Chile Octubre 29 de 2001																
Postgrado																
Magister																
<table border="1"> <tr><td>Doctorado en Psicología del Envejecimiento</td></tr> <tr><td>Universidad de Salamanca</td></tr> <tr><td>España, 25 de Mayo de 2007</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Doctorado</td></tr> </table>	Doctorado en Psicología del Envejecimiento	Universidad de Salamanca	España, 25 de Mayo de 2007	Postgrado	Doctorado	<table border="1"> <tr><td>Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas</td></tr> <tr><td>Universidad Autónoma de Barcelona</td></tr> <tr><td>España 12 de noviembre de 2004</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Doctorado</td></tr> </table>	Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas	Universidad Autónoma de Barcelona	España 12 de noviembre de 2004	Postgrado	Doctorado					
Doctorado en Psicología del Envejecimiento																
Universidad de Salamanca																
España, 25 de Mayo de 2007																
Postgrado																
Doctorado																
Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas																
Universidad Autónoma de Barcelona																
España 12 de noviembre de 2004																
Postgrado																
Doctorado																
<table border="1"> <tr><td>Magister en Psicoanálisis</td></tr> <tr><td>Univerisdad Argentina John F. Kennedy</td></tr> <tr><td>Argentina Abril 18 de 2008</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Magister en Psicoanálisis	Univerisdad Argentina John F. Kennedy	Argentina Abril 18 de 2008	Postgrado	Maestría	<table border="1"> <tr><td>Diploma di Master in Psicologia di Consultazione</td></tr> <tr><td>L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum</td></tr> <tr><td>Italia Junio 8 de 2006</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Especialización</td></tr> <tr><td>Especialización en Dinámica de Grupos</td></tr> <tr><td>Universidad Central de Venezuela</td></tr> <tr><td>Venezuela Diciembre 4 de 1986</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Especialización</td></tr> </table>	Diploma di Master in Psicologia di Consultazione	L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum	Italia Junio 8 de 2006	Postgrado	Especialización	Especialización en Dinámica de Grupos	Universidad Central de Venezuela	Venezuela Diciembre 4 de 1986	Postgrado	Especialización
Magister en Psicoanálisis																
Univerisdad Argentina John F. Kennedy																
Argentina Abril 18 de 2008																
Postgrado																
Maestría																
Diploma di Master in Psicologia di Consultazione																
L'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum																
Italia Junio 8 de 2006																
Postgrado																
Especialización																
Especialización en Dinámica de Grupos																
Universidad Central de Venezuela																
Venezuela Diciembre 4 de 1986																
Postgrado																
Especialización																
<table border="1"> <tr><td>Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia ad Indirizzo Psicosomatico</td></tr> <tr><td>Instituto Riza di Medicina Psicosomatica</td></tr> <tr><td>Italia Junio 9 de 2008</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia ad Indirizzo Psicosomatico	Instituto Riza di Medicina Psicosomatica	Italia Junio 9 de 2008	Postgrado	Maestría	<table border="1"> <tr><td>Diplôme en Psychologie Option Orientation Scolaire et Professionnelle</td></tr> <tr><td>Universite de lausanne</td></tr> <tr><td>Suiza Octubre de 2000</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Magister</td></tr> </table>	Diplôme en Psychologie Option Orientation Scolaire et Professionnelle	Universite de lausanne	Suiza Octubre de 2000	Postgrado	Magister					
Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia ad Indirizzo Psicosomatico																
Instituto Riza di Medicina Psicosomatica																
Italia Junio 9 de 2008																
Postgrado																
Maestría																
Diplôme en Psychologie Option Orientation Scolaire et Professionnelle																
Universite de lausanne																
Suiza Octubre de 2000																
Postgrado																
Magister																
<table border="1"> <tr><td>Doctor of Psychology</td></tr> <tr><td>The United States International University</td></tr> <tr><td>EE. UU. Diciembre 30 de 1997</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Doctorado</td></tr> </table>	Doctor of Psychology	The United States International University	EE. UU. Diciembre 30 de 1997	Postgrado	Doctorado	<table border="1"> <tr><td>Master of Arts in Marriage and Family Therapy</td></tr> <tr><td>The United States International University</td></tr> <tr><td>EE. UU. Junio 29 de 1994</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Master of Arts in Marriage and Family Therapy	The United States International University	EE. UU. Junio 29 de 1994	Postgrado	Maestría					
Doctor of Psychology																
The United States International University																
EE. UU. Diciembre 30 de 1997																
Postgrado																
Doctorado																
Master of Arts in Marriage and Family Therapy																
The United States International University																
EE. UU. Junio 29 de 1994																
Postgrado																
Maestría																
<table border="1"> <tr><td>Maîtrise de Psychologie</td></tr> <tr><td>Université Paris 5</td></tr> <tr><td>Francia febrero 22 de 2005</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Especializacion</td></tr> </table>	Maîtrise de Psychologie	Université Paris 5	Francia febrero 22 de 2005	Postgrado	Especializacion	<table border="1"> <tr><td>Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social</td></tr> <tr><td>Universidad Federal do Rio de Janeiro</td></tr> <tr><td>Brasil 3 de Julio de 2006</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> </table>	Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social	Universidad Federal do Rio de Janeiro	Brasil 3 de Julio de 2006	Postgrado						
Maîtrise de Psychologie																
Université Paris 5																
Francia febrero 22 de 2005																
Postgrado																
Especializacion																
Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social																
Universidad Federal do Rio de Janeiro																
Brasil 3 de Julio de 2006																
Postgrado																
<table border="1"> <tr><td>Master en Psicología</td></tr> <tr><td>Universidad del Valle de México</td></tr> <tr><td>México 2 de Junio de 2005</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Master en Psicología	Universidad del Valle de México	México 2 de Junio de 2005	Postgrado	Maestría	<table border="1"> <tr><td>Master of Arts</td></tr> <tr><td>University of Cambrigde</td></tr> <tr><td>Inglaterra 25 de Febrero de 1975</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Master of Arts	University of Cambrigde	Inglaterra 25 de Febrero de 1975	Postgrado	Maestría					
Master en Psicología																
Universidad del Valle de México																
México 2 de Junio de 2005																
Postgrado																
Maestría																
Master of Arts																
University of Cambrigde																
Inglaterra 25 de Febrero de 1975																
Postgrado																
Maestría																
<table border="1"> <tr><td>Master en Psicología Analítica</td></tr> <tr><td>Universitat Ramon Llull</td></tr> <tr><td>España 1 de Septiembre de 2003</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Master en Psicología Analítica	Universitat Ramon Llull	España 1 de Septiembre de 2003	Postgrado	Maestría	<table border="1"> <tr><td>Master en Drogodependencia</td></tr> <tr><td>Universidad de deusto</td></tr> <tr><td>España 9 de Enero de 2006</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Magíster</td></tr> </table>	Master en Drogodependencia	Universidad de deusto	España 9 de Enero de 2006	Postgrado	Magíster					
Master en Psicología Analítica																
Universitat Ramon Llull																
España 1 de Septiembre de 2003																
Postgrado																
Maestría																
Master en Drogodependencia																
Universidad de deusto																
España 9 de Enero de 2006																
Postgrado																
Magíster																
<table border="1"> <tr><td>Master en Drogodependencia</td></tr> <tr><td>Universidad de deusto</td></tr> <tr><td>España 9 de Enero de 2006</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Magíster</td></tr> </table>	Master en Drogodependencia	Universidad de deusto	España 9 de Enero de 2006	Postgrado	Magíster	<table border="1"> <tr><td>Master en Terapia Familiar Sistémica</td></tr> <tr><td>Universidad Autónoma de Barcelona</td></tr> <tr><td>España 10 de Junio de 2003</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Master en Terapia Familiar Sistémica	Universidad Autónoma de Barcelona	España 10 de Junio de 2003	Postgrado	Maestría					
Master en Drogodependencia																
Universidad de deusto																
España 9 de Enero de 2006																
Postgrado																
Magíster																
Master en Terapia Familiar Sistémica																
Universidad Autónoma de Barcelona																
España 10 de Junio de 2003																
Postgrado																
Maestría																
<table border="1"> <tr><td>Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas</td></tr> <tr><td>Universidad Autónoma de Barcelona</td></tr> <tr><td>España 12 de noviembre de 2004</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Doctorado</td></tr> </table>	Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas	Universidad Autónoma de Barcelona	España 12 de noviembre de 2004	Postgrado	Doctorado	<table border="1"> <tr><td>Etudes Superieures Specialisees Psychologie Clinique et Pathologique</td></tr> <tr><td>Universite Paris V Rene descartes</td></tr> <tr><td>Francia 30 de Septiembre de 1988</td></tr> <tr><td>Postgrado</td></tr> <tr><td>Maestría</td></tr> </table>	Etudes Superieures Specialisees Psychologie Clinique et Pathologique	Universite Paris V Rene descartes	Francia 30 de Septiembre de 1988	Postgrado	Maestría					
Doctora en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas																
Universidad Autónoma de Barcelona																
España 12 de noviembre de 2004																
Postgrado																
Doctorado																
Etudes Superieures Specialisees Psychologie Clinique et Pathologique																
Universite Paris V Rene descartes																
Francia 30 de Septiembre de 1988																
Postgrado																
Maestría																
<table border="1"> <tr><td>Master en Psicología del deporte y de la Actividad Física</td></tr> </table>	Master en Psicología del deporte y de la Actividad Física															
Master en Psicología del deporte y de la Actividad Física																

Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona	
España 26 de Noviembre de 2002	
Postgrado	
Maestría	
Magíster en Psicología	
Université Catholique de Louvain	
Bélgica 2 de Diciembre de 1988	
Postgrado	
Maestría	

## f. Anexo Instrumento Inicial Estudio de Prospectiva

### Megatendencias de la Educación

#### Introducción

En los años recientes, el debate sobre los futuros de la educación superior ha estado presente en todo el mundo. Si algo ha caracterizado a la década de los noventa es la reflexión sobre los sistemas educativos y la búsqueda de nuevas estrategias para contender a los desafíos que les presentan sus sociedades nacionales hoy inmersas en un mundo globalizado. Existe un consenso generalizado en todos los países de que la educación constituye, y seguirá constituyendo cada vez más en el futuro, el medio fundamental para posibilitar el desarrollo sostenible de las sociedades. Baste ver las múltiples reuniones internacionales, regionales y nacionales que en estos años han reunido a expertos, investigadores, académicos y directivos de las instituciones educativas y de los gobiernos, para darnos cuenta que estamos asistiendo a una preocupación y en ciertas latitudes a una ocupación por realizar las reformas educativas que requieren nuestras sociedades, a lo cual se oponen inercias y la fuerte tradición de nuestros sistemas escolares desde los niveles básicos hasta el superior.

Organismos como la UNESCO, la CEPAL, el Banco Mundial; asociaciones de universidades de carácter nacional e internacional; los ministerios de educación, y las universidades y sus comunidades de investigadores, han generado una amplísima información sobre las tendencias de los sistemas y de las universidades; han identificado con mayor precisión sus problemas; han señalado lineamientos estratégicos para su desenvolvimiento futuro y de manera muy importante han abierto la reflexión al ámbito que está más allá de las instituciones educativas y que les da razón de ser: la sociedad, rompiendo con la visión parcial y limitada del acontecer escolar. En el mes de octubre de 1998 se celebró en París la Conferencia Mundial de Educación Superior, patrocinada por la UNESCO, en la que confluyeron los análisis regionales que a lo largo de esta segunda mitad de la década se han practicado. Los documentos *"Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"* y *"Marco de Acción prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior"* señalan soluciones para los desafíos que se presentan a la educación superior en el mundo y proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo.

Proponer una visión futura es un ejercicio de imaginación del futuro, necesariamente implica partir de la consideración de la situación hoy existente y tomar en cuenta, en su momento, el planteamiento de estrategias para acercarse a la imagen proyectada y su viabilidad.

Esta investigación surge como respuesta a las preocupaciones por la incidencia del uso de los escenarios como herramienta para la planeación en las entidades de educación superior. Pretende crear escenarios para la planeación de una institución de educación superior privada, teniendo en cuenta las preocupaciones y las diferentes fuerzas de impacto más importantes que están definiendo los cambios de mediano y largo plazo en la educación superior.

La tarea que tenemos ante nosotros puede ser realizada de muy diversas formas y con distintos grados de profundidad y especificidad. En el documento se han seleccionado algunas variables fundamentales del comportamiento del sistema de educación superior y se han introducido elementos del contexto en el que es probable que funcione, con el propósito de situar las propuestas que se formulan. Este ejercicio analítico deberá ser continuado con otros muchos la construcción de diversos escenarios del sistema educativo nacional y de la educación superior



en función de los distintos posibles comportamientos de las macrovariables económicas y políticas; el análisis fino de las tendencias de algunas variables claves como son la demografía, la matrícula escolar y los flujos escolares entre niveles; su impacto en el desarrollo de las instituciones de educación superior; la sistematización de los trabajos de prospectiva que organismos especializados y algunas universidades vienen realizando y el análisis de las tendencias de cambio de las instituciones de educación superior en lo particular.

A través del análisis de la situación actual de la educación superior, de la *visión* al año 2019 y de las propuestas para el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior, se pretende sacar a la superficie las fuerzas más importantes que impulsarían hacia una dirección su futuro desarrollo. Se trata de hacer un análisis inteligente de lo que significarán las decisiones que se tomen hoy, como resultado de la identificación de los hechos portadores de futuro.

Los escenarios se han construido a través del probable desenvolvimiento de lo que podríamos denominar 7 esferas (Tecnología/organización del trabajo, Cultura/valores, Gobernanza, Instituciones, políticas sociales y del mercado de empleo, otras políticas económicas y seguridad regional).

El comportamiento propuesto de estas esferas y ámbitos parte de una serie de referencias sobre aquellos que se consideran estables, es decir, se basa en referencias que solamente sufrirán un rotundo descalabro si surgen repentinamente situaciones imprevisibles que sean capaces de producir tal efecto. Brevemente, estas referencias que observa el estudio son:

- Demografía: Tiene en cuenta las tendencias planteadas frecuentemente para los países desarrollados en el decrecimiento de la mortalidad y la fertilidad, así como la ampliación de la expectativa de vida.
- Globalización e inequidad: Son dos temas que se relacionan planteando la hipótesis que a mayor globalización podría producirse más inequidad. Por un lado, presentan todas las razones necesarias para mostrar que se confirma una tendencia a ampliar y profundizar la integración de los mercados (aunque reconoce que existen sectores como la agricultura incentivados por la identidad cultural, la salud y el medioambiente que manifestará una marcada resistencia). Por otra parte, ofrecen suficientes argumentos a favor (dificultades para la mano de obra no especializada) y en contra de la posibilidad de incrementarse la inequidad (los procesos de outsourcing que aprovechan la mano de obra menos especializada de países en desarrollo, aspecto que muestra el efecto contrario sobre este mismo grupo de trabajadores en los países desarrollados).
- Tecnología y productividad: Exponen los diversos puntos de vista existentes en torno a la relación entre estos conceptos, teniendo en cuenta que tanto el interés por hacer la vida cada vez más cómoda y previsible, como la aparente influencia sobre el incremento de la productividad y la necesidad que esta última mantenga niveles óptimos, alimentarán el desarrollo de tecnológico. Al respecto concluyen, en primer lugar, que el incremento de la productividad se mantendrá sin grandes cambios porque su comportamiento está relacionado con sus “tendencias históricas de largo plazo”, y, en segundo lugar, definitivamente la tecnología incide directamente sobre la productividad, pero más por su uso efectivo que por innovación.
- Tendencias sociales y valores: La historia política, económica y social del último siglo ha elevado el “Individualismo Universal” (concebido como libertad de elección e igualdad), que a su vez ha incidido sobre cuatro valores que tienen consecuencias sobre el desenvolvimiento social. Primeramente, permanece la familia como uno de los valores más importantes pero su

contenido ha cambiado (“vivir juntos, tener hijos sin estar casados o la homosexualidad, están siendo cada vez más aceptados”), por otra parte, cada vez más se percibe el trabajo no solo como la forma “de ganarse la vida”, sino como una faceta que puede producir satisfacción y permite al ser humano sentirse realizado, en tercer lugar, continúa afianzándose la sociedad civil debido a la transformación en la idea de la representación democrática que genera en dicha sociedad un acercamiento a mecanismos de mayor participación para ir separándose de los partidos políticos, finalmente, está desapareciendo la religión como “elemento organizador de la sociedad”.

- **Nuevas amenazas a la seguridad:** “crimen organizado, tráfico de seres humanos, terrorismo, tecno-crimen, suministro de drogas ilegales, tráfico de armas y otras sustancias perjudiciales”, estas constituyen las nuevas amenazas que no solo requieren adaptar los mecanismos y organización de las fuerzas y cuerpos de seguridad nacionales e internacionales, sino también mecanismos de atención ya que la particularidad de tales amenazas es que pueden penetrar en las instituciones nacionales y supranacionales.
- **Medioambiente:** Se hace cada vez más patente el efecto de los problemas globales en cada localidad (esto sin contar con las consecuencias de los propios problemas de cada localidad). Así, se observa que se mantiene la tendencia a convertir los bosques en tierras de cultivo y pastoreo, para posteriormente pasar a ser tierras urbanizadas, lo cual afecta directamente la biodiversidad e incrementa el efecto invernadero. A su vez, con tal cambio del uso de la tierra, se incrementa la demanda de energía (que genera más contaminación y agrava el efecto invernadero) y de agua, la cual como recurso no renovable constituirá en poco tiempo un elemento estratégico fundamental que se convertirá en una “importante fuente de conflictos”.

#### Escenario de referencia del entorno internacional (Entre varias alternativas)

<b>Variables</b>	<b>Tendencia probable</b>	<b>Consecuencias probables</b>
<i>Demografía sociedad</i>	y	• Envejecimiento de la población.
<i>Marco geopolítico</i>		• Incremento de la globalización: a. Modelo europeo (multilateral y de desarrollo económico) b. Modelo americano (unilateral y de crecimiento económico) 14. China potencia mundial consolidada.
<i>Tecnología Sociedad de Información</i>	y	15. Revolución de la Sociedad de la Información (desarrollo de las TIC, nanotecnología y biotecnología).
<i>Economía conocimiento competitividad</i>	del y	16. Desarrollo simultáneo de tecnología y formación, educación y organización.
<i>Energía medioambiente</i>	y	• Incremento de la demanda de energía (concretamente petróleo). • Desarrollo de energías alternativas (solar, eólica y biomasa). 17. Problemas medioambientales.

#### Consecuencias probables

Afecta a la Hacienda Pública, mercado de trabajo y nivel de ahorro → menor crecimiento económico.

c. Mejora de las relaciones internacionales y mayor desarrollo económico a largo plazo.

d. Tensión internacional y abandono del medioambiente y de la equidad.

Incremento de la productividad y de la competitividad → crecimiento económico y aumento del empleo. Aunque en una primera fase desigualdades.

Mejora de habilidades organizacionales y humanas → aumento de la competitividad y productividad → mayor crecimiento económico y del empleo.

Futuro delicado para el desarrollo sostenible.

## Consideraciones Curriculares

- Contexto o Marco de Referencia: pensar sobre lo que estará haciendo el Psicólogo en los primeros años del siglo XXI.
- Definir un perfil de formación considerando los conocimientos, las aptitudes y actitudes que requiere el psicólogo en los primeros años del siglo XXI.
- Organización Curricular teniendo en cuenta: formación en ciencias básicas, aplicación profesional y ciencias socio - humanistas.
- Precisar el papel de la investigación y la extensión universitaria en relación con la modernización curricular y establecer su articulación con la docencia.
- Establecer el papel que juega en el proceso de actualización y modernización, la introducción o promoción de la realización de semestres de práctica, monitorías y realización de trabajos de grado.
- Establecer los modelos pedagógicos más convenientes para la enseñanza y formación en psicología.

ORIGEN	Vs.	FIN EN SÍ MISMO
EDUCACIÓN PROPEDÉUTICA	Vs.	EDUCACIÓN COMPRENSIVA
MAYOR EQUIDAD EN EL ACCESO	Vs.	INEQUIDAD EN EL PROCESO
FORMACIÓN ACADÉMICA	Vs.	FORMACIÓN PROFESIONAL
PROPUESTA HOMOGÉNEA	Vs.	POBLACIÓN DIVERSA
COBERTURA	Vs.	CALIDAD – EQUIDAD
CAMBIOS EN EL ENTORNO ESCOLAR	Vs.	ESCASA CAPACIDAD DE REACCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ESCASA DEFINICIÓN DE LOS PERFILES LABORALES DEL FUTURO	Vs.	NECESIDAD DE FORMAR HOY A QUIENES ACTUARÁN EN EL FUTURO

- ¿Cuál es el sentido y la pertinencia de una educación para adolescentes y jóvenes?
- ¿Cuál sería su/sus roles?
- ¿Cuál sería su contenido?
- ¿Qué estructura sería la más coherente con las respuestas anteriores?
- ¿Cómo sería la nueva propuesta de gestión, organización y evaluación curricular?
- ¿Cómo se daría la gestión, organización y evaluación de los centros educativos?
- ¿Cuáles serían las nuevas funciones docentes en este nuevo escenario?
- ¿Cómo se podría redefinir el *status* docente y su formación?
- ¿Cuál es el futuro deseable de los académicos, en lo tocante a su formación, sus actividades de docencia, investigación y difusión, y en general en relación a su realización plena, como personas y como miembros de una comunidad universitaria?
- ¿Cuál es el futuro deseable en lo tocante al perfil del estudiante universitario, considerando conocimientos, actitudes y habilidades en el momento de ingresar, durante su estancia en la universidad y al egresar?
- ¿Cuál es el futuro deseable del modelo educativo, el proceso de enseñanza aprendizaje, el papel de los estudiantes y la vinculación entre docencia e investigación, a la luz de los nuevos paradigmas de la educación?
- ¿Cuál es el futuro deseable de la organización académica institucional: escuelas, departamentos y redes transdisciplinarias ante los requerimientos de una formación integral, flexible y adaptativa ?
- ¿Cuál es el futuro deseable del proyecto social de la universidad pública: la vinculación, al servicio social y los servicios de arte, deporte e idiomas frente a las restricciones presupuestales, internas y externas?
- ¿Cuál es el futuro deseable de las profesiones en el contexto de los cambios del mercado laboral y la globalización?

- ¿Cuál es el futuro deseable del financiamiento de la universidad como política pública y de estado?
- ¿Cuál es el futuro deseable del gobierno de la universidad, tanto en lo correspondiente a autoridades unipersonales como colegiadas?

## Consideraciones

### Nuevas Tecnologías

- La revolución digital ha permeado todos los espacios. Incidirá de manera definitiva en nuestras formas de conocer, de acceder al conocimiento de tener posesión del mismo por las vías colectivas del capital social que penetrará todos los espacios tratando de arrebatar lo que es de suyo a la humanidad: el conocer que hasta entonces vive una lucha encarnizada por el monopolio privado.
- Hay aparatos tecnológicos que nos permiten el acceso a todo tipo de información. Para el 2019 podremos tener un conjunto de tecnologías, que son en realidad variaciones sobre las que ya conocíamos al inicio del siglo pero que se vuelven cada vez más prácticas y más portátiles. Desde el poder obtener toda la información de un disco duro a través de una pluma y en ella llevar inserto el teléfono, la conexión a la PC y a los medios de comunicación. Computadoras del tamaño de las actuales palm, que tengan mucha más capacidad de información en giga bites. El video comunicador a través de un aparato más pequeño que los celulares actuales, los aparatos electrónicos insertos en uno solo o en los carros. De todas maneras, seguirá siendo un proceso de adquisición lento, muchos que todavía seguirán pobres no podrán acceder de manera inmediata a ser hombres tecnología, ciborgs. Antes de piel blanca por los desvelos y luz artificial de las computadoras, pegados a aparatos tecnológicos como parte de su vestido diario.

### Deterioro Educativo Vs Calidad Educativa

1. Búsqueda de competencias profesionales Una corriente que durará veinte años en la educación y se mejorará de manera constante es aquella de las competencias profesionales que prácticamente nace con el milenio. saber, saber hacer, saber ser, saber convivir tendrán múltiples variaciones. Saber para la ciencia Saber hacer para el mercado Saber ser para uno mismo para ser más humano, más espiritual Saber convivir para no olvidar que somos seres sociales Los riesgos de control son evidentes en las competencias: no me importa de donde saliste sólo si sabes hacer, no se necesita saber pensar, solo saber actuar
2. Enfoque en los valores universales. Mientras que en nivel universal se buscarán la solidaridad, la comunicación, el apoyo mutuo, la tolerancia, la equidad, la integridad, el liderazgo, la participación, entre otros. Interpretados por las escuelas confesionales como valores cristianos. Se darán constantes luchas en el nombre de las religiones. Actos fundamentalistas en los extremos de ellas van a ser frecuentes.
3. El difícil camino para desterrar prácticas tradicionales obsoletas
4. La preparación de los docentes, en condiciones cada vez más difíciles de alcanzar conocimientos nuevos dada su velocidad de aparición, con una preparación deficiente e insuficiente en los aspectos, metodológico, teórico-conceptual de su disciplina, y pedagógico; con la débil parcela de sus conocimientos para entender los problemas complejos que atañen a su especialidad, la preparación del docente ha alcanzado a la preparación del alumno. Tendrán que aprender juntos si hay el ánimo de renovar temas e información. Tendrán que conjugar experiencias acumuladas del docente, más habilidades y destrezas de alumnos para acceder juntos a nuevos estadios de conocimiento. De una vez y para siempre el maestro dejará de presentarse como el dador de la luz y la verdad.
5. Desterrar la tarea, la tarea que durante muchos años de manera implícita fue la primera forma de enseñar la corrupción (la hacían los padres, la simplificaban,

hacían trampa para terminarla más rápido), la tarea o cómo aprendí a odiar a la escuela (porque me robaba las tardes donde debía vivir, porque me enfrentaba a mis padres con la cantaleta que se volvía amenaza, porque era motivo de disgusto familiar), como sistema de “bolitas y palitos” (que nunca tuvieron aplicación en la práctica o no pude dársela, o no me enseñaron a dársela). Nunca en la vida nos han preguntado que es un artículo determinativo o una metábola, aprendimos para la escuela, no para la vida. Séneca lo había señalado. La búsqueda de puntos medios donde la tarea se integra con la realidad y el niño entiende las figuras geométricas en las frutas del supermercado, la necesidad de las cuentas al comprar, la necesidad de alimentarse mejor al entender su organismo.

6. Actualizar los contenidos. Las instituciones educativas no se dedican sólo a sus contenidos se ven obligadas a estar actualizadas en los conocimientos y a integrarlos de manera holística. Prevalecerá el pensamiento sistémico, se generará una nueva ciencia con nuevas maneras de ver y analizar el conocimiento.
7. Eliminar los índices de reprobación de historia y matemáticas. Se tomarán dos vías posibles, el aumento dramático de reprobación en otras materias similares como geografía, ciencias sociales además de las tradicionales matemáticas, física, química e historias locales y Universal, para evitar que estos índices repercutan en la eficiencia terminal se prefiere suprimir las asignaturas, o bien, se enfrenta el problema, se buscan nuevas formas de acceder a estos conocimientos apoyados en la tecnología, en las necesidades de entender el entorno, y en el caso de las historias se opta por pensar que el tiempo es una convención arbitraria y el pasado cobra sentido cuando se empieza a pensar en el futuro. Para entonces en las escuelas se trabajará con el pensamiento prospectivo, la historia así adquiere nuevos significados y contextos.

### **Conocimientos Públicos y Conocimientos Privados**

1. Privatización de la educación y encarecimiento de la misma. Sólo unos cuantos accederán al conocimiento. Las carreras más solicitadas en el mercado se encarecerán serán programadas pro universidades privadas constituidas en grandes corporaciones nacionales y trasnacionales. Harán investigación aplicada por encargo de corporaciones privadas. Carreras humanísticas, sociales y filosóficas serán el nicho de las universidades públicas. De igual manera la investigación pura quedará relegada en ellas. Aunque para este momento los esfuerzos por encontrar financiamiento se irán a las universidades públicas por la vía de trabajos de investigación por honorarios
2. Información en exceso requiere de capacidades analíticas para su discriminación y uso. ¿De qué tipo si todo está en Internet? Las dificultades para seguir quitando la basura de la WEB son cada vez más complicadas. No se trata de una acumulación de información sino de desarrollar la capacidad humana de organizarla, sistematizarla, analizarla para poder aplicarla en entender los sistemas complejos.
3. El capital social como reivindicador del acceso a la información para todos. La toma de espacios en Internet ha logrado movimientos sociales trascendentes desde aquél del 2004 sobre los atentados de Madrid, se sucederán muchos más igual de memorables. Los espacios en Internet, pese a los esfuerzos de control que se realizarán son ya imparables. El capital social trabaja como gota que horada la piedra y logrará horadar en muchos que mantenía petrificados los conocimientos.

## Modernización Cultural

- -Enfrentamiento local global. Ciencia dominante frente a capital social.
- -Conjunción de saberes comunes, domésticos, de antiguas culturas. Finalmente y motivados por la teoría del caos, las ciencias empiezan a cambiar la manera de abordar el conocimiento. Hay saberes que se imbrican y se sistematizan en el conocimiento científico, saberes milenarios, de culturas antiguas, saberes domésticos, prácticos, de sentido común, el saber de los animales como el de la rata para la supervivencia, el de la abeja cuyo cuerpo de acuerdo a la ciencia anterior no era apto para volar, el saber de las hormigas para aprender su capacidad previsora y de trabajo.

## Nuevas Formas de Acceder al Conocimiento

- Cambios radicales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya no se puede seguir enseñando de la misma manera. Se dará preferencia a las herramientas que permitan adaptar y adoptar conocimientos porque surgirán de manera multiplicada nuevas carreras. Porque los niños de estas generaciones son cultura de la imagen, se buscarán formas de enseñanza basadas en el lenguaje total de las imágenes, que tiene la capacidad de describir a través de visualizar y de hacer sentir de manera simultánea. Finalmente las escuelas salen del castillo de la pureza y enseñan la realidad sobre la realidad.
- Casi todas nuevas carreras en el 2019. Se calcula que no se ha inventado ni la tercera parte de las carreras que estarán vigentes en el 2019. De acuerdo con algunas apreciaciones entre el año 2010 y 2015 una buena parte de todas las carreras conocidas estarán desapareciendo. En su lugar nuevas, aún inimaginables estarán conformándose. Mecatrónica y Ciencias genómicas aparecen en el inicio del año 2000, estas impulsarán algunas variantes. Por ejemplo, habrá la carrera de genestician, el manipulador de genes, al igual que en el salón de belleza, pero en vez de cortarse el pelo, puede pedir que su hijo no herede la diabetes, ni los problemas circulatorios, o que pueda tener ojos azul verdosos y cabello azul, tal vez...
- Nuevos estudios sobre el cerebro y el genoma humano. Cuando los estudios del cerebro eran incipientes allá por la década de los ochentas en el siglo XX, se decía que usábamos el cerebro al 10% de su capacidad, después de las intensas investigaciones en la década de los noventas y de teorías como las inteligencias múltiples y posibilidades como la técnica de los mapas mentales se calcula que sólo estamos usando el cerebro al 1% de su capacidad. Independientemente del porcentaje, lo que es verdad es el tremendo potencial que el cerebro puede adquirir una vez que empieza a descubrir nuevas vías de acceso a la información y al conocimiento, para 2019 los estudios del cerebro han encontrado la manera de construir infraestructuras neuronales que permiten un desarrollo más amplio y rápido del cerebro.

Sabremos más sobre enfermedades mentales porque tendremos muchos enfermos mentales distorsionando la realidad por el impacto que ejercieron en ellos durante años los medios de comunicación, los sistemas de control político, ideológico y religioso.

- Aprendizaje al ritmo de educandos se rompe la estructura rígida de los objetivos generales. Igual un preescolar quiere saber sobre Marte que un actuari, ambos tendrán alcance a la cantidad de información que deseen de acuerdo con su edad, ritmo de aprendizaje, interés en el tema y nivel de comprensión.

## Educación Continuada

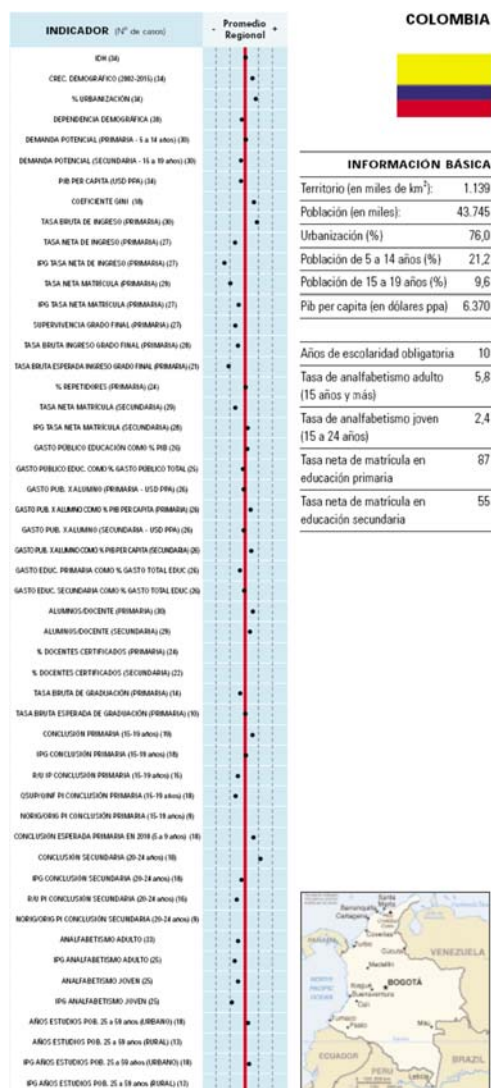
- El perfil del docente. ¿Quién formará los nuevos docentes? Para entonces habrá cursos de actualización y capacitación con modalidades interesantes: 1) Los expertos en un tema que trabajarán mapas mentales electrónicos para acceder a conocimientos confiables, veraces, actualizados. 2) Los docentes podrán trabajar en grupo o individualmente mediante consultas breves a especialistas del orbe sobre ciertas particularidades de su actividad docente. 3) Se darán ejercicios electrónicos de discusión académica entre diferentes países con las teleconferencias o audioconferencias, todos podremos acceder a nuestro autor o teórico mediante la tecnología. 4) El docente para ejercer requerirá necesariamente de práctica profesional no sólo de títulos de grado. La gente tendrá varios posgrados y estará en cursos de actualización continua. 5) Nuevos fenómenos estarán sucediendo ante los cuales el educando se hace preguntas que muchas de ellas los maestros no tendrán respuestas, tiene que conducirlos hacia fuentes de conocimiento que puedan ser confiables y suficientes para encontrar sus respuestas.
- Instituciones educativas con Planes de estudio integradores. Las Escuelas que imparten carreras universitarias tendrán que cambiar a elaborar planes integradores. Algo tan elemental que debió ser hecho inclusive por la vías de políticas educativas que comprendieran todos los niveles apenas en el 2010 se empezará a elaborar empujados por varias necesidades: primero que muchas instituciones educativas que tienen primaria o empezaron con preescolar desde el 2005 multiplicaron sus posibilidades y empezaron a ofrecer todos los niveles: preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, carrera universitaria, especialización, maestría, doctorado, educación continua en sistemas abiertos a distancia, en cursos intensivos de actualización permanente.

## Equilibrio Intelectual, Emocional y Físico

- Finalmente, las luchas por el hombre integral que habían sido propuestas en distintos momentos históricos de la humanidad se acercan a la concreción. Hay nuevos elementos no sólo que justifican la necesidad de ser un hombre completo, sino la formación integradora del mismo en todos los ámbitos de su vida, la familia, el trabajo y la escuela. Se desarrolla una inteligencia emocional, física y mental, con el desarrollo de una infraestructura neuronal en cada individuo que le permite defenderse de las agresiones del entorno, para entonces muchas y multiplicadas. Aprenderemos a cuidarnos y a cuidar nuestro cuerpo y nuestra alimentación, con mayor información proporcionada por las escuelas. Grandes cambios se esperan en la educación será el puntal transformador de la humanidad en este siglo, de lo contrario nuestra humanidad estaría condenada a desaparecer.



## Perfil del País en el Estudio del Panorama Educativo 2005: Progresando Hacia las Metas<sup>14</sup>



Este informe se presenta a la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno a celebrarse en Mar del Plata, Argentina, en noviembre de 2005. En ese marco, constituye un aporte del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE) a las labores de dicha reunión, mediante la presentación de información descriptiva sobre la situación educativa de los países participantes de la Cumbre de las Américas prestando particular atención al progreso y desafíos observados con relación a las metas educativas planteadas.

El presente informe muestra lo siguiente:

<sup>14</sup> UNESCO. (2005) Informe preparado por el Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas - PRIE. UNESCO. Chile Pág. 76 En [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

1. Los niveles de acceso oportuno a la educación primaria aún se encuentran limitados y los niveles de acceso en edades distintas de las oficialmente estipuladas se mantienen en niveles elevados. En 15 países, el ingreso oportuno es inferior al 70 por ciento y el promedio para los países de la Cumbre de las Américas indica que por cada 100 niños en edad de acceder al primer grado de la educación primaria, sólo 68 lo hacen de acuerdo a lo establecido por las legislaciones educativas nacionales. El progreso hacia la conclusión universal de la educación primaria, en efecto, requiere tanto de las mejoras de los niveles de acceso como del acceso oportuno y la reducción de los índices de repetición, dado que estos fenómenos se asocian generalmente con la sobre-edad, y ésta limita las posibilidades de continuar y culminar los estudios.
2. Los niveles de ingreso oportuno están asociados a las condiciones sociales y demográficas que enfrentan los países. Así, las situaciones más desfavorables se registran en los países que tienen mayores niveles de dependencia demográfica, menores niveles de desarrollo relativo, y menor riqueza por habitante.
3. Sin embargo, los países han mostrado importantes avances en asegurar que la mayoría de los niños en edad de cursar la educación primaria lo esté haciendo. Así, si bien los niños no necesariamente ingresan a la edad que les corresponde, logran hacerlo en un porcentaje que supera el 90 por ciento.
4. Los niveles de acceso son una condición necesaria para el logro de la meta relativa a la conclusión. Junto a ello, se requiere que los estudiantes progresen de modo sostenido a lo largo del ciclo escolar. A este nivel, empiezan a observarse algunas dificultades claras ya que en un grupo importante de países se observa que al menos 1 de cada cuatro estudiantes no logra alcanzar el grado final de la educación primaria.
5. Lo anterior se vincula a la importante presencia de la repetición en los países, lo que a su vez tiene un efecto económico adverso. En efecto, para el año 2002, 5 700 millones de dólares norteamericanos (PPA) fueron destinados únicamente en la educación primaria a sufragar los costos de volver a matricular a un número importante de estudiantes. Se ha estimado que en los países de América Latina y el Caribe la repetición en educación primaria y secundaria absorbe alrededor de 11 mil millones de dólares norteamericanos (PPA) por año.
6. Todo lo anterior deriva en niveles de conclusión de la educación primaria que, en algunos casos, aún se encuentran distantes de la meta planteada que tiene como objeto la garantía universal de ese derecho. En efecto, de los 50,5 millones de jóvenes entre 15 y 19 años que viven en los 18 países de América Latina para los cuales se cuenta con información, poco más de 6 millones no ha logrado culminar la educación primaria. Asimismo, de no mediar esfuerzos políticos significativos, para el año 2010 sólo cuatro países lograrían que al menos el 95 por ciento de su población en edad de egreso reciente de la educación primaria logre culminar dicho nivel. Incluso en estos cuatro casos, se necesita un esfuerzo particular de política para poder llegar justamente a los menos favorecidos.
7. Debe destacarse, que en tres países de los 18 de América Latina para los cuales se cuenta con información, los niveles esperados de conclusión para el año 2010, quedarían muy distantes de la meta ya que no superarían el 75 por ciento.
8. Si la tendencia histórica observada se mantiene, en los países donde ha sido posible esta observación, se tendría que cerca de un 8 por ciento de la población que en 2002 tenía entre 5 y 9 años no culminaría la educación primaria hacia el año 2010.
9. Los niveles de conclusión de la educación primaria presentan también importantes diferencias que demuestran que el avance hacia el logro de la meta requiere políticas educativas centradas en la equidad. En efecto, los sectores sociales que ven más distantes la garantía de este derecho son aquéllos de menores ingresos, o las poblaciones desfavorecidas en virtud de su pertenencia racial o étnica o aquella que habita en zonas

- rurales. Cabe destacar que las diferencias asociadas al género son de menor magnitud y se presentan tanto en detrimento de la población femenina como masculina.
10. Los niveles de aprendizaje que los niños logran en la escuela primaria también constituyen un área de desafíos importantes. Si bien no existe suficiente evidencia empírica sobre este tema que abarque a todos los países de la Cumbre de las Américas, aquélla que sí está disponible muestra serias restricciones e importantes brechas relativas a la equidad. Sin embargo, la investigación disponible también muestra que existen factores susceptibles de ser afectados por las políticas educativas nacionales y por las prácticas educativas de los agentes en el ámbito escolar que permitirían elevar de modo importante los resultados observados.
  11. Estos factores que se vinculan a las diferencias en los niveles de desempeño de los estudiantes, muestran la importancia de la cultura de la escuela y, por lo mismo, destacan la importancia de brindar a ésta la oportunidad y el respaldo que le permita desplegar al máximo sus iniciativas y capacidades.
  12. Los niveles de acceso a la educación secundaria muestran una situación auspiciosa respecto de la meta. En efecto, once países ya han logrado que al menos el 75 por ciento de los jóvenes en edad de cursar estudios secundarios lo esté haciendo, tal y como se plantea la meta. Sin embargo, aún en 13 países este porcentaje no alcanza el 65 por ciento y en cuatro de éstos es incluso inferior al 50 por ciento.
  13. Los niveles de acceso a la educación secundaria también se encuentran asociados a características sociales y demográficas particulares. En efecto, los menores niveles de acceso se observan en países con mayores tasas de crecimiento poblacional, de dependencia demográfica, de menor desarrollo y riqueza relativos, y de menor urbanización.
  14. La situación descrita respecto del acceso se traduce también en las características observables de los niveles de conclusión de la educación secundaria. En efecto, sólo en tres países de los 18 países de América Latina con información, se observa que al menos el 60 por ciento de la población de entre 20 y 24 años de edad ha logrado culminar la educación secundaria. En 14 países dicho porcentaje es inferior al 50 por ciento y en tres de éstos incluso menor al 30 por ciento.
  15. Por su parte, los ritmos de progreso en la conclusión de la educación secundaria (otro de los elementos de la meta) son muy variados entre países. En efecto, se observa situaciones muy auspiciosas en las que el porcentaje de personas que concluyen la educación secundaria ha ido incrementándose hasta en 6 puntos porcentuales por quinquenio en los últimos 25 años, aunque también se registran situaciones de claro estancamiento o de mejoras muy limitadas.
  16. Del mismo modo, los niveles observados de acceso y conclusión de la educación secundaria muestran disparidades que nuevamente destacan la importancia de un enfoque centrado en la equidad como elemento clave de las políticas educativas.
  17. En efecto, los niveles de acceso a la educación secundaria muestran diferencias de género en desmedro de la población masculina en la mayoría de los casos. Aunque, éstas diferencias llegan a ser marcadas sólo en pocos de ellos.
  18. Los niveles de conclusión de la educación secundaria, sin embargo, muestran diferencias muy marcadas hacia el interior de casi todos los países. Estas diferencias dan clara cuenta de la situación de desventaja de las poblaciones rurales y de grupos étnicos o raciales específicos.
  19. Por su parte, los niveles de aprendizaje que alcanzan los jóvenes muestran diferencias marcadas entre lo observado en EEUU y Canadá y lo registrado en los pocos países latinoamericanos que cuentan con información comparable sobre el particular. Así, siguiendo los resultados del estudio PISA, sólo Canadá y EEUU logran niveles de desempeño aceptables o superiores en lecto-escritura para aproximadamente dos tercios

de los jóvenes de 15 años, siendo sólo de un quinto en el mejor de los casos entre los países latinoamericanos participantes del estudio.

20. Existen todavía importantes desafíos en la adquisición de competencias básicas para la población adulta. Los niveles de analfabetismo para la población de 15 y más años de edad superan el 20 por ciento en 6 países, siendo en algunos casos más elevado entre las mujeres. La población que habita en áreas rurales presenta un promedio de años de estudio por debajo del promedio referido a las zonas urbanas.
21. Los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida destinados a los jóvenes y adultos incluyen una variada oferta, organizada principalmente entre programas de carácter remedial de situaciones educativas pasadas, y programas orientados al mercado de trabajo y al desarrollo personal. Estos forman parte de un complejo esquema interinstitucional de programas educativos, respondiendo a múltiples intereses y demandas, producto de las más variadas iniciativas propias de cada país.

### **Escenarios Iniciales**

"La diversidad es una de las características más predominantes de Colombia. Diversidad étnica, lingüística, orográfica, climática, social, política, ideológica, y últimamente hasta religiosa. Toda una paleta de colores que no han podido combinarse y que por el contrario se manifiestan explosivamente, creando anarquía y desconcierto. Lo más sintomático es que los colombianos están perdiendo la esperanza en el futuro y la creencia en la posibilidad de soñar y construir una patria próspera y armónica, que dé cabida a todos" [Destino Colombia, Hacia el nuevo milenio, Proceso de planeación por escenarios, 1998, p.1].

### **Escenario A**

En el ámbito mundial persiste la estructuración de los mercados y las alianzas internacionales por bloques o regiones económicas, con la activa participación exportadora de los países subdesarrollados de productos terminados, y el creciente interés por invertir en industrias y tecnologías por países de mayor capacidad financiera.

Las empresas nacionales enfrentan el fenómeno de la globalización de manera más consciente y exploran nuevos mercados con estrategias innovadoras como el comercio electrónico, reconociendo la influencia de los sistemas informáticos y computacionales en los mercados internacionales.

Se observa un incremento de microempresas participando en mercados internacionales, apoyadas en la aplicación de políticas gubernamentales favorables para este sector empresarial.

Como consecuencia de una mayor participación en los mercados internacionales, un desarrollo favorable del mercado interno, y un cambio de poderes en el ámbito federal tranquilo y ordenado, resultado de una participación social más madura en el proceso de elecciones y un sistema cada vez más democrático, se observa lejana la posibilidad de devaluación monetaria y una crisis económica.

Se prevé una sociedad mejor planeada y una economía nacional estable, con crecimiento del PIB gradual y sostenido, inflación controlada, mayores oportunidades de empleo y mejor remunerado, fomentando al ahorro e incrementando como consecuencia la calidad de vida de la población.

Existe una mayor inversión nacional y extranjera, sobre todo en la industria manufacturera y en el sector de servicios periféricos a ella.

En el ámbito tecnológico se observa un gran dinamismo y cambios radicales, caracterizado por ciclos de vida de tecnologías y productos cada vez más cortos. Se tendrá mayor acceso y uso generalizado a tecnologías de comunicación. Se impulsará nacionalmente el desarrollo de sectores biotecnológicos en las áreas de la medicina y alimentos. Sin embargo, en general el desarrollo tecnológico nacional seguirá siendo lento y continuará la importación de tecnologías extranjeras.

Se prevé la emergencia de nuevos sistemas de manufactura con énfasis a tecnologías de automatización de procesos productivos y desarrollo de la microelectrónica, lo que incrementará la necesidad de contar con recursos humanos más capacitados y especializados en las áreas técnicas, resultando en una mayor presión hacia las instituciones de educación tecnológica, y favoreciendo una vinculación más estrecha entre los sectores productivo y educativo.

### **Educación Superior**

Se observa la creación de más instituciones de educación media superior en el área tecnológica y la expansión de instituciones de educación superior existentes (nacionales e internacionales) con nuevas modalidades educativas mediante el uso de tecnologías educativas que favorecen la educación abierta y a distancia, buscando satisfacer necesidades de educación específicas y correspondientes al crecimiento industrial y de servicios, con una alta oferta de programas dirigidos a esos sectores. Por tal razón la población estudiantil será mayor y se concentrará en dichas áreas, con un déficit en profesionistas dirigidos al sector primario.

Se observa también una educación más personalizada. La educación privada crecerá rápida y sustancialmente y la pública crecerá a un ritmo lento, con carencias marcadas de recursos económicos y con acciones orientadas a desarrollar diversas alternativas de ingreso económico. Las instituciones buscarán alianzas estratégicas para aprovechar sus fortalezas y ofrecer programas de mayor calidad y número.

La competencia obligará a todas las instituciones a realizar cambios permanentes en sus formas de operar, buscando la flexibilidad organizacional y de los programas que ofrecen. Con la aparición de nuevas modalidades educativas se desarrollarán sistemas innovadores para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, quienes tendrán una fuerte orientación a desarrollar habilidades de autoaprendizaje.

Como resultado de una mayor necesidad de la industria por contar con profesionistas de un nivel educativo superior, habrá mayor demanda por recurso humano con posgrado, por lo que los estudiantes buscarán como objetivo futuro los programas de posgrado, no únicamente las licenciaturas. Así mismo, la necesidad y oferta de educación continua será muy grande (cursos, seminarios, etc.).

### **Escenario B**

En este escenario se prevé una polarización del País en donde existirán diferencias en la distribución de la riqueza: la zona centro más rica y la zona sur occidente más pobre. Se tendrá una mayor inversión en comparación con los años anteriores, pero no será suficiente.

Existirá desempleo en grandes zonas del País, Continuarán los problemas nacionales como narcotráfico, influyentismo y crimen.

Se observa que el estado de no tendrá mucho crecimiento en su oferta de empleos y existirán fuertes problemas de rotación de personal en las empresas, así como una fuerza laboral menos competitiva con relación a otras zonas de la región.

El sector de servicios se incrementará en proporción al giro industrial maquilador. Crecerán las manchas urbanas originando deficiencias de servicios comunitarios como agua, electricidad y vivienda, así como problemas de desintegración familiar.

En el complejo y crítico escenario de la educación superior, y aunque el Estado pretende retomar la conducción institucional, las Universidades en general no alcanzan aún, los niveles exigidos en estándares internacionales en general por tres razones fundamentales:

1. Se arrastran vicios éticos y metodológicos que ante la ausencia de normas exigentes, se enraizaron en la práctica universitaria permitiendo así una formación académica indulgente y liviana, propiciada estructuralmente por el bajo nivel de formación de la educación primaria y media y por el equivocado enfoque que se le ha dado a la educación universitaria, dirigida no hacia una formación académica profesional de alta calidad, sino la obtención de un título.
2. Por la falta de equidad social y el insuficiente apoyo del Estado al desarrollo cualitativo de las Universidades Privadas, en el entendido que éstas constituyen un importante rubro para satisfacer la cada vez mayor demanda de educación académica de alto nivel profesional, proveniente en su mayor parte de un segmento poblacional con difícil situación económica.
3. La enseñanza media estatal y en buena medida en la privada antesala a la formación universitaria, sigue siendo deficitaria en calidad y profundidad, en cuanto a la formación del pensamiento teórico y crítico científico que le permita enfrentar un mayor nivel de exigencia en la Universidad.

Se continuará la importación de conocimientos científicos y tecnológicos en el País, desplazando esta actividad de las instituciones de educación superior, las cuales se orientarán primordialmente a la función de docencia para preparar profesionales más especializados. La oportunidad de acceso a la educación superior será menor. Los egresados del nivel de educación superior enfrentarán una fuerte competencia en el mercado laboral profesional.

En la docencia, continua manifestándose el “parroquialismo disciplinar”. Se orienta más hacia la materia, que hacia el estudiante, sus contenidos se elaboran sólo según los lineamientos del conocimiento científico clásico de la disciplina correspondiente y es totalmente insensible al contexto en el cual se insertan esos contenidos. La evaluación se realiza sólo a base de la capacidad de los estudiantes para reproducir conocimiento prefabricado.

En la investigación, encontramos también un parroquialismo disciplinar y hasta temático dentro de una misma disciplina.

Orientada más hacia el interés de los investigadores y temas académicos, más que hacia el usuario y las necesidades reales de la sociedad: nuevamente insensibilidad ante el contexto.

La extensión que muchos llaman ahora función de desarrollo, de transferencia de conocimientos o prestación de servicios, etc. ha estado tan ausente en el panorama universitario latinoamericano que se hace difícil determinar si ha respondido o no a los criterios

globales de calidad total.

En vista de los rápidos avances logrados en el desarrollo de los medios electrónicos y la infraestructura para el suministro de servicio en la última década, es posible predecir un fuerte incremento de la educación a distancia. Las perspectivas de expansión son especialmente favorables debido a que se prevé un fuerte aumento de las matrículas en muchos países cuyas posibilidades de invertir en instalaciones físicas destinadas a satisfacer la creciente demanda son limitadas. Es probable que aumente el número de instituciones que ofrece servicios de educación a distancia, así como el número de estudiantes matriculados. Este aumento trae graves consecuencias para los organismos de control de calidad; será necesario supervisar a un mayor número de proveedores de servicios de educación a distancia y a una mayor variedad de sitios y modalidades de enseñanza; además, aumentará progresivamente el número de estudiantes que solicitarán el reconocimiento de los cursos impartidos a través de estos sistemas para satisfacer una mayor diversidad de objetivos de estudio.

## FACTORES RELACIONADOS

El propósito de esta sección es encontrar si es posible que otros factores afecten a avances futuros.

<b>2.1. En los próximos cinco años, ¿cómo cree Ud. que variará el nivel de colaboración intra-sectorial en su área de investigación? (por ejemplo: universidad-universidad) Marque con una X.</b>			
<input type="checkbox"/> Aumentará	<input type="checkbox"/> Decrecerá	<input type="checkbox"/> Permanecerá igual	<input type="checkbox"/> No se puede predecir
2.2. En los próximos cinco años, ¿cómo cree Ud. que variará el nivel de colaboración inter-sectorial en su área de investigación? (por ejemplo: universidad-industria) Marque con una X.			
<input type="checkbox"/> Aumentará	<input type="checkbox"/> Decrecerá	<input type="checkbox"/> Permanecerá igual	<input type="checkbox"/> No se puede predecir
2.3. En los próximos cinco años, ¿cómo cree Ud. que variará el nivel de colaboración internacional en su área de investigación? Marque con una X.			
<input type="checkbox"/> Aumentará	<input type="checkbox"/> Decrecerá	<input type="checkbox"/> Permanecerá igual	<input type="checkbox"/> No se puede predecir
2.4. si considera que aumentará, ¿con qué países cree que lo hará?			
2.5.a. En los próximos cinco años, ¿cómo cree Ud. que variará el nivel de colaboración interdisciplinar en su área de investigación? Marque con una X.			
<input type="checkbox"/> Aumentará	<input type="checkbox"/> Decrecerá	<input type="checkbox"/> Permanecerá igual	<input type="checkbox"/> No se puede predecir
2.5.b. ¿con qué áreas cree que aumentará? (puede utilizar el listado anexo como guía para completar esta pregunta)			
2.6.a. En los próximos diez o quince años, ¿cómo cree Ud. que variará el nivel de colaboración interdisciplinar en su área de investigación? Marque con una X.			
<input type="checkbox"/> Aumentará	<input type="checkbox"/> Decrecerá	<input type="checkbox"/> Permanecerá igual	<input type="checkbox"/> No se puede predecir
2.6.b. ¿con qué áreas cree que aumentará? (puede utilizar el listado anexo como guía para completar esta pregunta)			



**3ª SECCIÓN – DATOS PERSONALES**

Esta información se usará para proporcionar un perfil demográfico de población encuestada.

3.1. Formación académica. Marque con una X.										
Titulación		Dr.		Doctorando		Titulado Magister		Estudiante de Maestría		Otros
3.2. Organismo al que pertenece.										
3.2.1. Nombre		-								
3.2.2. Localización		-								
3.2.3. ¿Cómo describiría el organismo para el que trabaja en estos momentos? Marque con una X.										
Universidad			OPI (Organismo Público de Investigación)			Centro privado de investigación				
Industria			Otros (especificar): Asesoría / Consultoría Tecnológica							
3.3. ¿Qué puesto ocupa actualmente? (por ejemplo: jefe de departamento, desarrollo, investigador)										
3.4. Principalmente, ¿en qué tipo de investigación está Ud. involucrado? Marque con una X.										
Básica			Estratégica			Aplicada				
3.5. ¿Cuál es su relación con la tecnología? Marque con una X.										
Gestor			Investigador			Integrador				
Otros (especificar): Asesor / Consultor										
3.6. ¿Cuántos años lleva Ud. trabajando en este campo? Marque con una X.										
1-5 años		11-15 años		21-25 años		31-35 años		Más de 41 años		
6-10 años		16-20 años		26-30 años		36-40 años				
3.7. ¿Cuál es su campo de investigación en estos momentos?										
3.7.a ¿A qué área y subárea pertenece?										
3.7.b. ¿en qué especialidad?										

**COMENTARIOS ADICIONALES**

Por favor, proporcione cualquier información o comentario adicional que Ud. crea que pudiera ayudarnos a lograr los objetivos de este proyecto.

**GRACIAS POR PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO**

## a. Anexo Matriz de Comparación Programas Muestra

UNIVERSIDAD	PERFIL DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	CIENTÍFICO	ÉTICO – MORAL	ESTÉTICO	CRÉDITOS TOTALES	PORCENTAJE DEDICADO A LA FORMACIÓN	ÁREAS Y ASIGNATURAS DEDICADAS A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
UNIVERSIDAD EL BOSQUE Bogotá DC Privada Presencial 10 semestres 164 créditos académicos	El psicólogo egresado de la Universidad El Bosque, podrá vincularse al sector público o privado para desempeñarse en cargos y funciones o crear empresas propias de servicio, bajo el perfil de competencias requeridas para: (a) Identificar y evaluar, (en diálogo con los correspondientes usuarios de los servicios profesionales) sus necesidades, actitudes, demandas, oportunidades y límites, para fundamentar y orientar aquellas intervenciones profesionales válidas, oportunas, factibles, éticas y evaluar sus resultados para la toma de decisiones. (b) Fundamentar y diseñar planes de mejoramiento, innovación y transferencia del conocimiento en los servicios propios de la Psicología en interacción con otras disciplinas y en correspondencia con las necesidades de los diversos usuarios. (Personas, grupos, comunidades, organizaciones etc.).	(a) Aprendiendo como aprender 6. Desarrollar estrategias de aprendizaje aplicables a los dominios de conocimiento general y especializado, a la vez que transferibles y generalizables a los diferentes campos de acción disciplinaria, profesional y personal. 7. Comprender y valorar el aprendizaje, el conocimiento, la formación permanente y la autorregulación como herramientas fundamentales para interactuar, convivir y participar activa y productivamente en la sociedad contemporánea. 8. Adquirir habilidades de comunicación oral y escrita de una segunda lengua. (b) Conocimientos fundamentales 9. Comprender críticamente y dar cuenta del desarrollo histórico-epistemológico del conocimiento sobre la condición humana desde una	-Fundamentación epistemológica sustentada en la coherencia y pertinencia del modelo Bio-psico-socio-cultural y axio-ético, correspondiente a los siguientes referentes: a) la ciencia como aproximación a la realidad, b) la naturaleza inter-crítica e interdisciplinaria del conocimiento. -Soporte técnico-científico la producción tecno-científica del conocimiento basado en la evidencia investigativa y con capacidad para innovar. -Amplia variedad y flexibilidad de oportunidades para que el estudiante pueda elegir y desarrollar sus prácticas y su trabajo de grado en los diferentes contextos de la salud, la educación, la familia, las ocupaciones y las organizaciones, la psicología clínica, la psicología social y la psicología ambiental, así como en la prevención de los comportamientos delincuenciales, la rehabilitación y el peritazgo forense.	Sólida y responsable formación en los aspectos éticos deontológico y axiológicos. La expresión “curriculum basado en la evidencia” se ha ido consolidando como tipificación de la concepción de un programa de nivel universitario estructurado para situar al estudiante sobre los dominios de los conocimientos de mayor avanzada, provenientes de la investigación y su pertinencia para la solución de problemas y la innovación. Ello implica llevar al estudiante a estar más allá de las escuelas psicológicas tradicionales”, estancadas a veces en los programas de algunas facultades de Colombia y de América Latina, como si fueran “doctrinas consagradas o ideologías omnicomprensivas”. En el extremo opuesto – no menos lamentable – se oyen a veces ciertos discursos que proclaman que todas las “escuelas” son igualmente válidas y así, sobre las diferentes cátedras se amontonan o yuxtaponen las teorías, los conceptos y las técnicas de manera acrítica - sin la debida fundamentación epistemológica - y sin seguimiento ni actualización de los conocimientos provenientes de los avances científicos		164	9,75	Ética y valores: con dos asignaturas Ética civil, democracia y deontología y Bio-ética, valores y calidad de vida. El área de Formación Complementaria: Electiva de humanidades, Electivas libres, Principios de administración y gerencia, Comportamiento ambiental y desarrollo sostenible, Universidad y educación superior, y área de Educación Superior y desarrollo profesional: Programa SER

UNIVERSIDAD	PERFIL DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	CIENTÍFICO	ÉTICO – MORAL	ESTÉTICO	CRÉDITOS TOTALES	PORCENTAJE DEDICADO A LA FORMACIÓN	ÁREAS Y ASIGNATURAS DEDICADAS A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
	<p>(c) Conocer y aplicar debidamente las leyes nacionales y demás normas, códigos, protocolos y estándares nacionales e internacionales concernientes al ejercicio de su profesión.</p> <p>(d) Vincularse a grupos, líneas, redes de investigación (I + D + i+ T) con las diferentes comunidades académicas y profesionales. Promover el desarrollo de convenios específicos con diferentes entidades del sector público y del sector privado. Crear empresa propia para desempeñarse como consultor u ofrecer otros servicios, en los contextos de la sociedad de la información, en un mundo globalizado.</p> <p>(e) Participar en el desarrollo de políticas y normas públicas.</p> <p>(f) Liderar y promover la formación del talento humano y su auto-eficacia en diferentes contextos.</p> <p>(g) Formar parte de equipos de investigación y desarrollo de tecnologías para el mejoramiento y la innovación: Proyectos y programas en términos de I+D+i+T (Investigación + Desarrollo +</p>	<p>perspectiva bio-psicosocial cultural y ética.</p> <p>10. Comprender críticamente y dar cuenta de los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la psicología como ciencia y como profesión.</p> <p>(c) Dimensión humana - Comprender, interactuar y relacionarse con los otros y con el medio ambiente de una forma éticamente responsable, con un amplio sentido del valor de la vida y de la calidad humana.</p> <p>- Autorregularse en los contextos personal, académico, profesional y social.</p> <p>(d) Compromiso – cuidado - Comprender y valorar las diferencias individuales y, en consecuencia, actuar éticamente.</p> <p>- Gestionar cambios a partir de su saber y hacer personal, disciplinario y profesional, fundamentado en la ética civil.</p> <p>(e) Aplicación - Aplicar ética y eficientemente los conocimientos y las habilidades en la identificación y</p>						

UNIVERSIDAD	PERFIL DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	CIENTÍFICO	ÉTICO – MORAL	ESTÉTICO	CRÉDITOS TOTALES	PORCENTAJE DEDICADO A LA FORMACIÓN	ÁREAS Y ASIGNATURAS DEDICADAS A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
	<p>innovación+ transferencia) en el contexto de la cultura de la gestión del conocimiento.</p> <p>(h) Participar en licitaciones y concursos que le puedan ofrecer nuevas oportunidades.</p> <p>(i) Dar a conocer sus resultados y en lo posible, alcanzar productos patentables.</p>	<p>solución de los problemas relacionados con el comportamiento, en el plano individual, grupal y organizacional, de acuerdo con el modelo bio-psico-social.</p> <p>- Emplear los conocimientos científicos y sus métodos en la evaluación, intervención e investigación, para tomar decisiones responsables y sustentadas en el contexto profesional.</p> <p>- Hacer uso de la experiencia y de la autoevaluación crítica y permanente como fundamentos de la acción y el desarrollo profesional.</p> <p>(f) Integración</p> <p>- Identificar, comprender y relacionar los conceptos fundamentales de la psicología, tanto en sus propios campos de acción como con otras ciencias y áreas del conocimiento.</p> <p>- Identificar la interacción de las dimensiones bio-psico-sociales, culturales y axio éticas en la comprensión del comportamiento.</p>						

UNIVERSIDAD	PORCENTAJE DEDICADO A LA FORMACIÓN	ÁREAS Y ASIGNATURAS DEDICADAS A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	CLASIFICACIÓN DE LOS CRÉDITOS DEDICADOS A LA FORMACIÓN
<p>UNIVERSIDAD EL BOSQUE Bogotá DC Privada Presencial 10 semestres 164 créditos académicos</p>	<p>9,75</p>	<p>Ética y valores: con dos asignaturas Ética civil, democracia y deontología y Bio-ética, valores y calidad de vida. El área de Formación Complementaria: Electiva de humanidades, Electivas libres, Principios de administración y gerencia, Comportamiento ambiental y desarrollo sostenible, Universidad y educación superior, y área de Educación Superior y desarrollo profesional: Programa SER</p>	<p>Programa. SER 90,25% 7,31% 2,43%</p>

<p><b>UNIVERSIDAD MARIANA</b>  <b>Pasto</b>  <b>Presencial Privada</b>  <b>10 semestres</b>  <b>154 créditos académicos</b></p>	<p>La formación humana en la Universidad fortalece los procesos de desarrollo humano porque está relacionada con el perfeccionamiento de las dimensiones psicoafectiva, social, comunicativa, cultural, ética, física, espiritual, intelectual y política, y de las actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social del ser humano. Un ser humano formado desde sus diferentes dimensiones actúa con esquemas fundamentados en valores coherentes, propositivos y propios. Es un ser que reconoce su papel en la sociedad, en la familia, en la Institución, en la empresa, y en cualquier ámbito de la vida. PEI Universidad Mariana</p>	<p>En cambio, la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos. Ello hace que la misma posea un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la sicología, la pedagogía y la historia, entre otras                  Modelo Pedagógico Universidad Mariana pág. 14</p>	<p>"desde la pedagogía del amor forma personas, ciudadanos y profesionales integrales en las dimensiones espiritual, trascendente, humanística, científico-disciplinar y tecnológica para hacer de ellos seres humanos con responsabilidad social y política, y con sentido ético y crítico"                  Modelo Pedagógico Universidad Mariana pág. 13</p>	<p>154</p>	<p>35,7</p>	<p>Formación Genérica: con los cursos Responsabilidad Ciudadana, los Seminarios Crecimiento Personal 1 - 2 - 3 (estos no tienen representación en créditos académicos en el plan de estudios) y las electivas complementarias; el área Formación Institucional con: Desarrollo Humano, Humanismo Cristiano y Ética y Profesión; y el área de Formación Profesional con las electivas en profundización</p>
---	--	---	---	------------	-------------	--

<p>UNIVERSIDAD MARIANA                  Pasto                  Presencial Privada                  10 semestres                  154 créditos académicos</p>	<p>35,7</p>	<p>Formación Genérica: con los cursos Responsabilidad Ciudadana 1, los Seminarios Crecimiento Personal 1 - 2 - 3 (estos no tienen representación en créditos académicos en el plan de estudios) y las electivas complementarias 9; el área Formación Institucional con: Desarrollo Humano 2, Humanismo Cristiano 2 y Ética y Profesión 2; y el área de Formación Profesional con las electivas en profundización 36</p>	<p>Diagrama de un rombo dividido en cuatro triángulos que muestra la distribución de créditos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Triángulo superior: Crecimiento Personal (32,47%)</li> <li>Triángulo izquierdo: Responsabilidad Ciudadana (64,3%)</li> <li>Triángulo inferior: Formación Profesional (1,29%)</li> <li>Triángulo derecho: Formación Institucional (1,94%)</li> </ul> <p>El rombo contiene el texto 'E-M-P' y 'P-E-E'.</p>
--	-------------	---	---





<p><b>UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA Medellín Privada Presencial 10 semestres 158 créditos académicos</b></p>	<p>El psicólogo de la Universidad de San Buenaventura Medellín promueve el desarrollo de individuos con un sólido sentido de lo humano y una formación científica, epistemológica, académica y ética que le otorga significación al quehacer profesional en la realidad sociocultural cambiante de la que hace parte.</p>	<p>Formar psicólogos Bonaventurianos con una sólida formación humana y científica a partir de los razonamientos epistemológicos y éticos de la disciplina, garantes del quehacer investigativo y profesionalizante para su acción en la realidad sociocultural de la que hace parte.</p> <p>Proyectar nuestro reconocimiento a nivel nacional e internacional, por medio del liderazgo en formación integral de psicólogos, la producción de conocimiento a través de investigación básica y aplicada, así como la transformación social a través de proyectos de impacto y proyección social.</p>	<p>La Universidad de San Buenaventura ejerce la autonomía consagrada en la Constitución Política de Colombia. Asume una actitud de investigación, creación y recreación de los saberes, pues entiende que éstas son necesarias para el desarrollo de la cultura científica y fundamento obligado para el progreso económico, industrial y social del país. Para ello requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La búsqueda del saber a partir del contacto cognoscitivo y dinámico del hombre con su entorno.</li> <li>• El reconocimiento del saber científico entendido como riguroso, metódico, sistemático y consciente de su naturaleza y de los métodos que emplea.</li> <li>• El conocimiento como superación de lo meramente informativo, que permite el desarrollo de la formación integral del hombre</li> </ul> <p>Proyecto Educativo Bonaventuriano</p>	<p>La relación dialógica fraterna Tiene connotación significativa para propiciar el respeto, la tolerancia, la participación, el reconocimiento y la aceptación. Esta actitud pedagógica se concreta en la pedagogía de la fraternidad donde se concilian lo divino y lo humano fundamentados en el amor. Pedagogía Franciscana</p>	<p>Lo creativo Es un continuo movimiento de búsqueda que genera ambientes propicios para la exploración y las posibilidades de imaginar, de crear y de encontrar formas diferentes para apropiarse del saber. Pedagogía Franciscana</p>	<p>158</p>	<p>8,22</p>	<p>el Área Electiva y el Área Institucional, ambos están representadas en el plan de estudios en cinco asignaturas denominadas Formación Humana I- II – III – IV – V, cada una con dos créditos académicos para un total de 10, con una amplia variedad de opciones, adicionalmente en el plan de estudios se encuentra la asignatura Ética con 3 créditos, para un total en el plan de estudios de 13 créditos dedicada al tema de la complementariedad</p>
---	---	--	--	---	---	------------	-------------	--

<p>UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA Medellín Privada Presencial 10 semestres 158 créditos académicos</p>	<p>8,22</p>	<p>el Área Electiva y el Área Institucional, ambos están representadas en el plan de estudios en cinco asignaturas denominadas Formación Humana I- II – III – IV – V, cada una con dos créditos académicos para un total de 10, con una amplia variedad de opciones, adicionalmente en el plan de estudios se encuentra la asignatura Ética con 3 créditos, para un total en el plan de estudios de 13 créditos dedicada al tema de la complementariedad</p>	<p>The diagram is a large diamond shape divided into four quadrants by a vertical and a horizontal line. The left quadrant is labeled '91,78%'. The right quadrant is labeled '1,89%'. The top vertex is labeled 'O'. The bottom vertex is labeled 'P'. Inside the diamond, there are labels 'E-E' at the bottom and 'E-M-P' at the top. A smaller diamond is centered within the larger one, containing the value '6,32%'.</p>
--	-------------	--	---

<p><b>UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR</b>  <b>Barranquilla Privada</b>  <b>Presencial</b>  <b>9 semestres</b>  <b>150 créditos académicos</b></p>	<p>Integralidad: Promovemos las distintas manifestaciones del saber, del hacer y del ser, para propiciar una relación del ser humano consigo mismo, con la sociedad, con la naturaleza y con la cultura que permita la articulación de sus dimensiones biológica, psicológica y social.  Valores PEI U Simón Bolívar</p> <p>Este sentido de formación integral apunta al logro en el educando de vocación e intereses en los siguientes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitivo: pensamiento crítico.</li> <li>• Ético: juicios éticos y estéticos y discernimiento moral.</li> <li>• Convivencial: solidaridad, justicia, democracia, reconocimiento del otro y de nuevos y diferentes paradigmas.</li> <li>• Lingüístico: expresión adecuada en la lengua materna y en otras lenguas (leer, hablar, escribir, escuchar).</li> <li>• Pertinencia: valores de identidad. Formación integral PEI U Simón Bolívar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar y Resignificar el contexto sociocultural y coadyuvar en su transformación.</li> <li>• Comprender, explicar y extrapolar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de los diferentes modelos psicológicos que abordan la dimensión psíquica del ser humano.</li> <li>• Comunicar los conocimientos de las áreas de la psicología en los diferentes contextos de desempeño, acorde con los sustentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de la disciplina.</li> <li>• Diseñar, planear ejecutar y evaluar proyectos de investigación, programas de diagnóstico e intervención psicológica, así como planes de seguimiento, que permitan un conocimiento y abordaje amplio del objeto de estudio desde la perspectiva de las ciencias Naturales, Sociales y desde las áreas de aplicación de la disciplina.</li> <li>• Aplicar herramientas pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de psicólogos y otros profesionales afines.</li> </ul>	<p>Ética: En todas nuestras actividades privilegiamos el estricto apego a la consideración del bien común, como base del bienestar individual y del compromiso con la sociedad.  Valores PEI U Simón Bolívar</p> <p>Hacer de la ética el eje rector de la autorresponsabilidad del ser autónomo. La educación para la autonomía basada en el desarrollo de convicciones a partir de la comprensión de los beneficios personales y colectivos de la práctica de principios éticos, contribuye al ejercicio responsable de la libertad y la lucha contra la corrupción. Principios Pedagógicos PEI U Simón Bolívar</p>	<p>A través de nuestras tareas fundamentales en la Universidad Simón Bolívar involucramos al estudiante en vivencias intelectuales, estéticas y morales que le permitan sentirse implicado y afectivamente comprometido en prácticas específicas de sus futuras profesiones y quehaceres desde valores determinados, que están informadas por los fines de la educación y por la misión y estructura axiológica como ethos institucional, al que no puede estar ajeno el proyecto de Nación.</p>	<p>150</p>	<p>16</p>	<p>Región de Formación en Ciencias y Competencias Generales con las siguientes asignaturas: Historia del Pensamiento Social Universal – 3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana I – 3, Cátedra Bolivariana – 1, Cultura y Deporte – 1, Desarrollo, Tecnología, Sociedad y Cultura – 1, Socio antropología – 3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana II – 2, Educación para la Democracia – 2, Electiva de Socio humanidades – 1, Electiva de Socio humanidades II -1, Ética – 2 y la Región de Formación Socio-humanística con las cátedras de crecimiento intragrupal I – II – III- IV que aborda la temática de Formación en Valores y Autodesarrollo cada una con 1 crédito</p>
---	--	---	--	--	------------	-----------	--

<p>UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Barranquilla Privada Presencial 9 semestres 150 créditos académicos</p>	<p>16</p>	<p>Región de Formación en Ciencias y Competencias Generales con las siguientes asignaturas: Historia del Pensamiento Social Universal – 3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana I – 3, Cátedra Bolivariana – 1, Cultura y Deporte – 1, Desarrollo, Tecnología, Sociedad y Cultura – 1, Socio antropología – 3, Competencias Comunicativas en Lengua Castellana II – 2, Educación para la Democracia – 2, Electiva de Socio humanidades – 1, Electiva de Socio humanidades II -1, Ética – 2 y la Región de Formación Socio-humanística con las cátedras de crecimiento intragrupal I – II – III- IV que aborda la temática de Formación en Valores y Autodesarrollo cada una con 1 crédito</p>	<p>The diagram is a diamond shape divided into four quadrants by a vertical and a horizontal line. At the top is a smaller diamond containing the text 'Catedra Crecimiento Intragrupal 2,66%'. At the bottom is another smaller diamond containing 'P E-E 4,66%'. On the left side, the letter 'E' is written vertically with '84%' next to it. On the right side, the letters 'A E-M-P' are written vertically with '2,66%' next to it. In the center of the diamond, the number '6,01%' is displayed.</p>
--	-----------	--	--

<p><b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA UNAB Bucaramanga Privada Presencial 10 semestres 160 créditos académicos</b></p>	<p>El profesional de la UNAB es un ciudadano competente académicamente, con sólida formación ética, respetuoso de los valores fundamentales del desarrollo humano, contribuye al mejoramiento de la sociedad, en áreas de la psicología clínica, organizacional, educativa o social, en los sectores público y privado.</p> <p>Reflexivo y crítico en la construcción de criterios para la toma de decisiones. Creativo e innovador en la solución de problemas. Soporta su liderazgo en proyectos de desarrollo, con fuertes lazos que genera en sus relaciones interpersonales.</p> <p>El Proyecto Educativo se propone apoyar la formación integral de personas, orientada hacia el logro de competencias sociales, disciplinarias, profesionales e investigativas, enmarcada en los principios de armonía, autonomía y conocimiento, desde los cuales se valoran especialmente el equilibrio, la sensibilidad, la integridad, la tolerancia, la responsabilidad social, la interdependencia, la incertidumbre, la razonabilidad y la creatividad. PEI UNAB</p>	<p>Nuestra propuesta de formación profesional promueve en el estudiante sus capacidades intelectuales y prácticas en la adquisición y manejo eficiente de lenguajes universales, la articulación de su pensamiento con el ejercicio creativo y crítico en el análisis y solución de las necesidades de la sociedad; privilegia el trabajo interdisciplinario, en equipo y la buena comunicación como expresión de identidad; fortalece la utilización del idioma extranjero y el dominio de las tecnologías de la comunicación y la información como instrumentos de acceso a otras culturas y campos de conocimiento que complementan la formación integral; propicia el dominio de teorías y habilidades para el trabajo profesional, el compromiso con el conocimiento y su actualización permanente.</p>	<p>El profesional formado en la UNAB reconoce y practica la ética en sus decisiones y asume con criterio las consecuencias de sus actos; respeta su entorno, el derecho a una vida digna e interviene con conocimiento profundo en la construcción del sentido democrático de la sociedad con ideales de equidad y justicia.</p>	<p>La Perspectiva Estética, marco de los fundamentos del PEI-UNAB y eje transversal en el proceso educativo de los estudiantes, se convierte en una apuesta innovadora para la formación universitaria en estos tiempos. Sensibilidad, equilibrio, armonía, apertura, creatividad, nuevas comprensiones e interpretaciones del mundo y de la vida, son categorías inherentes a dicha perspectiva, y fundamentales para el logro de la formación de un SER HUMANO capaz de enfrentar los retos y los avatares de una sociedad dinámica y transformadora. La denominamos Perspectiva Estética, por su relación con los variados significados que el término ha tenido en la cultura occidental. Desde los griegos, que acuñaron la palabra aisthesis para referirse a la sensibilidad humana, hasta nuestro uso castellano de su antónimo 'anestesia' (an-aisthesis), descubrimos tres 'momentos' o tres 'dimensiones' de la sensibilidad: la capacidad de percibir el exterior por medio de los sentidos, la capacidad de dejarnos afectar por las percepciones, relacionándolas entre sí o con otras anteriores, para recrearlas, y la capacidad de expresarnos como culminación del proceso anterior.</p>	<p>160</p>	<p>21,25</p>	<p>El componente electivo Identidad y Emprendimiento, electivas de contexto; El componente socio humanístico, Curso Socio humanístico, Deontología Psicológica; El componente de bienestar universitario Actividades de Deporte, Recreación y Cultura, Actividades de Desarrollo Humano y Salud Integral (no tienen créditos académicos asignados en el plan de estudios)</p>
--	--	--	--	--	------------	--------------	---

<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA UNAB Bucaramanga Privada Presencial 10 semestres 156 créditos académicos -</p>	<p>19,23</p>	<p>El componente electivo Identidad y Emprendimiento, electivas de contexto 25; El componente socio humanístico, Curso Socio humanístico 3, Deontología Psicológica 2; El componente de bienestar universitario Actividades de Deporte, Recreación y Cultura, Actividades de Desarrollo Humano y Salud Integral (no tienen créditos académicos asignados en el plan de estudios)</p>	
---	--------------	--	--

<p><b>UNIVERSIDAD DE VALLE</b> <b>Cali</b> <b>Publica</b> <b>Presencial</b> <b>10 semestres</b> <b>168 créditos académicos</b></p>	<p>Siendo coherentes con la misión y los propósitos de formación de la Universidad del Valle, el Programa de Psicología propende por los siguientes principios: a) Formación integral. El Programa de Psicología propende por la formación integral del estudiante como un sujeto de derechos, con un desarrollo del pensamiento crítico y del juicio ético y político, con la posibilidad de adquirir competencias personales, profesionales específicas a la disciplina, interdisciplinarias y de investigación. La formación integral es considerada el principio rector de las actividades propuestas en la organización curricular del Programa. b) Formación básica disciplinar y profesional. El Programa de Psicología propende por una formación básica disciplinar y profesional del psicólogo, teniendo en cuenta que los programas de pregrado no deben constituirse en especializaciones en un área determinada sino brindar las competencias necesarias para que el futuro egresado pueda actuar con éxito en los campos de aplicación profesional o de investigación.</p>	<p>Brindar una sólida fundamentación básica de la Psicología como disciplina y profesión, desarrollando competencias de manera integral y promoviendo la construcción de conocimientos que permitan al futuro psicólogo actuar con espíritu crítico, reflexivo e investigativo, con compromiso ético, político y con responsabilidad social ante las problemáticas de los contextos en los que actúa. Se busca igualmente fomentar el desarrollo del trabajo interdisciplinario y la capacidad de diálogo con otros saberes y propuestas de conocimiento humano que le permitan enriquecer sus formas de pensar e intervenir en el entorno.</p>	<p>El Ciclo de Fundamentación tiene los siguientes objetivos de formación: ▮ Ofrecer al estudiante espacios que contribuyan a su formación integral, y permitan el desarrollo de su capacidad de reflexión crítica. ▮ Formar al estudiante en el conjunto de conocimientos fundamentales de la disciplina psicológica. ▮ Ofrecer al estudiante oportunidades para identificar los conocimientos científicos en diferentes campos interdisciplinarios, y encontrar las filiaciones de carácter epistemológico en el conjunto de las disciplinas relacionadas. ▮ Brindar experiencias educativas que permitan al estudiante entender las condiciones constitutivas del conocimiento científico y tecnológico, y distinguirlo del saber espontáneo, así como del sentido común. ▮ Ofrecer al estudiante experiencias educativas ligadas a un proceso de práctica gradual.</p>	<p>Competencias personales. El Programa se enfoca en el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones sobre las rutas de formación y las formas propias de aprendizaje, la comunicación, el respeto por la vida, la ética, la ciudadanía, la responsabilidad social, la participación política y la construcción de una cultura general.</p>	<p>La formación Integral es el principio fundamental que dirige todos los procesos académicos de la Universidad del Valle tal como lo plantea la Política Curricular, Acuerdo 009 de mayo 26 de 2000 del Consejo Superior, en el cual se establecen las políticas, normas e instancias para la definición y reforma de los programas académicos. El Artículo 2º de este Acuerdo 115 señala que las actividades de diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas de pregrado se guiarán, entre otros, por el principio de formación integral, definida como "el estímulo de las diversas potencialidades, intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano" Política Curricular Univalle</p>	<p>168</p>	<p>11,9</p>	<p>se revisan tres áreas en la formación complementaria: Electiva Complementaria: electivas complementarias 2 - 3; Electivas Profesionales electiva profesional 2 - 3; Psicología; Obligatoria de Ley: Deporte formativo 2, Cultura Escrita y P. disciplinar/español 3, Constitución Política de Colombia 3</p>
--	--	---	--	--	---	------------	-------------	---

<p>UNIVERSIDAD DEL VALLE Cali Oficial Presencial 10 semestres 168 créditos académicos</p>	<p>11,9</p>	<p>se revisan tres áreas en la formación complementaria: Electiva Complementaria: electivas complementarias 2 - 3; Electivas Profesionales electiva profesional 2 - 3; Psicología; Obligatoria de Ley: Deporte formativo 2, Cultura Escrita y P. disciplinar/español 3, Constitución Política de Colombia 3</p>	
---	-------------	---	--



<p><b>UNIVERSIDAD DE MANIZALES Manizales Privada Presencial 9 semestres 171 créditos académicos</b></p>	<p>El graduado del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales, tendrá la capacidad de intervenir efectivamente en la prevención de factores que la propicien, a nivel individual o grupal, en los ámbitos personal, de pareja, familiar, comunitario y social. Podrá trabajar de manera armónica con otras disciplinas en organizaciones públicas o privadas a nivel nacional o internacional, aplicando el conocimiento disciplinar y construyendo nuevo saber psicológico mediante procesos de investigación.</p>	<p>Objetivos Estratégicos de formación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Se toma el documento donde se plantean los “deberes fundamentales del psicólogo” para ser discutidos y adecuados en términos de objetivos, quedando de la siguiente manera:</b></li> <li>• <b>Garantizar que el psicólogo egresado de la Universidad de Manizales sea evidentemente factor esencial de cambio al desarrollo socioeconómico integral, como razón de su “quehacer” profesional y personal, dentro de un contexto humanista y con un dominio conceptual de la teoría y una comprobada idoneidad en la praxis.</b></li> <li>• <b>Formar un profesional capaz de concebir e implementar políticas de proyección social y protección del ambiente en todos los campos en los cuales haga parte de equipos profesionales y científicos.</b></li> <li>• <b>Formar un profesional capaz de retroalimentar con la investigación científica, la disciplina psicológica tradicional, para cuestionarlos, adaptarlos, o reevaluarlos con nuevas hipótesis y propuestas teóricas, atingentes con la realidad de nuestro país en desarrollo.</b></li> <li>• <b>Garantizar la formación HACIA LA INTEGRALIDAD del psicólogo profesional que, mediante un dominio conceptual de los fundamentos teóricos de los sistemas vigentes en la psicología, pueda hacer las interrelaciones esenciales indispensables, para comprender la unicidad de la psicología como ciencia</b></li> </ul>	<p>Competencia Cognitiva: Apropiar los referentes teóricos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Psicología, y ubicarlos en relación con el saber psicológico para identificar problemas de lo humano. Contextuar y argumentar la disciplina psicológica en perspectiva de su naturaleza científica e interdisciplinaria y de su relación con los objetos de transformación social.</p> <p>Construir relaciones pertinentes entre el saber psicológico y las diferentes estrategias de intervención frente a problemas individuales, grupales, organizacionales e institucionales, que aporten eficientemente a su resolución. Afianzar el nexo entre el saber psicológico y las estrategias de intervención frente a la resolución de problemas individuales y colectivos, con fines de desarrollo humano y social en los diversos campos de actuación psicológicos.</p>	<p>Competencia de dominio personal: Reconocer sus potencialidades y limitaciones en lo personal, disciplinar y sociocultural para asumir compromisos frente a su proceso de desarrollo.</p> <p>Realizar una lectura psicológica, sensible, creativa, crítica y ética de la propia realidad, dando cuenta de su identidad personal, disciplinar y sociocultural.</p>	<p>El currículo problémico se basan en principios: FILOSÓFICOS Dan cuenta del ser humano histórico cultural, que nace con el potencial biológico para convertirse en persona a partir del pensamiento, el lenguaje, la estética, la interacción social, el sentido de lo justo y lo trascendente en búsqueda de su transformación y la del ambiente</p>	<p>171</p>	<p>14</p>	<p>Área Humanista: análisis interdisciplinario del contexto del sujeto I y II con 4 créditos, Deporte formativo -1, Cultura Formativa -1, Contexto Universitario -1, Pedagogía de la Constitución -1; y Área Complementaria con 6 electivas con un total de 6 créditos. Adicional se encuentra un programa que se aprecia adicionalmente una línea formativa denominada Formación Humana I – II – III – IV – V- VI – VII - VIII, con cursos dedicados al crecimiento personal de los estudiantes, con un total de 9 créditos</p>
---	--	---	---	---	---	------------	-----------	--

		<p>única e indivisible, cuyo único sujeto y objeto de estudio, es siempre el hombre en toda su dimensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar en el psicólogo las competencias: Psicosocial, de Dominio Personal, Cognitiva, Estratégica y Comunicativa desempeño profesional responda con idoneidad al reto de país en desarrollo, mediante el cumplimiento cabal de las funciones básicas de asesoría, investigación y aplicación, dentro de estamentos institucionales o fuera de ellos, como gestor y promotor de la autogestión.</li> <li>• Garantizar que a lo largo del proceso formativo que el estudiante construya los argumentos y los elementos de juicio políticos, académicos sociales y culturales pertinentes para plantear la necesaria controversia, conducente a la delimitación de áreas profesionales de la psicología.</li> </ul> <p>(P.E.P.PSI. 2014)</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

<p>UNIVERSIDAD DE MANIZALES Manizales Privada Presencial 9 semestres 171 créditos académicos</p>	<p>14</p>	<p>Área Humanista: análisis interdisciplinario del contexto del sujeto I y II con 4 créditos, Deporte formativo -1, Cultura Formativa -1, Contexto Universitario -1, Pedagogía de la Constitución -1; y Área Complementaria con 6 electivas con un total de 6 créditos. Adicional se encuentra un programa que se aprecia adicionalmente una línea formativa denominada Formación Humana I – II – III – IV – V- VI – VII - VIII, con cursos dedicados al crecimiento personal de los estudiantes, con un total de 9 créditos</p>	
--	-----------	--	--

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE</b>  <b>Santa Rosa de Osos Antioquia Privada Virtual</b>  <b>10 semestres</b>  <b>175 créditos académicos</b></p>	<p>La Universidad no sólo asume un compromiso con la inclusión, sino que ella misma es un proyecto de educación inclusiva propuesto desde la Diócesis para la región y el país; en la Universidad asumir la inclusión es optar y actuar ingresando en el sistema a quien está por fuera, sin colocar por fuera al que ya está dentro; al momento de tomar decisiones para fortalecer los procesos de inclusión, dentro de la institución prevalecerá la eficacia sobre la estética; las personas de escasos recursos dentro de la perspectiva de inclusión de la uco serán privilegiadas; todo proyecto, acción o actividad que se realice en la uco acogerá la perspectiva de inclusión y deberá ser claro, conciso, cuantificable y quedar documentado; la inclusión como proceso de transformación social es asunto, opción y acción de todos, inicia dentro y se refleja progresivamente en los procesos de extensión, investigación y docencia y las acciones transformadoras de la política han de estar articuladas al plan general del proyecto y desde él, según lo establezca el Consejo Directivo al plan de acción de la Institución.</p>	<p>Formar profesionales con un conocimiento profundo y actualizado de la psicología contemporánea a nivel global, con alta capacidad de intervención especializada en los diferentes campos de la psicología, y con competencia investigativa que le permita aportar ética y efectivamente al mejoramiento de la salud mental de la población, a nivel individual, pareja, familia, grupo y organización.</p> <p>Facilitar el crecimiento integral y armónico de la persona humana como realidad biológica, psicológica, social y espiritual [...]. Se señala como meta: «La formación integral y permanente de los miembros de la comunidad uconiana», sustentada en el respeto y valoración de la dignidad humana como la «condición mínima a partir de la cual cada sujeto debe construir y desarrollar su proyecto de vida». Mediante la investigación y la enseñanza los estudiantes deberán ser formados en las diversas disciplinas de manera que lleguen a ser verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia; pero, al mismo tiempo, deberán ser preparados para dar testimonio de su fe ante el mundo</p>	<p>En relación con la formación integral de los estudiantes, el pei establece como uno de los objetivos institucionales «brindar una formación integral en la que se articulen el aprender a ser, a conocer y a desear seguir aprendiendo; el aprender a hacer y a convivir en el respeto, la solidaridad y la democracia». Por consiguiente, el <i>Modelo pedagógico2</i> asume a la persona humana como un ser integral. «En este sentido, la integralidad [...] da a entender que el ser humano es una totalidad trascendente y, por lo tanto, una unidad a la que convergen las distintas dimensiones existenciales de lo humano: lo corpóreo, lo espiritual, lo axiológico, lo afectivo, lo cognitivo, lo político, lo cultural, lo económico, entre otras».</p>	<p>Como resultado del conocimiento, apropiación y vivencia del proyecto educativo institucional, el Uconiano se identifica por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Su actitud constante de búsqueda de la verdad por los caminos de la fe y la ciencia.</li> <li>▫ La voluntad para aplicar sus conocimientos, habilidades y destrezas en la búsqueda de solución a los problemas y necesidades sociales.</li> </ul> <p>El compromiso con la defensa y promoción de la dignidad de la persona humana y sus derechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ La coherencia de vida con los principios filosóficos y sus convicciones de fe.</li> <li>▫ Ser y actuar como persona ética que sabe situar los valores humanos y sociales de manera íntegra.</li> <li>▫ El reconocimiento teórico y práctico de la primacía del hombre sobre las cosas y de la ética sobre la técnica.</li> <li>▫ Su compromiso con el mejoramiento continuo y la formación permanente.</li> <li>▫ Ser constructor de humanidad, servidor de la comunidad y promotor de la justicia, en orden a una paz estable y duradera.</li> <li>▫ Ser respetuoso, frente a las diferentes manifestaciones políticas, religiosas, culturales y sociales, y</li> </ul>	<p>175</p>	<p>3,4</p>	<p>Proyecto Humano y Profesional, Antropología Fundamental, Cristología, Familia, Cultura, deporte y Salud, Ética General y Ética Profesional.</p>
--	---	--	---	--	------------	------------	--

				valorar la diversidad como posibilidad del ser. PEI – página 9			
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE                  Santa Rosa de Osos                  Antioquia                  Privada                  10 semestres                  167 créditos académicos</p>	<p>18,56</p>	<p>Pensamiento Crítico y Creativo 3, La Comunicación a través de la Palabra 4, Liderazgo y Negociación de Conflictos 3, Preparación para la Práctica y la Vida Profesional (Semestral) 5, Ética Profesional 2, Desarrollo Humano, Cultura y Sociedad 4, Emprendimiento 3, Optamos por la Vida y la Justicia 2, Ecología 3, Estado y Legitimidad Colombiana 2 con 31 créditos</p>	
--	--------------	--	--