

## The Sense of University Training In Psychology<sup>1</sup>

Gómez Vásquez, Mónica Viviana

Mónica Viviana Gómez Vásquez (\*)

monigomez83@yahoo.es

Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, Colombia

### Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 15, núm. 25, 2015

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 13/02/2015

Aprobación: 31/03/2015

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984699010/>

**Resumen:** **Objetivo:** reflexionar de manera crítica sobre la formación universitaria en Psicología. **Metodología:** el análisis deriva de investigación documental sobre los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos educativos (PEP) de 36 programas de pregrado en Psicología, del sector oficial y privado, y documentos oficiales de las agencias internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas públicas en Colombia y América Latina. **Conclusiones:** el concepto de formación ha sido significado por entrenamiento y capacitación, orientado desde el enfoque de las competencias laborales. De esta manera, la propuesta de formación se sustenta en la teoría del capital humano, agenciada por organismos multilaterales de tipo financiero. Así, el sentido último de la formación está en función de las exigencias cambiantes del mercado de trabajo.

**Palabras clave:** recursos humanos, competencia profesional, enseñanza superior, política gubernamental.

**Abstract:** **Objective:** to reflect critically on university training in psychology. **Methodology:** the analysis stems from documentary research on institutional school projects (PEI) and educational projects (PEP) of 36 undergraduate programs in Psychology of the official and private sectors, and official documents of international agencies that guide the formulation guidelines for public policies in Colombia and Latin America. **Conclusions:** the training concept was meant for training and education, aimed from the standpoint of labor skills. Thus, the training proposal is based on the theory of human capital, promoted by multilateral financial organisms. Thus, the ultimate meaning of the formation is in function of the changing demands of the labor market.

**Keywords:** human resources, occupational qualifications, higher education, government policy.

### NOTAS DE AUTOR

(\*) Mónica Viviana Gómez Vásquez. Psicóloga, Universidad del Valle; magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesora Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali.

## INTRODUCCIÓN

El concepto de formación guarda especial significado en la tradición del pensamiento occidental. No obstante, la variación de sus significados en el tiempo evidencia la tensión de sus componentes y la superficialidad de su sentido en los discursos contemporáneos. En más de dos siglos, el concepto ha atravesado diversos horizontes de significados y

Conlleva toda una carga semántica retrospectiva [...]. Si todo concepto tiene, a su vez, un devenir que atañe a otros conceptos, el concepto de formación no es un concepto puro, es un concepto que ha viajado a través del tiempo en diferentes contextos y, en esta medida, ha ido adquiriendo nuevas cargas semánticas, ha ido recontextualizándose (Díaz, 2011, p. 2).

Etimológicamente, el término viene del latín *formatio* que quiere decir acción y efecto de formar, acción y efecto de formarse. Su equivalente en alemán es *Bildung*, en cuyo significado predominó la búsqueda de sabiduría como desarrollo y realización del ser. En este sentido, el hombre formado es aquel que se reconoce en la historia de la tradición, se busca en el pasado y se interroga desde el presente para reivindicar su existencia (Sarria, 2007).

Ligado al concepto de pedagogía y educación, la formación fue concebida por los griegos como la máxima expresión de la *Paideia*, entendida estacomo el ideal de la cultura en cuyos componentes se “comprende tres formas básicas: los preceptos de los mandamientos, la conducción de la conducta moral y la trasmisión de las artes y los oficios” (Jaeger, 1997 citado por Sarria, 2007).

En la historia de la cultura griega se encuentran variaciones importantes del concepto de formación, alcanzando la más excelsa expresión en la Grecia tardía como la inquietud por el cuidado y el gobierno de sí y el conocimiento al que lleva por el devenir en la formación. En los diálogos de Platón se halla la unidad y vinculación entre la cultura espiritual (*areté*) y la moral en el sentido político. Una gran aportación será la de tratar de buscar en el carácter moral, la clave de la existencia humana en general, y en particular, la de la vida colectiva. Considerada como una misión política, la formación para los griegos era el camino en la búsqueda de la excelencia humana (Jaeger, 2008).

La significación del concepto en la cultura alemana mantuvo la vigorosidad de sus componentes aunque adquiere un significante mayor en la modernidad. La formación como *Bildung* precisa el sentido de conocerse a sí mismo “*sapere aude*”, y se plantea una nueva relación con los conceptos de cultura, civilización y educación (Foucault, 1994; Gádamer, 1977; Nietzsche, 1977).

En la racionalidad kantiana la formación alude a la idea ilustración y cultura. El hombre culto se debe a la consigna de pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente haciendo uso de su propia razón como expresión misma de la ilustración. En ese sentido, ser un hombre ilustrado, es decir; un hombre en formación, es disponerse a salir de “la minoría de edad” para conducir la conducta hacia las buenas costumbres de la razón y del entendimiento en búsqueda de la libertad y la autonomía en el pensar y actuar (Kant, 2009).

Diferenciado del deber ser kantiano, en Hegel (1966) el concepto de formación se presenta como una forma dialéctica de la conciencia de sí, en la aspiración de un estado absoluto del devenir del ser. De esta manera, la experiencia de formación se vincula a un saber teórico y un saber práctico, que sitúa al hombre en un sentido general de su existencia frente al mundo y los otros, por medio de la educación superior.

Esta capacidad es precisamente la que es formada mediante la enseñanza científica; pues esta ejercita el sentido de las relaciones y constituye un tránsito permanente hacia la elevación de lo singular bajo puntos de vista universales y, viceversa, hacia la aplicación de lo universal a lo singular (Hegel, 1991. p.35).

Desde esta perspectiva, la formación universitaria como posibilidad de desarrollo y emancipación de la condición humana debe considerar no solo la profesionalización de las disciplinas y la investigación, - condición inherente a la formación superior- sino que la enseñanza en la instituciones de cultura debe propender por la formación de un ciudadano ligado a “la cultura de su tiempo [...] esa es la tarea universitaria radical” (Ortega y Gasset, 1930, p. 323).

La Universidad contemporánea enfrenta el reto de resistir a las tensiones internas y externas que deshumanizan la formación universitaria en los diferentes discursos que la asisten y la constituyen, y donde por su naturaleza universal e institucional, conflictúan intereses variados que relativizan su condición de autonomía respecto a la función y carácter de su misión.

La formación universitaria debe promover una educación integral en los contenidos de la cultura que se transmite y en los modos en que se proponen los aprendizajes para el desarrollo de la autonomía en las formas de pensar y actuar en los diferentes contextos de desarrollo humano y social.

Dicha propuesta de formación se sustenta en una política educativa que considere en sus lineamientos la transformación del poder del Estado (Díaz, 2000), y la formulación de estrategias encaminadas a garantizar la equidad en la inclusión al sistema educativo. Esto significa resistir a la tensión que producen las demandas externas de hacer de la educación un modelo de formación exclusivo para el capital humano<sup>2</sup> y, en el caso de las Universidades privadas, un servicio con ánimo de lucro estandarizado y susceptible de ser financiado (Estrada, 2003).

Al respecto, varios autores (Cejas, 2007; Chávez, 2001; Estrada, 2003) advierten que la relación actual entre la formación profesional y el entorno laboral es propuesta no solo desde la perspectiva de los individuos calificados para la productividad en las organizaciones sino, también, desde del contexto globalizado de las relaciones y la comunicación, la apertura económica de los países de periferia al comercio internacional, y la desregulación del estado frente a los derechos laborales, entre otros aspectos, para asimilar las necesidades de transformación que requiere el sistema educativo ante el complejo y cambiante mercado de trabajo y sus implicaciones en las trayectorias profesionales y las posibilidades de desarrollo social.

Si bien una de las principales tareas encargadas al sistema universitario es preparar a los profesionales para la dinámica del mercado trabajo en la sociedad del conocimiento, la exigencia de competitividad entre las organizaciones ha orientado un modelo educativo arbitrado por agencias internacionales bajo el paradigma de las competencias que posibilite una gestión del recurso humano como herramienta clave en los procesos de “incorporación del conocimiento a la estructura productiva de las economías avanzadas” (Villaseca, Cabañero & Torrent, 2002, citado por Cejas, 2007, p. 208).

El concepto de formación ha sido homologado al concepto de educación y en ese desplazamiento semántico se ha desarticulado su significado a costo de reducir su sentido filosófico y pedagógico.

Según Cejas (2007), con el objetivo de alcanzar un estado superior de desarrollo y competitividad, los países latinoamericanos han venido realizando “actualizaciones y reformas de carácter flexibilizador que introduzcan nuevas modalidades y nuevos enfoques orientados al mejoramiento de los procesos formativos y, por ende, al desarrollo del empleo, satisfaciendo así a los requerimientos del estado” (p. 210).

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

El énfasis en la formación [...] está especialmente en aquella actividad que se ofrece con base en las verdaderas demandas del mercado de trabajo, es decir, su interés se debe centrar en el proceso que se ocupa de los fenómenos formativos que no solo tiene lugar en el contexto económico educacional, sino también el empresarial. Por ello, la competitividad de los países también toma en cuenta los cambios que se producen en los procesos productivos y de trabajo; esto incluye la modificación correspondiente a los perfiles ocupacionales y a determinar nuevos requerimientos acerca de las competencias de los ciudadanos (Cejas, 2007).

En esa misma vía, autores como Pérez (1991), sostienen que otra de las características asociadas a los perfiles de formación en los planes de estudio en los países de América Latina, es el criterio de la certificación y la cultura de la evaluación sobre la base de la flexibilidad, a la luz de las estrategias y financiamiento de agencias internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] y el Banco Mundial [BM].

Para las instituciones de educación superior, tanto oficiales como privadas, el modelo de formación *en-*  
*por* competencias se agencia como una estrategia para la competitividad frente los países de periferia que comparten las mismas condiciones económicas y financieras y que encuentran en el capital humano la

posibilidad de incursionar en el mercado internacional, ofertando profesionales altamente calificados según las necesidades del mercado laboral (Chavez, 2011; Díaz, 2009; 2011; Estrada, 2003).

De esta manera, las instituciones de educación superior han asumido cambios significativos en los proyectos educativos en la búsqueda de alianzas estratégicas con el sector económico y privado de la producción, en una diada que demuestra la flexibilidad de los planes de estudios de formación profesional de cara a las agendas internacionales de producción y servicios (Díaz, 2007; 2009; 2011).

No obstante, aunque el criterio de flexibilidad ha sido incorporado en el discurso educativo desde hace unas décadas en los países de centro, y recientemente en el América Latina, con el fin de imprimir un sello de calidad y competitividad a la formación profesional, no es muy claro cuáles son los significantes asociados al concepto, como tampoco la extensión de sus componentes en la significación y estandarización metodológica y técnica en el sistema educativo.

Si bien la flexibilidad puede ser una apuesta para la transformación y renovación del sistema educativo, “gracias a la reconceptualización de sus formas de distribución del conocimiento y de los valores, posibilidades e imágenes que este transmite y reproduce” (Díaz, 2007, p.54), su polivalencia como concepto la hace susceptible de ser adoptada por discursos o “voces” contradictorias, ajenas a la formación del pensamiento crítico, autónomo y creativo, como también a la generación de un sistema educativo incluyente, democrático y pertinente a las necesidades sociales, para ser útil de manera exclusiva a los intereses de monopolios del sector privado y económico. Razón por la cual, resulta pertinente conocer la tendencia de los significantes asociados al concepto de formación y su materialización en los planes de estudio de los programas universitarios de Psicología en Colombia, con el objetivo de analizar la propuesta educativa y el sentido de la formación universitaria que en ellos se encuentra.

En consecuencia, el artículo propone una reflexión crítica a partir de los hallazgos obtenidos en investigación sobre la propuesta de formación que se presenta en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI] y en los Proyectos Educativos de los Programas [PEP] de Psicología, de una muestra representativa de universidades colombianas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio documental sobre el cual se deriva la reflexión que se presenta en el siguiente apartado, es de carácter cualitativo de tipo descriptivo analítico. No obstante, la investigación incluyó una muestra probabilística estratificada (Klinger, 2006), con el objetivo de considerar los hallazgos para todo el contexto colombiano.

De los 113 programas de pregrado en Psicología con registro calificado en el país (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [ASCOFAPASI], 2012), se seleccionaron aquellos programas que pertenecen a instituciones con carácter universitario y se definió el universo poblacional con un total de 83 programas entre el sector oficial y privado. En consecuencia, la estratificación de la muestra consideró una distribución proporcional y representativa de universidades según la clasificación de las regiones del país (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES), y el sector educativo. (Ver anexo 1: Tabla 2: Número de universidades según zona ICFES por sector educativo.). Luego de identificar el tamaño de la muestra, se seleccionó de manera aleatoria las universidades/programas que finalmente constituyeron el objeto de análisis. (Ver anexo 2: Tabla 3. Selección de la muestra de Universidades por sector educativo y región.)

La fuente de información correspondió a los documentos oficiales de las universidades; entre ellos los PEI, los PEP de Psicología, los Planes de estudio y mallas curriculares actuales. De otra parte, el estudio incluyó el análisis de 26 documentos oficiales de las agencias internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas para Colombia y América Latina, entre ellas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], el Banco Interamericano de Desarrollo [BID], la Organización internacional

para el trabajo [OIT], el BM y la Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. De igual manera, se analizaron documentos de agencias nacionales como el Consejo Nacional de Acreditación [CNA], el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional [MEN], que orientan lineamientos para la educación superior en Colombia. La totalidad de los documentos fueron tomados de las páginas oficiales institucionales.

Para el tratamiento de la información se empleó el análisis de contenido (AC). El AC es definido por varios autores como “el conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (Colle, 2011, p. 8).

El AC empleado fue de tipo semántico, el cual permite identificar tendencias de significado entre las ocurrencias seleccionadas, para encontrar un sentido articulado en el conjunto de la fuente analizada (Colle, 2011). El tratamiento de la información fue de tipo intensivo, organizado por categorías, familias de categorías e indicadores de análisis conforme al objetivo de la investigación. El objetivo fue analizar la propuesta de formación que se presenta en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. (Ver anexo 3: Red semántica para matriz de AC intensivo).

La lectura previa de los documentos permitió identificar aspectos comunes en la estructura de los contenidos, lo que dio lugar a la conformación de las categorías por cada familia. Las familias se definieron de acuerdo con la clasificación de la fuente documental, la cual se agrupó en dos niveles de análisis. La distribución final fue la siguiente:

TABLA 1.  
Matriz de familias y categorías para AC semántico

Grupo de	Familia	Categorías de análisis
Documentos agencias institucionales PEI y PEP	El significado de formación en los programas de pregrado en Psicología	Perspectiva humanístico-social
		Perspectiva académico-disciplinar
		Perspectiva flexible curricular
Documentos agencias nacionales e internacionales	El sentido que tiene la formación en la educación superior	Lineamientos de las agencias nacionales
		Lineamientos agencias internacionales

Adaptado de Torres, 2011.

Posterior a la categorización de toda la fuente documental, se destacaron tendencias de significado entre categorías y familias, y se procedió a la interpretación intensiva de los resultados por cada una de las mismas. El estudio solo tomó en cuenta las relaciones semánticas excluyendo la clasificación y frecuencia de palabras aisladas del contexto en que es presentado el mensaje. En ese sentido, el AC se caracterizó por ser de corte cualitativo, interpretando la dimensión ideológica que entraña el contenido manifiesto de los documentos seleccionados (Colle, 2011).

Los documentos seleccionados fueron codificados según las letras iniciales de sus nombres y el año de publicación. El instrumento empleado fue el software de análisis cualitativo Atlas ti, versión 6.5.

## RESULTADOS

### De la propuesta de formación en la universidad Colombiana

El concepto de formación ha sido homologado al concepto de educación y en ese desplazamiento semántico se ha desarticulado su significado a costo de reducir su sentido filosófico y pedagógico. Según Díaz (2009), el concepto de formación visto además desde el materialismo histórico adquiere la categoría de noción para ser más precisos respecto a su ubicación en el campo de las ciencias y desde allí se define ideológicamente como una noción que:

Articula diferentes cargas semánticas producidas en el curso de la historia pero que, a su vez, comprende otro tipo de nociones cercanas, vecinas que se le articulan como, por ejemplo, educación, orientación, guía, crecimiento, enseñanza, las cuales directa o indirectamente evocan la noción de formación. Al mismo tiempo, la formación implica el aprendizaje porque en el proceso de formación uno va aprendiendo. Así mismo, el proceso de formación implica interacción social, porque la interacción social es su fundamento (Díaz, 2009, p.5).

Según el autor, la formación ha sido reducida en sus significados a un sentido instrumental de la práctica educativa

Como un concepto de bajo orden que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza cuyo propósito es transmitir los conocimientos de un campo o habilidades y destrezas de un campo de prácticas. [...] Se perfila fundamentalmente como la transmisión de conocimientos o enseñanza de procedimientos por medio de textos y currículos establecidos que se distribuyen de acuerdo con la forma como hayan sido clasificados los individuos (Díaz, 2009, p. 87).

Esto se pone de manifiesto en el contenido de los documentos que orientan los planes de estudio en los programas de formación universitaria en Psicología. El concepto homologado al concepto de educación adquiere además la categoría de capacitación, la cual es articulada a un enfoque de competencias laborales según el modelo de acción pragmática que la Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) definan para promover la adaptación de los futuros profesionales a las demandas cambiantes del mercado de trabajo.

Desde una perspectiva académico y disciplinar, en los PEI y PEP de Psicología se presenta una propuesta de formación que enfatiza en el entrenamiento de habilidades débilmente especializadas organizadas en una secuencia de actos encaminados a una actividad específica en el campo profesional. Aunque dicha propuesta expresa en su apariencia un modelo pedagógico en función del desarrollo profesional, entraña una latente contradicción que se evidencia en el sentido que se propone.

Por tanto, se parte de una visión extremadamente reduccionista del aprendizaje profesional limitándolo a una suerte de reservorio de capacidades que el profesional ha adquirido en los centros de formación; habiendo sido entrenado, además, para saber con exactitud qué capacidad del stock competencial debe seleccionar y cómo utilizarla para resolver el problema. (Fernández, 2009, p. 15).

Así, en los Proyectos Educativos Institucionales se promueve un modelo de formación universitaria

que debe orientarse no solamente al qué pensar, sino también al cómo pensar, lo cual induce a reflexionar para una sociedad globalizada, sobre los modelos pedagógicos que deberán estar orientados a aprender a pensar, aprender a aprender, aprender haciendo, aprender a resolver problemas y responder proactivamente a la dinámica cambiante de las sociedades (PEP).

Una minoría de programas, pero significativa por el contenido ideológico neoliberal asociado a la educación, es más explícita cuando enfatiza en el carácter y sentido de la formación universitaria actual:

Somos una institución de formación en investigación, con vocación empresarial, donde la comunidad académica -estudiantes y profesores, los empresarios y la sociedad-, encuentran el escenario adecuado para compartir un proyecto educativo crítico, flexible y global, a través del cual aprenden a Conocer, Hacer, Convivir y Ser, dentro de altas exigencias académicas y con un sentido de responsabilidad social conducente al mejoramiento de la calidad de vida [...] (PEP)

De igual manera, es recurrente encontrar en los contenidos de las propuestas de los programas, la referencia a un modelo de “formación para toda la vida”. No obstante, Fernández (2009) afirma que

El paradigma del aprendizaje para toda la vida, en realidad, viene más de la mano de la retórica neoconservadora (liberal) que del interés humanista por llevar la educación a todos los rincones del orbe [...] En definitiva, no hay pretensiones humanistas, sino, más bien, la necesidad de converger los sistemas educativos con las necesidades de adaptabilidad, desregulación y aumento de las tasas de beneficio, propios del capitalismo global neoliberal (p. 156).

Desde una perspectiva humanística de la formación, se presenta como generalidad en la mayoría de los programas un pronunciamiento respecto al carácter integral del ejercicio profesional

Las personas de los estudiantes se harán aptas y competentes para responder a las exigencias de la vida humana [...] Esa capacidad de respuesta deberá ser “ética” es decir, con disposición para el control reflexivo y acción valiosa frente a las distintas propuestas morales vigentes (PEI).

Sin embargo, es identificable en el contenido manifiesto de los enunciados, una retórica vacía sobre la apuesta por una integralidad en la educación superior, en tanto que en los mismos, se encubre un sentido orientado a la instrumentalización de los contenidos curriculares bajo el mencionado modelo de las competencias laborales. En el cual, se privilegia el aprendizaje de saberes específicos en función de las demandas de las agencias internacionales de carácter financiero, que expresan la primacía de un sistema de valores asociado al discurso de la “calidad” en coherencia con la ética del capitalismo global.

Para potenciar la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias del ser, el saber, y el hacer. [...] se fomentan entonces, estrategias pedagógicas que integran valores, actitudes, conocimiento y habilidades, expresados en términos de capacidad de responder a las necesidades del entorno, lo cual deriva en planteamientos que nos acercan a la formación por competencias (PEI).

Sobre los planteamientos filosóficos que sustentan el hecho formativo, se yuxtapone el reiterativo discurso de las competencias, evidenciándose una contradicción irresoluble entre lo que se concibe y lo que, a razón de las demandas externas a la educación, se proyecta categóricamente en los documentos institucionales.

Finalmente, desde una perspectiva curricular, la formación es asociada a la flexibilidad como un dispositivo regulativo para la estandarización de los contenidos curriculares a las exigencias cambiantes de mercado mediante la oferta de asignaturas electivas: “El componente flexible de los Programas Académicos está compuesto por cursos de libre elección del estudiante dentro de la oferta institucional o de otras Instituciones de Educación Superior con las cuales se establezcan acuerdos [...]” (PEP).

Esta propuesta de formación ligada a la flexibilidad curricular se encuentra atravesada por el discurso de la calidad (cambio e innovación), expresando en la recontextualización del currículo un desplazamiento de los contenidos disciplinares propios de cada campo profesional para ser reemplazados por un conjunto de contenidos instrumentales centrado “en competencias intra, inter y transcontextuales (genéricas, transversales), relacionadas con “saber”, “saber hacer” y “saber ser” o, de manera más general “saber cómo” (cómo saber, cómo hacer, cómo ser)” (Díaz, 2013).

Según el autor, dicho desplazamiento,

Ha conducido a la proliferación inmensa de competencias -cognitivas y socioafectivas- sin contenido, esto es, competencias que no están vinculadas al conocimiento, y que se abstraen de los principios constitutivos del conocimiento, sus estructuras, y las relaciones que se establecen entre los conocimientos seleccionados en el currículo. Aquí debemos preguntarnos ¿De qué conocimiento se trata cuando hablamos de competencias? (Díaz, 2013, p. 3).

El modelo de competencias es vinculado al principio de flexibilidad con el objetivo de reproducir la lógica neoliberal del capitalismo global bajo la consigna de una “sociedad de conocimiento”, que lejos de transformar las relaciones entre educación y desarrollo socioeconómico, ha intensificado la inequidad entre las relaciones sociales y los modos de producción, modificándose constantemente los currículos de formación en función

de las demandas del mercado, las cuales en algunos casos, se presentan de manera explícita y en otros, en forma implícita sobre su sentido último:

El concepto de flexibilidad será asumido por la Universidad [...] facilitando la articulación entre la Academia, la administración y la sociedad, la cual permite la organización de los proyectos educativos por programa, de acuerdo con los diferentes modos de producción del conocimiento, los desarrollos de la ciencia y la tecnología y las transformaciones culturales del medio (PEI).

Dichas transformaciones culturales del medio se reducen a las demandas oficiales de las agencias nacionales que, a su vez, responden a los criterios de calidad de las agencias internacionales, cuya reproducción de conocimiento “está ligado a contextos de aplicación, es transdisciplinario, transinstitucional, y está regulado por los criterios de utilidad, calidad o estrategia” (Díaz, 2013, p. 7).

### EL PAPEL DE LAS AGENCIAS INTERNACIONALES EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

En la propuesta de los programas universitarios de Psicología se identifica una contradicción que expresa en últimas, una noción instrumentalizada de la formación profesional. De una parte, se identifican enunciados que proyectan en la misión una idea de integralidad, autonomía universitaria y sentido social de las disciplinas en los campos de acción. Sin embargo, el análisis de los planes de estudio evidencia un modelo educativo basado en competencias laborales, generalmente carentes en su estructura curricular y con una organización de los contenidos de tipo asignaturista, agregadas y cargadas de créditos. En la mayoría de los programas se identifica una propuesta de formación flexible orientada principalmente a la distribución curricular por créditos y una oferta variada de electivas básicas y profesionales, que en algunos casos, reduce el principio de flexibilidad en su criterio de recontextualización del conocimiento (Díaz, 2007; 2014). “Asegurar que el sistema de educación superior sea lo suficientemente flexible como para responder a la demanda de capital humano cualificado de los mercados laborales nacional, regional y local” (OCDE & BM, 2012, p. 173).

En las referencias analizadas sobre la CEPAL (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009) se encuentra una perspectiva similar sobre la mercantilización de la educación a la luz de la teoría del capital humano (Trejo, 2007). Una perspectiva que asociada a una noción instrumental de la flexibilidad, se propone para el contexto latinoamericano principalmente en función del desarrollo económico, aunque no precise en la realidad un modelo de formación flexible orientado al desarrollo social de las comunidades (Brunet, 2006):

De cualquier manera, para que América Latina tenga éxito en la búsqueda de un alto crecimiento económico basado en el comercio internacional de bienes y servicios intensivos en conocimiento, debe reforzar significativamente la capacidad de innovar [...]. En la medida en que juegan un papel clave tanto en la formación de recursos humanos como en la investigación, tienen el potencial de afectar la capacidad de la economía —y de la sociedad— para adaptarse con éxito al mercado globalizado y de incorporarse finalmente a las filas de las naciones desarrolladas. Un factor clave es poder traducir el desarrollo de la investigación y la formación de capital humano en innovación y, de este modo, en un incremento más rápido de la productividad (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009, p. 17).

Este fenómeno ha sido advertido por varios sectores de la educación superior colombiana (Federación Nacional de Profesores, FENALPRO, 2011), quienes consideran que la promulgación de políticas educativas para Colombia<sup>3</sup> por parte del gobierno anterior y el de turno, lleva a la Universidad a perder cada vez más la posibilidad de cumplir su función social de inclusión, educación integral, creativa y de calidad, cediendo la autonomía a costa de lograr competitividad, abriendo paso a la empresa privada a la gobernabilidad de la institución universitaria. Los recientes actos legislativos así lo demuestran:

El plan sectorial presentado en 2010 y el proyecto de Ley 054/10-Cámara, mediante el cual se proponen mecanismos para la articulación entre educación media, técnica y superior en función de la inserción al mercado laboral y la movilidad en la cadena de formación.

Los ejes de política presentados en el proyecto de Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. La falta de reglamentación de la Ley de concurrencia en el pago del pasivo pensional de las Universidades públicas del orden nacional. El proyecto de reforma del sistema de regalías y su impacto en la financiación de las Universidades regionales.

El proyecto de reforma a la autonomía de las Corporaciones Autónomas Regionales, por la relación que pueda tener con la autonomía universitaria (FENALPRO, 2011).

Por su parte, las agencias nacionales del contexto Colombiano presentan una apropiación de los lineamientos internacionales sobre la formación universitaria en la educación superior, con la apuesta a un profesional competitivo, acorde con las demandas del mercado internacional del trabajo, responsable único de la financiación permanente de su formación. Esta orientación se promueve en el Plan de Nacional de Desarrollo (PND, 2006, 2016), Ley 30, 1992 y Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013) y en el caso particular de los programas de Psicología en la Resolución 3461 del 2003.

Según Estrada (2003), las políticas públicas diseñadas por la agencias nacionales tienden a desviar el sentido de la formación universitaria, sirviéndose como dispositivo jurídico por el que se promueven reformas, prácticas y estrategias encaminadas a la estandarización curricular conforme a los mencionados lineamientos internacionales, y se desregula el sistema económico de financiación del servicio público, para dar apertura al ánimo de lucro y la financiación para el sector privado de la educación superior.

## DISCUSIÓN

El discurso neoliberal de la calidad en la educación superior, homogeniza el currículo para las IES en función de los intereses económicos extranjeros que orientan y evalúan los lineamientos de las instituciones educativas, estandarizando las prácticas académicas en “un desempeño para el trabajo” (MEN, Decreto 1295, 2010). Un modelo educativo que no solo es regresivo y arbitrario en su formulación, sino antipedagógico en el supuesto ánimo modernizador.

Conforme a lo anterior, el asunto de la calidad asociada a una propuesta instrumentalizada del currículo tiene un significativo impacto en la educación superior, pues su formulación en las IES,

se ha centrado en la recontextualización de la estructura sustancial de las disciplinas que les sirven de soporte. Dicho de otra manera, la tendencia curricular dominante ha sido recontextualizar la forma y contenido de las disciplinas en la estructura formal de las materias o asignaturas (Díaz, 2008, p. 65).

La planeación curricular en Psicología deja ver la fragmentación y especialización de contenidos en la formulación de asignaturas. El número promedio por programa es de 160 créditos. Sin embargo, la diferencia del número de créditos entre programas es aún más significativa, desde 135 a 185 para el año 2012-2013 (Gómez, 2014).

La tendencia general del currículo en Colombia presenta en su formulación un ciclo básico y luego uno aplicado. Este aspecto, según Puche (s. f.), puede ser riesgoso frente a una orientación temprana de la formación con una carácter profesionalizante.

Esta situación se presenta en el análisis la estructura curricular de los programas de pregrado en Psicología en Colombia, en los que el número de créditos presenta un promedio de 166 y un promedio de 57 asignaturas cuya distribución es del 40% para el ciclo de fundamentación y un 60 % para el ciclo profesional en promedio, con un plan de estudios curricularmente organizado bajo un enfoque de competencias (Gómez, 2014).

La formación basada en el desarrollo de competencias profesionales lleva más de una década en la educación Colombiana (ASCOFAPSI, 2010; 2013), y aún no es muy clara la semántica del concepto, como tampoco el sentido sobre la cual se inscriben los criterios de evaluación y la mencionada estandarización curricular.

El discurso de las competencias en la educación superior tiene su origen en el discurso económico y su base en la teoría del capital humano, siendo esta

Un medio para dimensionar el aporte del individuo –como recurso humano- a los procesos de productividad empresarial. Aquí se ponen en juego las capacidades que el individuo puede/debe generar –según sus escogencias individuales- para acceder a: producir, procesar, asimilar, aplicar, optimizar y evaluar información y conocimientos que demandan las exigencias de las cada vez más diversas ocupaciones de un mercado laboral profundamente competitivo (Díaz, 2006, p. 85).

En cuanto al modelo de las competencias, las definiciones sobre estas son tan variadas como los enfoques y perspectivas teóricas que atienden a la significación y uso del término. No obstante, se advierte en las definiciones elementos comunes a dichas variaciones: aprendizaje de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que desarrolla un individuo para resolver problemas específicos en un contexto determinado. Según Villoro (2002, citado por Díaz, 2006), en este enfoque semántico, las competencias se definen en términos puramente instrumentales como el despliegue de un “saber hacer” referido a cualquier tipo de habilidades o capacidades, sean prácticas o teóricas, reflexivas o no (p. 60).

Autores como Hernández, Rocha y Verano (1998), Levy Leboyer (2000, citado por Tobón, 2008), Vasco (2003), Jurado (2000), Bransford, Brown y Cocking (1999, p.145), J. Martín-Barbero (2008), Duarte y Cuchimaque (1999), Bogoya (2000), Serrano (2003), Roe (2005), García & Vargas (2007), Tejada (2007-2010), entre otros; el proyecto Tuning (2004-2008) y el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), además de compartir el criterio anterior consideran que la formación por competencias debe ser inherente al perfil profesional que demanda el mercado laboral (Brunet & Belzunegui, 2003; Díaz, 2006, 2007, 2011).

Al respecto, Díaz (2011) considera que:

No es gratuito, por ejemplo que la definición de competencias como “saber hacer en contexto” que se ha promovido en la educación superior en Colombia, tenga alguna semejanza con la OIT. [...] Esto tiene alguna relación con el cambio en la naturaleza del saber, hacia un saber preformativo, que hoy presenta una gran diferencia con lo que es el conocimiento (p. 61)

Dicho saber preformativo del discurso de las competencias expresa una recontextualización del sentido general del término, el cual según Díaz (2011), genera cambios en las prácticas educativas y en la idea de formación.

Esto es lo que ha sucedido con la denominada “formación por competencias”, donde “por” denota el medio para ejecutar una acción (“por medio de competencias”) o formación de “en” competencias (“un conjunto de competencias”). Esto equivale a posicionar a los sujetos en unas u otras competencias que se proyectan como desempeños exitosos (p. 61).

De esta manera, se entiende que los sufijos “por” y “en” en las propuestas de modelos educativos de competencias, se ratifica un cambio sustancial en la relación con el conocimiento y por consiguiente con el saber, en la medida en que las competencias

Permiten divorciar el saber del sujeto. En ese sentido Bernstein (1993, p. 160), plantea que el saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación persona porque estos se convierten en impedimentos, limitaciones en su flujo introducen deformaciones en el mercado de trabajo. [...] Mientras en el pasado, el saber era la expresión externa de una relación interna, y esta una garantía de legitimidad, integridad y acreditación del saber, y la categoría especial de quien sabía; hoy existe una desarticulación que permite la creación de dos mercados independientes, uno del saber (de las competencias) y otro de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas) [...] Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados (p.62).

Díaz sostiene que el concepto de “Competencias en la educación superior” debe ser analizado críticamente a la luz de otros conceptos como el de “Globalización” y “Capitalismo”, conceptos cuya semántica impactan la organización curricular y las prácticas académicas de los agentes educativos en las IES. Atender a la definición de “saber hacer en contexto” contiene una serie de implicaciones para la formación de los individuos, las cuales tienden a la capacitación instruccional y acrítica en función de una economía del trabajo flexible.

Por su parte, la noción de competencias dentro del discurso oficial de la educación es coherente con lo anterior. Estas son definidas como un

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido (MEN, 2009, p. 2).

En el campo disciplinar de la Psicología, dicho enfoque de las competencias se materializa en la enseñanza y aprendizaje de funciones y roles que se espera de acuerdo al enfoque y al contexto de desempeño de la profesión. Así, “la competencia es definida como una habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea asociada a un rol. Es típico de las competencias, que integren conocimientos, habilidades, valores personales y actitudes” (Bartram & Roe, 2002, citado por ICFES & ASCOFAPSI, 2012, p. 27).

Así, casi la totalidad de los programas de Psicología que se ofertan en el país formulan sus planes de estudio a partir de un modelo basado en el enfoque de las competencias laborales, cuya planeación curricular responde a las exigencias del sistema educativo (MEN), el cual a su vez, expresa las demandas del mercado laboral. No obstante, dentro de las conclusiones de ASCOFAPSI (2012), se advierte entre otros aspectos que:

la formulación actual de competencias no incluye las distinciones mencionadas desde los desarrollos conceptuales contemporáneos, pues equipara conocimientos, habilidades y actitudes con competencias y no hace una diferenciación explícita de estos elementos como componentes necesarios en el desarrollo de ellas, pero no equivalentes (p. 46).

En síntesis, la anterior reflexión indica que una formación basada en el enfoque de competencias laborales para responder a la lógica de trabajo “flexible”, deviene a su vez en una organización y estructura curricular de “formación flexible” anudada al discurso de un modelo de sociedad globalizada y cambiante que exige profesionales flexibles y adaptables a la sociedad de mercado.

## CONCLUSIONES

El objetivo del presente análisis fue comprender el sentido actual que tiene la formación universitaria en psicología en Colombia. Alrededor de la cuestión surgieron interrogantes que propiciaron un horizonte de sentido (Gádamer, 1977). En términos generales, la formación que se proyecta en los documentos presenta una contradicción en los términos en que se formula. De una parte, se propone una idea de formación integral apoyada en los principios filosóficos de la fenomenología y el humanismo, con un alto nivel en investigación para el desarrollo científico y con sentido social en el ejercicio profesional. De esta manera, el profesional deberá ser competente en los diferentes campos de aplicación de la Psicología, con una práctica consecuente con las realidades locales y regionales de la sociedad colombiana. Sin embargo, de otra parte, en un sentido estructural de la propuesta se evidencia que la formación es presentada como el aprendizaje de un conjunto de saberes específicos y especializados que los estudiantes deben apropiarse por medio de un enfoque de/por competencias, el cual se fundamenta en la teoría neoliberal del capital humano, en función de las exigencias externas de flexibilidad laboral en el mercado actual de trabajo, agenciadas por organizaciones de tipo financiero.

Dicha propuesta se orienta desde un criterio instrumental de la educación asociado a un principio instrumental de la flexibilidad curricular, funcional a la lógica adaptativa y desregularizada del capitalismo global orientada para el sistema educativo en el nivel superior en Colombia y América Latina.

## ANEXOS

TABLA 2.  
Número de Universidades según zona ICFES por sector educativo

Total (nh)		36		
Tipo	Universidad	Número de Universidades	Ponderación o peso del estrato h	Tamaño de la muestra
		Nh	Wh	n
Oficial	Zona cafetera	11	13,3%	4
Oficial	Zona caribe	0	0,0%	0
Oficial	Zona central	3	3,6%	1
Oficial	Zona magdalena medio y oriental	2	2,4%	1
Oficial	Zona oriente	1	1,2%	1
Oficial	Zona sur occidental	5	6,0%	3
Privada	Zona cafetera	13	15,7%	6
Privada	Zona caribe	12	14,5%	5
Privada	Zona central	15	18,1%	7
Privada	Zona magdalena medio y oriental	8	9,6%	3
Privada	Zona oriente	3	3,6%	1
Privada	Zona sur occidental	10	12,0%	4

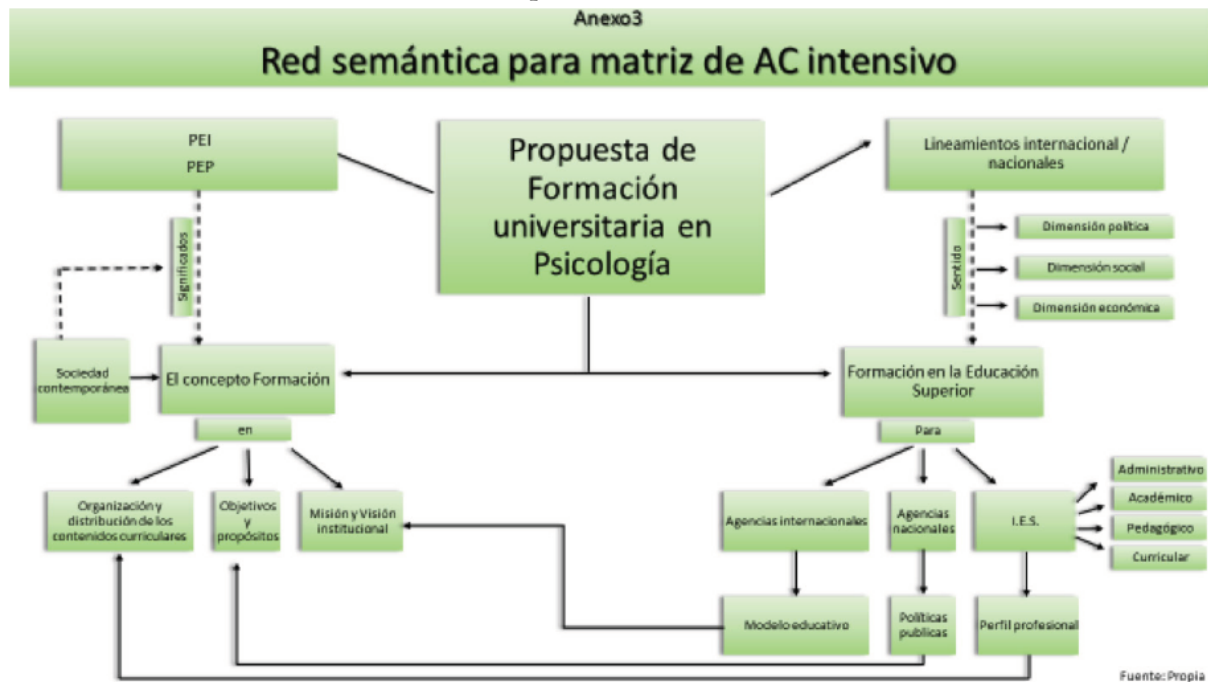
Programas registrados en el ICFES según distintas regiones.

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

REGION ICFES	# UNIVERSIDADES POR ZONA	TIPO	# UNIVERSIDADES POR TIPO	#	UNIVERSIDAD
ZONA CAFETERA	10	PRIVADA	6	1	UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ
				2	UNIVERSIDA SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN
				3	UNIVERSIDAD CES
				4	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
				5	UNIVERSIDAD EAFIT
				6	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA DE MEDELLÍN
		PUBLICA	4	1	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
				2	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Amalfi
				3	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA CARMEN DE VIBORAL
				4	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA TURBO
ZONA CARIBE	5	PRIVADA	5	1	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE
				2	UNIVERSIDAD DEL NORTE BARRANQUILLA
				3	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR
				4	UNIVERSIDAD INCCA DE CARTAGENA
				5	UNIVERSIDAD DEL SINÚ
ZONA CENTRAL	8	PRIVADA	7	1	UNIVERSIDAD UNIBOSQUE
				2	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO
				3	UNIVERSIDAD CATÓLICA
				4	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
				5	UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
				6	UNIVERSIDAD JAVERIANA
				7	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
		PUBLICA	1	1	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
ZONA MAGDALENA MEDIO Y ORIENTAL	4	PRIVADA	3	1	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
				2	UNIVERSIDAD DE SANTANDER
				3	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
		PUBLICA	1	1	UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ZONA ORIENTAL	2	PRIVADA	1	1	UNIVERSIDAD DE BOYACÁ
		PUBLICA	1	2	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA COLOMBIA
ZONA SUR OCCIDENTAL	7	PRIVADA	4	1	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
				2	UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
				3	UNIVERSIDAD ICESI
				4	UNIVERSIDAD MARIANA
		PUBLICA	3	1	UNIVERSIDAD DEL VALLE CALI
				2	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA NEIVA
TOTAL UNIVERSIDADES	36	TOTAL PRIVADAS	26		
		TOTA PUBLICAS	10		

Programas registrados en el ICFES según distintas regiones.

TABLA 4.  
Red semántica para matriz de AC intensivo



elaboración propia.

## REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [ASCOFAPSI] (2012). *Caracterización de los programas de formación en Psicología en Colombia*. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2012/Caracterizacion\\_Prog\\_Psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2012/Caracterizacion_Prog_Psicologia.pdf)
- ASCOFAPSI. (2013). *Programas acreditados*. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas\\_acreditados.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas_acreditados.pdf)
- Brunet, I., y Belzunegui, A. (2003): *Formación y flexibilidad: crítica sociológica a la competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bruner, J. (2006). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cejas, M. (2007). La formación profesional en América Latina. Un Factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial? *Visión gerencial*, 6(2), 207-230.
- Chávez, P. (2001). Flexibilidad en el mercado laboral: Orígenes y concepto. *Revista de la Facultad de Economía*, 6(17), 57-74.
- Colle, R. (2011). *El Análisis de Contenido de las Comunicaciones. Fundamentos y Técnicas*. Colección. Sociedad Latina de Comunicación. Recuperado de: [http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido\\_completo.pdf](http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido_completo.pdf)
- Colombia. Congreso de la República. (1993). Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley\\_0070\\_1993.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0070_1993.html)
- Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero, 1994). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado

de: [http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2\\_upb\\_medellin/pgv2\\_m030\\_pregrados/pgv2\\_m030040020\\_psicologia/codigo\\_etico/codigo%20deontologico%20y%20bioetico.pdf](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2_upb_medellin/pgv2_m030_pregrados/pgv2_m030040020_psicologia/codigo_etico/codigo%20deontologico%20y%20bioetico.pdf)

- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. [DNP]. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para Todos*. Recuperado de: <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Condiciones mínimas de calidad de Programas académicos*. Recuperado de: [http://200.116.126.171/portal/images/stories/institucional/normatcolombiana/ar\\_917.pdf](http://200.116.126.171/portal/images/stories/institucional/normatcolombiana/ar_917.pdf)
- Colombia. MEN. (20 de abril, 2010). *Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)
- Colombia. Senado de la República. (2012). Proyecto de Ley 054. *Por el cual se implementa el Retén Social, que garantiza la estabilidad laboral a grupos vulnerables y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz, M. (2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación. En R. Pedroza. (Ed.). *Flexibilidad y competencias profesionales en las Universidades Iberoamericanas*. (pp.29-58). México: Pomares.
- Díaz, M. (2006). *Educación superior: Horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2008). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista Colombiana de educación superior*, (1), 60-77.
- Díaz, M. (2009). *El concepto de formación*. México: Universidad San Luis Potosí.
- Díaz, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, (35), 9-24. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. (2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*, 2(8).
- Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Universidad Nacional de Colombia: Unilibros
- Federación Nacional de Profesores. [FENALPRO] (2011). *Políticas públicas de educación superior en Colombia*. Recuperado de: <http://www.fenalprou.org.co/simposio/memorias/relatorias-mesas/204-politicas-publicas-de-educacion-superior-en-colombia.html>
- Fernández, E (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *REIFOP*, 12(1), 151-160. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Focault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta.
- Gádamer, H. (1977). *Verdad y Método I*. Décima segunda Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, M. (2014). La formación flexible en los programas de pregrado en Psicología. Estudio crítico. Tesis de Maestría, Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] y ASCOFAPSI (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias\\_profesionales\\_psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf)
- Jaeger, W. (2008) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *¿Qué es la ilustración?* (Trad. R. Aramayo). Madrid: Alianza.

- Klinger, R. (2006). *Estadística, conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo*. Cali: Universidad del Valle.
- Moreno Brid, J.C. y Ruiz Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. CEPAL. Recuperado de: [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/35095/serie\\_106.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/35095/serie_106.pdf)
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] & Banco Mundial. (2012). *La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf)
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de La Universidad*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Pérez, G. (1991). Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa. En G. López Ospina. (Ed.). *Retos Científicos y Tecnológicos*. Vol.3. (pp.23-49). Caracas: UNESCO.
- Puche, R. (s.f). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la Psicología Académica en Colombia*. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem\\_relevantes\\_Arte\\_psico\\_Academica.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Elem_relevantes_Arte_psico_Academica.pdf)
- Sarria, M. (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista colombiana de Educación Superior*, 1(2), 9-25.
- Trejo, C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere*, 11(36), 73-80.
- Torres, G. (2011). Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias. Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana, Colombia.

## NOTAS

- 1 Artículo de reflexión original derivado de resultados investigación para optar por el título de magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali.
- 2 Para ampliar la discusión y perspectiva de la educación en este sentido, ver capítulo 11 del Tratado de libre comercio (TLC): servicios transfronterizos.
- 3 Recientemente el caso de la reforma a la Ley 30 de 1992, cuyo objetivo era profundizar la lógica del financiamiento e incorporar cambios en la estructura del sistema educativo en todos sus frentes.