

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI



FORMACIÓN PREGRADUAL Y POSGRADUAL EN PSICOLOGÍA

María del Pilar Murcia Zorrilla - María del Mar Pérez Arizabaleta - Alejandra Herrera Marmolejo

EDITORAS ACADÉMICAS



Formación pregradual y posgradual en psicología



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Formación pregradual y posgrado en psicología

María del Pilar Murcia Zorrilla
María del Mar Pérez Arizabaleta
Alejandra Herrera Marmolejo
(EDITORAS ACADÉMICAS)

2021

Formación pregradual y posgradual en psicología

Formación pregradual y posgradual en psicología / Editores María del Pilar Murcia Zorrilla; María del Mar Pérez Arizabaleta; Alejandra Herrera Marmolejo.--Cali : Editorial Bonaventuriana: 2021

203 p.

ISBN: 978-958-5415-77-5

1. Universidad de San Buenaventura. Cali- Facultad de Psicología 2. Enseñanza de la psicología 3. Psicología investigaciones 4. Psicología- práctica profesional 5. Estudiantes de psicología-investigaciones 6. Competencia profesional 7. Reforma curricular I. Murcia Zorrilla, María del Pilar, editor. II. Pérez Arizabaleta, María del Mar, editor III. Herrera Marmolejo, Alejandra, editor. IV. Tít.

150.7 (D 23)

P723

© Universidad de San Buenaventura Cali

 Editorial Bonaventuriana

Formación pregradual y posgradual en psicología

© Editoras académicas: María del Pilar Murcia Zorrilla,
María del Mar Pérez Arizabaleta, Alejandra Herrera Marmolejo
Grupo de Investigacion Estéticas Urbanas y Socialidades

© Universidad de San Buenaventura

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Dirección Editorial Cali

Carrera 122 # 6-65

PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Colombia, Suramérica

Dirección editorial: Claudio Valencia Estrada

Corrección de estilo: Carlos Jaime Castilla Peláez

Diseño y diagramación: Silvier Óscar Robledo Ocampo

Imagen de portada: *Amarillo, rojo, azul*. Autor: Vasili Kandinsky, 1925.

Los editores académicos son responsables del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de los editores.

ISBN: 978-958-5415-77-5

DOI: doi.org/10.21500/9789585415775

Edición digital.

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)
2021

Contenido

| | |
|--|-----|
| Agradecimientos | 7 |
| Presentación..... | 9 |
| Capítulo 1 | |
| Competencias y prácticas pedagógicas y evaluativas del programa de psicología en el marco de un proceso de reforma curricular..... | 15 |
| Competencias. Aproximación a su definición..... | 23 |
| Del saber y práctica pedagógicos | 27 |
| Prácticas evaluativas..... | 29 |
| Análisis y discusión de resultados..... | 33 |
| Conclusiones a manera de reflexión..... | 71 |
| Capítulo 2 | |
| Pensar los componentes de una malla curricular en psicología a la luz de reflexiones acerca de sus pretensiones y alcances..... | 85 |
| Componente de medición y evaluación en psicología..... | 88 |
| Componente: bases psicobiológicas y socioculturales del comportamiento..... | 90 |
| Componentes: electivas libres, complementarias y de profundización y problemas fundamentales de la psicología individual, social y evolutiva ... | 96 |
| Componente histórico-epistemológico..... | 103 |
| Componente de investigación | 111 |

Capítulo 3

Procesos subjetivos de la formación investigativa y su relación con el desarrollo profesional: el caso de un grupo de psicólogos bonaventurianos 121

 Formación investigativa en pre grado
 y desarrollo profesional: una aproximación
 a su estado del arte..... 124

 Formación investigativa y desarrollo profesional:
 la subjetividad en foco 128

 Formación investigativa, aprendizaje
 y desarrollo profesional en psicología 131

 Método..... 133

 Resultados..... 134

 El lugar del tejido relacional en las construcciones subjetivas
 alrededor del desarrollo, el aprendizaje y la evaluación 140

Capítulo 4

Sentidos subjetivos construidos en la trayectoria académica
de investigadores en formación..... 159

 Una aproximación al estudio de las trayectorias académicas
 en una perspectiva histórico-cultural de la subjetividad..... 162

 Sentidos organizados en la trayectoria académica.
 Una perspectiva externa-interna de la configuración 164

 Los sentidos subjetivos: unidad básica de la subjetividad individual 168

 Método..... 172

 Resultados..... 175

 Conclusiones..... 184

Conclusiones 191

Apéndices..... 195

 Apéndice I 195

 Apéndice II 196

 Sobre los autores 197

Agradecimientos

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a la Universidad de San Buenaventura Cali y en su nombre a la Editorial Bonaventuriana, por la confianza en este proyecto y su respaldo para llevarlo a cabo.

A la doctora Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes, decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Cali, por su apoyo incondicional durante el proceso y el logro de esta publicación.

A los colegas y amigos del equipo de autores, por aceptar formar parte del proyecto desde sus investigaciones, siempre con entusiasmo y gran compromiso.

A todos los docentes, estudiantes, colegas y participantes que formaron parte de cada una de las investigaciones, e hicieron de ellas procesos dinámicos y de mutua construcción.

Al doctor profesor José Fernando Patiño, quien inspiró de manera articulada cada una de estas propuestas de investigación, creador inicial y apalancador de deseos tanto en los investigadores, como en su momento en quien eran sus tesistas.

A las profesoras Mariana Arévalo y Sandra Lorena Botina, quienes aportaron en la fase inicial del proceso de investigación que hace parte del capítulo 1.

Al equipo de la Editorial Bonaventuriana, en especial a Claudio Valencia por su apoyo y diligencia, a Carlos Castilla por la corrección y a Oscar Robledo por su compromiso con el diseño gráfico del libro.

Presentación

La psicología en Colombia tiene su génesis en el año 1939 con la llegada de la psicóloga española Mercedes Rodrigo por una invitación hecha por el entonces rector de la Universidad Nacional de Colombia. Con el objetivo de diseñar los primeros exámenes de admisión a la carrera de medicina, se creó en 1939 la sección de psicotecnia y en el año de 1947 el Instituto de Psicología Aplicada, ambos en la Universidad Nacional, donde se formaron los once primeros psicólogos en Colombia.

A la fecha han pasado 82 años y según el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (Snies) del Ministerio de Educación, el número de programas de pregrado en el país se ha incrementado a 185. En el departamento del Valle del Cauca, por ejemplo, encontramos quince universidades que ofrecen esta formación distribuidas en diferentes ciudades: Cali nueve, Palmira dos, Buga una, Buenaventura una y Roldanillo una. Al tratarse de formación y educación, estos programas se ven expuestos a la necesidad de reevaluarse y actualizarse con base en las demandas actuales del contexto social, político y económico con el fin de formar psicólogos que puedan pensar y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del país.

En Colombia como otros países latinoamericanos, se llevan a cabo reformas educativas con el fin de apostarle a una educación de calidad. Así, los programas en psicología actuales cada tanto tiempo someten a evaluación y replanteamiento su currículo, contenidos, métodos, prácticas evaluativas y demás aspectos con el fin de mejorar, redefinir y contextualizar la formación en psicología.

El objetivo principal de toda reforma educativa es, desde luego, mejorar el sistema educativo bien porque se considere necesario actualizar el currículo, bien porque se quieran modificar métodos o contenidos, o bien porque se busque im-

plementar un sistema de educación más eficaz que brinde herramientas adecuadas a los jóvenes de cara al futuro.

Robledo (2008) argumenta que para hablar de los procesos de formación en psicología es imperante hacer una lectura del país en el cual vivimos para comprender las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que atraviesan la vida de millones de colombianos, así como las problemáticas inmersas en nuestro contexto, como la exclusión social, la fragmentación de la sociedad, la convivencia social y la incapacidad para tejer un proyecto colectivo de nación, entre otras. Formar psicólogos supone, entonces, pensar currículos que reconozcan tales situaciones. En esta vía, el pregrado en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali propone una apuesta de formación de psicólogos encaminada a fortalecer la actitud crítica e innovadora, con el fin de plantear soluciones a las problemáticas psicológicas actuales, haciendo énfasis en factores sociales y culturales y teniendo en cuenta saberes interdisciplinarios. Sin perder de vista las corrientes tradicionales de la psicología heredadas de Europa, la propuesta crítica latinoamericana permite una reflexión y contextualización del quehacer de la psicología, sus referentes teóricos y formas de actuar.

Barrero (2017) argumenta que es necesario replantear el papel del profesional en psicología y sospechar acerca de las formas de actuar tradicionales que operan bajo la inercia de los esquemas teóricos y bajo ciertas lógicas atropelladoras del mercado laboral. Por el contrario, las nuevas apuestas deben orientarse hacia psicólogos que confronten, comprendan e interroguen el contexto, sus dinámicas y problemáticas con el fin de poner la psicología al servicio de una sociedad justa e incluyente.

Ahora bien, el psicólogo es llamado abordar y solucionar diversas problemáticas psicológicas y sociales. No obstante, el hecho de no pensar el contexto de manera ética, acompañado de una postura crítica frágil, puede derivar en intervenciones que se concretan o se recrean en muchos casos bajo talleres, capacitaciones y programas que se replican de manera descontextualizada en diferentes escenarios, con el optimismo ingenuo de que el psicólogo es quien proporciona respuestas o soluciones. Estas formas de proceder atentan contra el sujeto y las comunidades y responden más bien a lógicas y demandas institucionales que no son necesariamente las evocadas por los directamente implicados.

De esta manera, dentro de los componentes que atraviesan la propuesta educativa en psicología, la Universidad de San Buenaventura Cali ofrece un programa cuyo protagonismo radica en pensar una psicología clínica con una perspectiva sociocultural como lente para comprender la construcción de las diferentes subjetividades, instituciones, sociedades y culturas. Así mismo, la investigación es un elemento transversal a lo largo del pregrado y un camino para cuestionar, indagar y formular preguntas que orienten la búsqueda de nuevas formas de intervención de prácticas psicológicas éticas.

En esta vía, se dinamiza hacer investigación en psicología como un contexto creativo y revelador en cuanto supone descubrir nuevos terrenos de saberes y conocimiento. Desde esta premisa, el investigador reconoce y asume una posición de ignorancia y un “no todo” del conocimiento y diseña su marco metodológico acorde con las necesidades que plantea su problema y emprende búsquedas. En palabras de Dawkins (2000), la ciencia y la investigación nos permiten despertar de cierta anestesia de la familiaridad con la que explicamos cotidiana y comúnmente los fenómenos que nos rodean. Sintonizarse con estas ideas convoca a generar una actitud innovadora y crítica ante la investigación como campo de práctica personal y social.

En este sentido, se espera que la investigación evaluativa permita promover lineamientos curriculares con la emergencia de aprendizajes significativos de la psicología, en los cuales se trate no solo de aprender un conocimiento externo por parte del estudiante, sino también de promover una reelaboración de este y establecer una relación reflexiva, problematizadora y dialógica con el contexto social en el que vive y consigo mismo, para así establecer una verdadera experiencia de sí.

En concordancia con la relación entre la investigación y la formación en psicología, en la Universidad de San Buenaventura Cali, aparecen, además de la asignatura de trabajo de grado, diversos espacios extracurriculares que permiten al estudiante aprender a investigar-investigando. Estos espacios son los semilleros de investigación, las monitorías y la figura de auxiliar de investigación en el marco de proyectos investigativos. Se ha reconocido que estos espacios favorecen la construcción de herramientas para hacer un análisis más fino sobre el contexto y en esta medida reconocer las necesidades y posibles objetivos de intervención de la mano con los sujetos y comunidades, así como plantear problemas de conocimiento a partir de entramados gnoseológicos, metódicos y epistémicos acordes y pertinentes.

Es decir, para el presente libro la aproximación a fuentes primarias y secundarias a luz de diferentes técnicas de recolección de información resulta vital, pues permite aproximarse desde diferentes vías a los discursos de los participantes y a las prácticas que la materializan. Esto hace, según Correa, Puerta y Restrepo (2002), que cuanto más válidas, confiables y representativas sean estas informaciones, mayor será la posibilidad de reorganizar los fines y los medios del programa, de tal manera que este arroje resultados pertinentes. Es decir, la práctica pedagógica vivida como proceso investigativo le permite al docente someter a verificación sus concepciones cotidianas y sus saberes implícitos previos. Asimismo, la investigación le hace posible al docente no solo el estudio y la transformación del currículo, sino también su propia transformación como profesional de la docencia y su mejora como sujeto activo, todo ello mediante un conocimiento práctico y no por mera capacitación, “deber ser” o imposición de un experto externo al proceso. Con todo lo anterior, se produce un interesante vínculo o interacción entre las teorías y las

prácticas que otorga al docente un autoaprendizaje articulador de estas en la acción cotidiana en el aula de clase.

Además de la formación en psicología y el lugar de la investigación, el presente libro retoma otros elementos que giran alrededor de la relación docente-estudiante como eje para pensar las reformas curriculares. Esta relación posibilita espacios de desarrollo que proporciona al estudiante manera de construir criterio, confianza y autonomía. González-Rey (2002) refiere que en las intervenciones sociales como en los espacios de investigación, se deben generar conversaciones cargadas de sentido subjetivo que puedan representar momentos significativos para el sujeto, precisamente pensando en el autoaprendizaje que se requiere para los procesos de reforma curricular. Podríamos afirmar que esta apuesta investigativa sería para González-Rey (2008) no un proceso de aprendizaje meramente intelectual o de corte cognitivo-conductual, sino un proceso subjetivo que integra diversos sentidos que se activan y organizan en el curso de la experiencia de aprender y que son comprendidos al asumir que las ideas y creencias se transforman en sentidos subjetivos con consecuencias “simbólico-emocionales diferenciadas para cada persona” (p. 124).

Alrededor de la discusión sobre el vínculo profesor-estudiante, se propone una mirada en la cual se posibilite una docencia que trascienda el modelo de transmisión de conocimiento y apueste a una en la que los encuentros entre estos dos actores sean espacios de construcción en conjunto, donde el docente invite y posibilite que el estudiante se asuma no solo como estudiante, sino también como un futuro psicólogo con herramientas y posicionamientos necesarios para ofrecer a la sociedad. No obstante, los lineamientos nacionales y estructurales que determinan las prácticas pedagógicas y evaluativas en la formación universitaria, operan como obstáculo en la medida en que posibilitan un modelo de aprendizaje basado en la reproducción de sujetos e impide activar relaciones intersubjetivas que permitan desdoblamientos que trasciendan un modelo de aprendizaje meramente intelectual y memorístico. En discusión con esto se propone la investigación como un proceso de aprendizaje que haga posible la emergencia de sentidos subjetivos tanto de estudiantes como de docentes, en pro de lograr intervenciones más sensibles a las acciones sociales que demanda nuestro contexto.

Ahora bien, formación e investigación son permeada por el papel del docente. Vivir la práctica pedagógica como proceso investigativo favorece en el docente someter a verificación y cuestionamientos sus propios programas de curso, así como sus concepciones cotidianas y sus saberes implícitos previos. Esta transformación no se reduce exclusivamente a los programas de curso, sino que también se dirigen simultáneamente hacia su propia transformación como profesional de la docencia y a su mejora como sujeto activo, tomando así distancia de la formación como una mera capacitación, un “deber ser” o la imposición de un experto sobre otro, quien hace las veces de estudiante.

Así, el presente libro invita a reflexionar acerca de cómo, por qué y para qué formar psicólogos y psicólogas hoy en Colombia y de qué manera la formación en investigación propicia espacios de reflexión para pensar nuevas miradas y apuestas ante los desafíos sociales de nuestro país. Además, el currículo en cuanto práctica escolar reiterativa, termina produciendo y reproduciendo insospechadamente formas subjetivas acordes con las demandas de una sociedad, produciendo así formas particulares de actuar y de pensar que, entre otros aspectos, son alienantes. La propuesta de Kemmis (1993) estribaría, entonces, en identificar dicha situación para trascender un currículo meramente técnico y reproductor de prácticas sociales y apostar por un currículo emancipador, autonomizador de los sujetos y transformador de las prácticas de un grupo social. De ahí que preguntarse y debatir la formación en psicología resulta central tanto para la disciplina como para el contexto.

Así mismo, se retoma el papel del docente dentro de la formación. El libro se desarrolla a partir de una lectura histórica y cultural de la psicología en nuestra región. Pensar una reforma curricular es pensar sobre aquello que el contexto social demanda de la formación del psicólogo. Estas preguntas orientan la discusión de los capítulos desarrollados en este libro.

En el primer capítulo se pretende analizar las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas declaradas en los programas analíticos de las asignaturas y su relación con los discursos de los estudiantes, egresados y docentes del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, todo ello a la luz de un proceso de reforma curricular. De la mano con este primer apartado se genera el segundo capítulo, en el que se analizan elementos importantes acerca de pensar las mallas curriculares a la vista de las nuevas demandas del mercado laboral, pero también del contexto histórico y cultural que acompaña a quienes hacen parte activa –docentes y estudiantes– de los procesos de formación en psicología.

El tercer capítulo se orienta a comprender cómo la formación investigativa alimenta y desdobra procesos en el desarrollo profesional de los egresados en psicología que participaron en dinámicas de investigación.

El cuarto y último capítulo propone describir en el marco de los estudios de una maestría investigativa, los sentidos subjetivos construidos en la trayectoria académica de psicólogos investigadores en formación, pues se torna importante vincular en los programas académicos universitarios la subjetividad que se da detrás de la formación investigativa, ya que involucra directamente al estudiante como creador de conocimiento y al profesional que imprime legitimidad a su trabajo. Así, este apartado apuesta a una comprensión de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural que reconoce la experiencia actual como un campo de tensión con los sentidos subjetivos organizados ya como configuraciones en un pasado. Por esta vía podemos pensar que aquellas ideas con las que un estudiante ingresa a un estudio de posgrado no son necesariamente los desdoblamientos que se configuran a lo largo de su trayectoria académica. Por lo tanto, hemos de presentar tres apartados

en los que podremos identificar este fenómeno, a saber: el ingreso a la maestría, la relación asesor-estudiante y sus efectos colaterales, y la subjetividad indomable.

Así pues, partiendo de toda la perspectiva anteriormente planteada, este libro intenta dar respuesta a los objetivos formulados para la realización de este proceso de investigación, con miras a dar aportes importantes para el futuro proceso de reforma curricular de la facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, con el fin, además, de invitar y incitar a otras facultades a repensar algunos debates inacabados sobre la formación en esta disciplina.

Referencias

- Barrero, E. (2017). *La psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir?* Ediciones Cátedra Libre. Bogotá-Colombia. pp. 9-246.
- Dawkins, R. (2000). La anestesia de la familiaridad. En: *Destejiendo el arcoíris*. Tusquets Editores, Barcelona. Pp.17-30
- Correa S., Puerta A., Restrepo, B. (2002). Módulo seis: *Investigación evaluativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Kemmis, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 2^a edición.
- Robledo, Á. (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. En *Universitas. Psychologicas*, 7(1), 9-18

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA EN EL MARCO DE UN PROCESO DE REFORMA CURRICULAR

Ángela María Jaramillo Suárez
María del Pilar Murcia Zorrilla
José Fernando Ossa
Alejandra Herrera Marmolejo

En Colombia hay un conjunto de normas, leyes y decretos que indican pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos. Por ejemplo, en la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– se concibe el currículo como “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Artículo 76). Según el Decreto 1860 del 3 agosto de 1994 “el currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica” (Artículo 36).

Ahora bien, las reformas curriculares develan un conjunto de problemas no resueltos. Ferrer (2004) menciona que dentro de esos problemas aparecen el excesivo centralismo en las decisiones y en la administración de los recursos; el deterioro de las condiciones del trabajo docente, y contenidos de aprendizaje escolar que se perciben, especialmente por parte de estudiantes y egresados, descontextualizados a las necesidades laborales y sociales actuales, entre otros.

El currículo permite ver a lo largo de su historia, cómo la sociedad en que se vive o se ha vivido incluye transformaciones en las cuales el sujeto se siente dominado en términos de modelos pedagógicos concretos, contenidos por enseñar, formas de enseñar, así como también factores socioculturales externos a la escuela, tales como las políticas educativas y las necesidades que se presentan socialmente. Esto implica pensar que la reforma curricular supone un proceso complejo, profundo y amplio que no se agota exclusivamente con la modificación un plan de estudios.

Abarca entre muchas cosas, repensar los propósitos de formación, el papel del docente, la manera de comprender al estudiante y los objetivos de aprendizaje a los que se apuestan, dando lugar con ello a una postura crítica y contextualizada que permita proyectar las necesidades de la sociedad.

Este capítulo presenta el proceso investigativo llevado a cabo para planear y abordar la reformar curricular del pregrado en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Comprender el currículo de manera flexible, significa replantear una reforma curricular basada en un enfoque investigativo. Stenhouse (1998), propone un modelo de investigación en el que se puedan emprender acciones en las que el currículo se conciba como un experimento, como una hipótesis que se debe probar; es decir, como un proceso investigativo abierto a la discusión y al cambio, incluso factible de ser visto como un acto recreativo de puesta en escena teatral en el que se analice lo que hacemos de manera implícita.

Las formas de concebir la organización escolar, las estrategias, los discursos, las prácticas pedagógicas y evaluativas y de manera especial las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante, tienen importantes consecuencias no solo en la dinámica docente-estudiante y estudiante-estudiante. Es decir, no solamente en las formas de pensar y de aprender una disciplina, sino también y sobre todo, en la formación, regulación, control y reproducción de dichos actores educativos como “sujetos” y como “ciudadanos”. El principal camino para la indagación no solo es aquel que la comunidad especializada en el tema, constituida por autores locales, nacionales e internacionales ha recorrido, sino también el que los actores educativos construyen a partir de su práctica cotidiana.

Desde sus orígenes, la educación y las pedagogías han tenido la intención de producir determinados proyectos de conocimiento y experiencias subjetivas. En la modernidad, esta subjetivación y formas de conocimiento han sido realizadas de forma hegemónica bajo las premisas formatos, tecnologías, clasificaciones y prescripciones uniformadoras y universalistas de la ilustración y el pensamiento lógico racional de la modernidad, generalmente con una intencionalidad instructiva o transmisiva para la reproducción de sujetos individualistas y competitivos.

La tradición moderna monológica de los expertos caracterizada por negar la existencia de esta pluralidad subjetiva y cultural, tiene como presupuesto la ilusión de poseer una verdad inobjetable allí donde es evidente que no se ha tenido en cuenta la experiencia de los directos implicados, sino que se ha impuesto la voz de unos pocos. Elaborar el currículo en relación con las otredades sociales de nuestros medios locales supone, en primer lugar, reconocer la existencia de una pluralidad de subjetividades y de voces en el mismo campo educativo y cultural que pueden entrar en diálogo. Para González-Rey (2002), el sujeto representa un importante punto de encuentro entre la subjetividad individual y la social, y es el producto de su propia historia en la que se construye la personalidad.

A partir de un paradigma crítico, histórico, cultural y antropológico, que cuestiona el aprendizaje de verdades últimas y la reducción al aprendizaje reproductivo de generalizaciones teóricas en los últimos años, se ha pasado de la idea de cambio conceptual a la de acercamientos interculturales y polifónicos y además de reconocimiento a la dimensión de una subjetividad social, entendida como una producción simbólico-emocional que se integra en los espacios sociales en los que el sujeto está inmerso, sobre las cuales se organizan experiencias compartidas que convergen hacia la subjetividad individual, la cual se asume como “(...) los procesos y formas de organización subjetiva de los individuos concretos donde aparece constituida la historia única de cada uno de los individuos” (González-Rey, 2002, p. 241).

El aprendizaje se interpreta como una construcción que no se desarrolla por medio de la dimensión instruccional y tampoco se encuentra en la búsqueda de sujetos pasivos frente a él. Por el contrario, se centra en dar lugar a un proceso individualizado que integra en su totalidad a la persona y permite recuperar al sujeto que aprende, comprendiendo también la importancia de la producción de sentidos subjetivos durante este proceso: “(...) aprender es toda producción subjetiva cuya calidad no está definida apenas por las operaciones lógicas que están en la base de ese proceso” (González-Rey, 2014, p. 37).

Desde esta plataforma de pensamiento es posible, entonces, identificar los aspectos significativos en la historia del sujeto mediante los cuales se construyen diferentes procesos subjetivos en torno a la formación investigativa y su relación con el desarrollo profesional. Según González-Rey (1995) “[el aprendizaje] tenemos que representárnoslo como un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción solo cognitiva” (p. 14).

Se considera de gran importancia construir diálogos pedagógicos entre las disciplinas institucionalizadas y el saber local, para estudiar, por ejemplo, qué y cómo enseñan los maestros implícita y explícitamente. Indagar por los saberes de docentes y estudiantes, saberes estos que muchas veces no se explicitan, pero actúan en las márgenes de la educación para bien o para mal, configurando con ello lo que algunos denominan “currículum oculto”, los cuales implican comprender la manera como el espacio, la realidad y el conocimiento tienen una relación con el aprendizaje, pues es en ellos que se desenvuelve el sujeto y se realizan producciones de sentidos subjetivos en los diferentes momentos que se propician para el acercamiento al saber. Igualmente, es importante reconocer la relación que establece con la subjetividad y el aprendizaje, en la cual no se comprende la educación como el hecho de efectuar un saber en una persona, sino que esta debe permitir que el sujeto sea capaz de actuar de manera activa y expresar una reflexividad crítica a lo largo del desarrollo humano.

Al reconocer el contexto metodológico del proyecto, se evidencia como propósito principal la necesidad de aproximarse a la realidad tal y como los actores académicos la vivencian a partir de las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas que se promueven cotidianamente dentro del programa y la perspectiva curricular que las subyace, por lo cual los discursos que se producen por cada uno de estos estamentos resultan fundamentales, pues como lo plantea Gudián (2007), “(...) todos contamos con un paradigma para relacionarnos con y en el mundo, para leer e interpretar el mundo, es decir, un esquema de categorías o referencias que nos permite organizar nuestra percepciones, interpretaciones y valoraciones del mundo” (p. 65). Es desde allí, desde el lugar del otro, que no solo se refleja la experiencia de sí, sino el fenómeno del cual, a su vez, somos partícipes como sujetos y objetos de indagación. Esto está en plena articulación con los principios y funciones de la investigación evaluativa en cuanto significa mejorar el programa por evaluar con base en su enclave con la comunidad educativa y la sociedad en la que se forman y se desenvolverán los futuros profesionales. Se sugiere, por tanto, una función de conciencia social en relación con el fenómeno que se va a estudiar. Al respecto, se retoma la propuesta de Maturana (1992):

Toda institución es en su constitución como quehacer humano, y en su realización como tal por las personas que la constituyen, una red o sistema particular de conversaciones. Por esto mismo, también, si se quiere comprender cualquier quehacer humano, es necesario mirar y comprender tanto a la red de acciones que lo constituyen, como a las emociones que lo definen. (p. 135)

Simultáneamente a la institucionalización de los conocimientos convertidos en disciplinas científicas, sospechamos la pervivencia, convivencia y resistencia de otro tipo de saberes locales y regionales, geoconocimientos pertenecientes al mundo de la vida y en posesión no solo de los estudiantes y las comunidades, sino también de los mismos docentes en cuanto sujetos culturales inmersos en una realidad, producción subjetiva de campos infinitos interrelacionados. Al respecto, González-Rey (2002) afirma:

La constitución del individuo en la subjetividad social es un proceso diferenciado en el que las consecuencias para las instancias sociales y para los individuos que las forman dependen de los modos que adopten las relaciones entre lo individual y lo social en las cuales ambos aspectos tienen un carácter activo, es decir, cada uno se configura de formas muy diversas ante la acción del otro, proceso que acompaña tanto el desarrollo social como el desarrollo individual. (p. 179)

Esto nos invita a la tarea de reconocer y explicitar el proceso educativo como un espacio reproductor de saber-poder colonizador y de construcción de experiencias subjetivas –con los otros y consigo mismo– y a su vez de alto impacto tanto individual como colectivo, desde los dispositivos pedagógicos, evaluativos y relacionales en la educación de los estudiantes.

Lo anterior nos permite afirmar que la subjetividad, como lo plantea González-Rey (2008), es una producción histórica y contextualizada y una exigencia para

la comprensión de fenómenos concretos. Los sentidos subjetivos no serían, pues, exclusivos de las experiencias individuales, sino que “(...) caracterizan las relaciones diferenciadas que ocurren en los diferentes espacios de vida social del sujeto” (p. 234).

A partir de Foucault (1970), entendemos por dispositivo el conjunto de estrategias heterogéneas que apuntan en una misma dirección: la naturalización y la reproducción de formas de vida y de relación que no solo individualizan, sino que también crean relaciones jerárquicas entre unos grupos y otros. Todo esto, con el objetivo de reconceptualizar dicho proceso y promover reformas innovadoras –en el sentido de una apuesta por alentar la diversidad y la diferencia en un país intercultural y multinaturalista– ya no solo para reproducir saberes e identidades preestablecidas, sino también para promover formas diversas e incluyentes ontológica, emocional y cognitivamente. Lo anterior nos sitúa en la idea de cómo el contacto del hombre con la realidad no se expresa solo en el plano simbólico, sino igualmente en el plano de las emociones, las cuales “(...) están relacionadas con registros de sentido dentro de los cuales la dimensión simbólica deja de tener un carácter externo al individuo y se integra dentro de un registro diferente, el de los sentidos subjetivos” (González Rey, 2009, p. 202).

Se trata, entonces, de considerar el currículo para enriquecerlo no solamente en relación con las estrategias y saberes formales enseñados, sino también para incluir una indagación sobre la formación de los sujetos y de esta manera aventurarse por su formación plural e intercultural. Para lo anterior, es necesario explicitar los saberes, las formas de aprender y ser evaluados y la relación docente/estudiante que forma parte de procesos de dialogicidad y permite la producción de diversos procesos subjetivos en torno a la formación, así como las competencias que resultan en los propios estudiantes al exponerse a todos estos factores.

Proponemos que el currículo sea construido como un campo dialógico de relaciones intersubjetivas (Voloshinov, 1992), donde además se reconozca la universidad como un campo dramático que examine la significatividad de una intersubjetividad y de una interculturalidad viva y posibilite una mutua interpelación entre los diversos actores educativos escuchando la voz de los directos implicados, en nuestro caso, los docentes, los estudiantes y los egresados del programa de estudios en psicología. Es importante ampliar la participación e incluir a los otros –en plural– reconociendo además que son portadores de formas culturales diversas y por ende de realidades particulares que forman parte de su historia y de la construcción de nuevos sentidos subjetivos. González-Rey indica que hablar de historia no es referirse “(...) a la historia teleológica en el sentido de la historia de Marx, sino de la historia como presencia permanente de un pasado que se desdobra y toma forma en un presente y en un futuro” (Díaz y González-Rey, 2005, p. 378).

Aproximarse a los sujetos y a las culturas reconociéndolas en plural, supone asumir un yo dialógico. No se trata de la defensa de una única identidad o de la

búsqueda de una esencia pura que se debe rescatar, sino de reconocer un nosotros que sea dialógico, cambiante y habitado por otros que nos constituyen, sin pretender con esto una síntesis o una “ fusión de realidades”, sino de promover la emergencia de modelos curriculares alternativos y de diferentes tipos de subjetivación, en un mundo diverso amenazado por proyectos coloniales uniformadores (Fornet, 2000). González-Rey (2002) introduce la subjetividad como un sistema complejo que se construye de forma simultánea en el plano individual y social, independientemente de que en cada caso reconozcamos su génesis histórico-social; es decir, no solo se encuentra asociada a las experiencias actuales de un sujeto o instancia social, sino a “(…) la forma en que una experiencia actual adquiere sentido y significación dentro de la constitución subjetiva de la historia del agente de significación, que puede ser tanto social como individual” (p. 178).

Para Kemmis (1998) el currículo es otra teoría social más. Es decir, una construcción social y un campo cultural envuelto en las mismas luchas políticas de la sociedad a la que pertenece. El currículo establece un puente explícito o implícito entre la educación y la sociedad; es otro lugar más de interacción o diseminación de las prácticas sociales dado que lo que se termina enseñando no es algo distinto a los conocimientos, papeles y prácticas dominantes, o sea, aquello que está legitimado por condiciones sociales particulares y por un momento histórico con contexto propio. Entonces, se podría concebir el currículo como campo estratégico de emancipación social. Con este autor, el currículo podría ser considerado como un campo de combate social no reproductor, sino como espacio de desarrollo y promotor de cambio social al activar la capacidad crítica de los actores educativos, develando así las formas de dominación explícitas o implícitas en él y promoviendo efectos y causas emancipadoras. De esta manera, para el autor no se trataría tanto de investigar para transformar las prácticas curriculares o cambiar al docente, como de mejorar para generar, más allá de la mera reproducción de sujetos, efectos emancipadores con los cuales cada sujeto pueda desarrollar e implementar capacidades críticas y de autorreflexión.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que es necesario estudiar los dispositivos pedagógicos a partir de los discursos y las prácticas. Igualmente, es importante hipotetizar la existencia de “discursos dobles” y en qué medida conviven en el currículo junto con la psicología dominante, ciertos ideales transformadores de la psicología y de sus objetos que se declaran explícitamente y buscan identificarse como característica de nuestra facultad en permanente diálogo con lo social. Esto supone revisar las prácticas para develar un currículo oculto que promueve discursos de desdoblamiento, “discursos dobles” (lecturas conservadoras junto a formas inéditas de lo psicológico).

A manera de conceptualización teórica, se considera pertinente unificar los criterios conceptuales que iluminaron el análisis y discusión de resultados a partir de las categorías de análisis establecidas, dado que alrededor de esta temática de

currículo se encuentran diversas posturas, todas ellas muy pertinentes. Pero para este caso particular de investigación, se determinan las que se presentan a continuación, que entre otras cosas buscan ajustarse a lo establecido institucionalmente por el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB, 2010) y el Proyecto Educativo de Psicología (PEP, 2015). Cabe también aclarar que en el apartado *Caracterización de los programas analíticos*, se incluyen definiciones clave para saber a qué hacen alusión cada uno de los nombres asignados a los cursos que conforman la malla curricular.

En ese orden de ideas, se parte, en primer lugar, de la conceptualización de competencias incluidas las de orden laboral, cognitivas, socioafectivas y de convivencia, y de lo que se comprende por creencias y nivel de expectativa en la formación pregradual, nivel de alcance en la formación y aplicabilidad en el campo laboral. En segundo lugar, el saber pedagógico y las prácticas pedagógicas y evaluativas con las creencias, tipos y usos como subcategorías. Por último, algunas anotaciones respecto de los apartados contenidos en los programas analíticos de la Facultad de Psicología.

Competencias. Aproximación a su definición

El concepto de competencias posee un carácter polisémico y ha sido utilizado en sentidos distintos, lo que ha creado confusión respecto de su verdadero significado. Hay diversas definiciones de competencias, una de ellas es la del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), que las define como “(...) una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación”. Según Chávez (1998), la competencia implica un saber hacer, un saber ser y un saber emprender. Una manera de clasificar las competencias es en genéricas y específicas de cada disciplina. Las genéricas se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Cabrera y González-Rey, 2006). Respecto de las específicas, estas apuntan a la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto (Salas, 2005). Las competencias específicas le permitirán integrarse a una comunidad profesional determinada y desempeñarse idóneamente en el ejercicio de la profesión, en este caso la psicología.

Las competencias tienen varias definiciones y subdivisiones tanto en el ámbito académico como por fuera de él. En cada una de ellas se oculta una lucha entre concepciones diferentes de mundo. Creemos que la psicología no está condenada a “naturalizar” las actuales formas de gubernamentalidad y control social, razón por la cual se hace importante indagar sobre la función que en esa tarea cumplen las competencias.

Más adelante será necesario interrogar esta idea de competencia reducida a una creencia propia de un sistema clasificatorio al servicio de la utilidad y el productivismo. Para ello se debe interrogar las definiciones aparentemente neutrales,

escuchar diferentes versiones, estudiar la realidad plural y de esta forma intentar abrir paso a otras definiciones y alternativas de competencia.

Las competencias genéricas son aquellas que se refieren a un saber ser y a un saber estar, usados en una diversidad de situaciones.

Por su parte, las competencias específicas se refieren a aquellas que se desarrollan en un campo o contexto particular, de acuerdo con un ejercicio profesional predefinido, vinculado a las actividades determinadas por dicho contexto o campo. Otra forma de subdivisión de las competencias las clasifica en cognitivas, laborales, socioafectivas y de convivencia.

Los programas analíticos de la facultad de Psicología evidencian cuatro tipos de competencias que se pretenden desarrollar mediante asignaturas del pensum académico. Ellas son: competencias laborales, competencias socioafectivas, competencias cognitivas y competencias de convivencia.

Competencias laborales

En un ámbito general, hacen referencia a las capacidades integrales de una persona que le permiten desempeñarse eficazmente en situaciones del trabajo. Están respaldadas por los conocimientos necesarios y principios éticos de una disciplina. Son definidas como la capacidad o actitud para desempeñarse eficaz, adecuada y responsablemente en situaciones del trabajo, de acuerdo con los conocimientos adquiridos y según una formación integral, que incluya una ética profesional en las intervenciones con sujetos que garantice un trato humano y un buen manejo de la información, de su interpretación y su difusión.

Competencias socioafectivas

Es la capacidad para sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de información e influencia, permitiendo a la vez comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, personales y de los demás. Esta será la última competencia caracterizada en este documento.

Competencias cognitivas

Se relacionan con las habilidades cognitivas y habilidades para pensar. Sus primeros marcos teórico-conceptuales aparecieron en la década de 1950. Según Moseley *et al.* (2004), el pensamiento puede ser definido

(...) como un proceso conscientemente orientado a metas, en el cual distinguen aspectos como la memoria, la formación de conceptos, la planificación de qué hacer y qué decir, el imaginar situaciones, el razonamiento, la resolución de problemas, considerar opiniones, la toma de decisiones, la emisión de juicios y la generación de nuevas perspectivas. (p. 7)

Competencias de convivencia

Son los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que enlazadas entre sí permiten que el sujeto actúe de forma constructiva en la sociedad. En este sentido, se retoma el concepto de competencia como el saber hacer, en la cual se trata de ofrecer las herramientas necesarias para el desarrollo de las relaciones interpersonales de una manera cada vez más comprensiva y justa, posibilitando con ello la resolución de conflictos de un modo más asertivo y ético.

Las creencias y su lugar en la formación pregradual

Las creencias son un conjunto de ideas, valores, representaciones, pensamientos, significados, propósitos o prácticas, que en cuanto naturalizadas les sirven de soporte a los sujetos para construir una realidad (en este caso, se trata de las creencias de profesores y estudiantes en relación con las competencias que aprenden o enseñan), al determinar qué es lo correcto y lo incorrecto o al distinguir entre lo adecuado y lo inadecuado, lo normal y lo anormal. Las creencias no solo predisponen actuar de determinada manera, sino que, además, –y esto es lo más importante– garantizan la ilusión de una cohesión grupal, la adaptación a una “conciencia colectiva” e imponen una idea de realidad común.

Desde el proyecto fundador de la sociología de Gramsci (1895) y en contraposición a las lecturas individualistas de la psicología, las creencias se pueden definir como una de las piedras basales de los fenómenos colectivos, en cuanto son ficciones constitutivas de la realidad de un grupo y de los sujetos pertenecientes a este. Pero de igual forma y como formas sociales provenientes de grupos hegemónicos exteriores a cada individuo, las creencias se convierten en prescripciones con el poder de coartar a los individuos y de imponerles una forma de ser, creer o actuar, como condición de pertenencia a un grupo. Dicho carácter coercitivo, en cuanto es disimulado, invisibilizado y naturalizado, es más poderoso que una mera imposición y obra más como una hegemonía (Gramsci, 1985). Por ejemplo, en forma de deseos y anhelos colectivos que actúan como poderosas formas ideológicas.

Nivel de expectativa en la formación pregradual

Las expectativas hacen referencia al poder o capacidad que tienen las creencias previas y en general los aprendizajes adquiridos socialmente, de influir, determinar o transformar eventos actuales o futuros. Con ello, el sujeto, de forma consciente o no, tratará de preservar dichas creencias o aprendizajes anteriores indistintamente de lo que suceda con posterioridad (Bronfenbrenner, 1987). En muchos casos, aquello que se espera que suceda, determina la interpretación o percepción de un evento actual o, incluso, altera o distorsiona las percepciones y experiencias mismas de lo que sucede en la realidad o de lo que se espera de esta (como ocurre con los efectos placebo). Las renovaciones curriculares apostarían por que las expectativas de formación no entren en contradicción en los diferentes contextos o sistemas

de aprendizaje (escuela, familia, trabajo), con la idea de que dicha coherencia de proyectos educativos similares, puede ser promotora de un mejor aprendizaje y desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

En medio de una progresiva precarización laboral, la psicología misma está redefiniendo o siendo obligada a redefinir sus saberes, metodologías y formatos tradicionales de acuerdo con las actuales transformaciones del capitalismo (ver: *El nuevo espíritu del capitalismo*). El Estado, las empresas privadas y los consultantes mismos, expresan nuevas demandas de gubernamentalidad, adaptación social y prevención de problemáticas, en todo lo cual apuestan por el “hacer funcionar” y resolver en la inmediatez, a bajo costo y mediante activismo intervencionista, una serie de complejos problemas sociales y psicológicos, así como responder a nuevas y cambiantes aspiraciones de felicidad, realización y bienestar.

Nivel de alcance en la formación y aplicabilidad en el campo laboral. Las competencias como solución de empleabilidad

Al preguntarnos en el análisis de las entrevistas por los usos y aplicaciones de la formación psicológica, debemos indagar en qué medida las intervenciones o las aspiraciones de intervención se la juegan por el despliegue de las diversidades y la escucha de las singularidades de los sujetos y no por el control, la uniformización y el sometimiento a los ideales del mercado.

Lo anterior es una tarea urgente ante la irrupción en el discurso del sentido común de los psicólogos y los practicantes, de un intervencionismo visible en el pedido de aumento de temas y asignaturas como las intervenciones biologicistas de la neurociencia, la experticia en clasificar a poblaciones reducidas a cifras estadísticas y la reducción de la psicología de las organizaciones a funciones administrativas seudopsicológicas (tales como “repartir nómina”). La labor de educar ha sido definida por Freud dentro de las misiones imposibles (junto a gobernar y psicoanalizar). En todas ellas se desean cosas imposibles de alcanzar. Siempre habrá una distancia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se desea, así como entre el ideal y lo real. Por esta razón, es bueno limitar los ideales y las intencionalidades y plantar la formación del psicólogo como una labor exigentemente inacabada, que moviliza deseos subjetivos y en la cual es necesaria, pero no es suficiente, la formación académica.

Por un lado, la formación del psicólogo exige un trabajo de autoconocimiento del propio psiquismo del psicólogo, y por el otro, es imprescindible la formación universitaria. Pero, por otra parte, las empresas globales del neoliberalismo internacional están definiendo las competencias que se deberían privilegiar en la formación universitaria, las cuales, por supuesto, no coinciden con lo que hoy día impone y exige el discurso hegemónico uniformador. La universidad está obligada a poner un

límite a dichas demandas y a no dejarse atribuir los problemas tal como los definen las minorías empresariales ni los discursos del conocimiento popular hegemónico.

Frente a una conceptualización pedante o abstracta y frente a su otro extremo, las preguntas tramposas y las rápidas e ingenuas demandas que hablan de la obligación de la universidad de responder a las “necesidades reales del contexto”, debemos anteponer una lectura complejizadora de dichas “realidades del contexto” como del papel del conocimiento y resistir a la demanda gubernamental de convertir a la universidad en un espacio para solucionar los problemas que le formula la empresa privada y el discurso del neoliberalismo. Le cabe a la universidad la tarea de salir de un didactismo ingenuo en destrezas e intervenciones para mejor, complejizar el conocimiento, interrogar los problemas sociales, estudiar la demanda social e interrogar las preguntas y exigencias que se formulan en términos de aplicabilidad. Las soluciones exigen de creatividad, exigen no dar rápidas respuestas y poner en interrogación qué tipo de aplicabilidad se trata en los discursos de unos y de otros.

Del saber y práctica pedagógicos

El Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB, 2010) concibe la acción académica como aquella que responde, de manera dialógica, a las necesidades históricas y a los requerimientos contextuales de la sociedad en la que se instaura, buscando de manera ética, un mejoramiento continuo. Más específicamente, el PEB describe la pedagogía del franciscanismo como “(...) un proceso formativo que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación” (p. 75). De acuerdo con esto, la pedagogía franciscana abarca cuatro dimensiones: la persona y su singularidad como eje central, lo cotidiano como eje fundamental a través del cual se logra captar y expresar la realidad de manera dialógica con sí mismo y con el otro, la relación dialógica que incluye aspectos tales como el respeto, la tolerancia, la participación, el reconocimiento y la aceptación y finalmente, lo creativo que invita a encontrar diversas formas de apropiarse del saber.

En la Facultad de Psicología, el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2015) reconoce la importancia de unas prácticas pedagógicas fundamentadas en la diversidad, teniendo en cuenta la variedad de cursos, de grupos de estudiantes, de áreas de trabajo, de propósitos de formación, entre otros, las cuales se basan en una visión de un estudiante autónomo, crítico, con capacidad para aprender con y por otros, propositivo, creativo e innovador. De manera más específica, el PEP enfatiza en la importancia de reconocer al estudiante como agente social y también como gestor de conocimiento. “No solo se privilegia la dimensión cognitiva del sujeto, sino que se reconoce, de un lado, la importancia de su formación como sujeto ético y de otro lado, que el conocimiento y la formación disciplinar, en tanto proceso humano, es social, contextual e histórico” (p. 56).

Las prácticas pedagógicas descritas en el PEP exigen un tipo de docente enfático en la planificación, selección y puesta en marcha de los propósitos de formación y los contenidos por ser trabajados, que favorezca el desarrollo holístico del estudiante con base en su posición como agente social dentro de un contexto histórico y cultural determinado.

Ahora bien, las posturas conceptuales con respecto a la noción de prácticas pedagógicas, más allá de las descritas anteriormente en los documentos institucionales, reflejan la inscripción de académicos en dos grandes tendencias: la primera de corte empírico analítico y experimental y la segunda busca indagar sobre las condiciones históricas que han permitido la emergencia del saber y práctica pedagógica. En esta segunda tendencia, Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación sobre *Historia de la práctica pedagógica* han sido pioneros en Colombia en indagar sobre las condiciones, hechos y momentos que han permitido las configuraciones discursivas de la pedagogía.

Nuestro laberinto era hacer la historia de un objeto que no veíamos como científico, como era la pedagogía. La pregunta epistemológica no se dirigió a los sujetos ni a la actividad científica, sino a lo que hacía posible la existencia de la pedagogía. Era, pues, una epistemología que no operaba sobre una ciencia sino sobre un objeto o cuerpo racional del cual no se sabía su estatuto científico; o mejor, porque se sabía que la pedagogía no era ciencia, razón por la cual la epistemología que se construyó desbordó el marco de la científicidad. Los apoyos para construir este enfoque epistemológico no provenían de la filosofía o de la historia de la ciencia, sino de una noción que había acuñado el filósofo Foucault como fue la noción de arqueología (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 12).

Con el propósito de identificar los hechos o momentos que permitieron la configuración discursiva de la pedagogía y siguiendo los planteamientos de Michel Foucault en la década de los setenta, Zuluaga *et al.* (2003) conciben la pedagogía como una práctica que entrelaza el saber, el poder y la ética; un saber circunscrito en relaciones de poder, saber y subjetivación. Así, la noción de práctica pedagógica, en una dimensión ampliada, se entiende como una noción metodológica que alude a una relación en la que el sujeto, la institución y el saber mismo, se producen (Álvarez, 2008). Es en este punto que Zuluaga (1999) enfatiza en el papel fundamental del docente en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Más allá de ser un simple trasmisor de conocimientos, es mediante su saber que este se expresa en la acción, lo cual incide en los conocimientos de los estudiantes: “El maestro es pensado como el que ‘trasmite’ los conocimientos a la manera de un intermediario ‘neutro’ que opera con su palabra ‘métodica’ en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 14).

La práctica pedagógica es explicada por Zuluaga (1987) como una noción metodológica que tiene en cuenta los aspectos tanto pedagógicos como prácticos y teóricos de los niveles de la enseñanza, inmersos en una pluralidad de conceptos: el funcionamiento de los

(...) discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad (...) y las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, 1987, p. 196)

Prácticas evaluativas

Respecto de las prácticas evaluativas, el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) concibe la evaluación como recurso, estrategia o proceso continuo y permanente para constatar los niveles de aprendizaje en el proceso formativo. Adicionalmente, se indica que los criterios de evaluación una vez concertados, deben representar o corresponder a los cortes previstos por la universidad para el reporte de notas, divididos en 30 %, 30 % y 40 %. El PEP plantea que los procesos relacionados con la evaluación del programa de Psicología, consideran su función tradicional de constatar los aprendizajes, resaltando adicionalmente que debe dar cuenta de “(...) las competencias que muestran los estudiantes en cuanto a las acciones particulares que fomenta cada forma específica de evaluación” (p. 54), pero adicionalmente, una proyección que incluso contribuya al logro de aprendizajes por parte del docente. El PEB (citado por PEP, 2014) estima que el proceso de evaluación es útil para

(...) señalar y ponderar los avances y las limitaciones que son obtenidas durante el desarrollo de los procesos educativos y se concibe como un proceso en el que se tienen en cuenta los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las capacidades de quien se evalúa. (p. 54)

En este orden de ideas, el PEB de la Universidad de San Buenaventura Cali (2010) indica que la evaluación:

(...) sirve para señalar y ponderar los avances y las limitaciones que se obtienen durante el desarrollo de las actividades educativas. La evaluación en la Universidad de San Buenaventura es constructiva y como tal, sirve para el crecimiento, la autoevaluación y la autoestima de los actores que interactúan en ella; es altamente significativa e integral y en su proceso tiene en cuenta los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las capacidades de quien se evalúa. (p. 77)

De este modo, el programa propende por que los trabajos de los estudiantes en las diferentes etapas del plan de estudios favorezcan el logro de los objetivos que el programa tiene respecto al desarrollo de las competencias, conocimientos, capacidades y habilidades, acorde con el carácter presencial del programa en sus dos jornadas. En esa medida se aspira a que en las asignaturas que componen el plan de estudio, los trabajos efectuados por los estudiantes sean coherentes con los objetivos y exigencias del programa, pero también con las intenciones fundamentales de la asignatura de la cual dicha evaluación surge. Aunque los trabajos pueden tener distintas finalidades, de manera general están orientados a la identificación, contextualización y propuestas de solución a problemáticas actuales del individuo

y la sociedad, que tengan un importante interés en el mundo académico y puedan llegar a promover también una especial sensibilización de los estudiantes con su momento sociohistórico, con su ambiente y con la responsabilidad social de la disciplina en términos académicos, investigativos y profesionalizantes.

Tipos de evaluación

Para García (2014), la evaluación se entiende como “(...) un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, cuya finalidad es la toma de decisiones en relación con el objeto evaluado” (p. 89). Por tipos de evaluación se hace alusión a una gran variedad de instrumentos de recolección de información acordes con las competencias y conocimientos que se pretenden desarrollar. Resultan ser diferentes estrategias o formas que el docente emplea para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por los estudiantes (Hamodi, López, y López, 2015). Para Raposo y Martínez (2013), la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje, necesariamente implica una amplia variedad de estrategias o instrumentos de recolección de información que permitan analizar lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación y cuál es su actitud en cada caso. Esto supone que la elección de las estrategias evaluativas no es arbitraria; por el contrario, debe ser coherente con los propósitos formativos, con el proceso de aprendizaje y con los ritmos, habilidades y competencias de los estudiantes.

Usos de la evaluación

Tradicionalmente se recurre a la evaluación para calificar y seleccionar a los estudiantes con vistas a su promoción. No obstante, uno de los usos más valiosos de la evaluación radica en la toma de decisiones, de manera que se evalúa para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y expedir un tipo de calificación, si la información que se deriva de la evaluación no impacta la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante. En este sentido, la evaluación se define como una actividad de carácter sistemático que permite identificar y recolectar información sobre la relación entre el aprendizaje y enseñanza, brindando con ello una valoración sobre la cual se toman decisiones (García, 1989). Así, para el estudiante la evaluación se enlaza con el aprendizaje, al mismo tiempo que lo reorienta. En el caso del docente, la evaluación tiene una función reguladora del proceso de enseñanza. En esta vía, la evaluación sirve al docente principalmente para: 1. conocer los logros alcanzados por sus estudiantes en relación con los objetivos de la enseñanza; 2. orientar al estudiante con el propósito de motivarlo a mejorar en su desempeño, y 3. orientar al estudiante frente a sus dificultades en pro de organizar un plan de acción que le permita al estudiante avanzar. Si es el caso, sugerir al estudiante apoyos externos como tutorías o programa psicopedagógicos. En el caso de los estudiantes, la evaluación sirve principalmente

para conocer sus logros en relación con los objetivos propuestos por el curso así como sus fortalezas y dificultades con el fin de superarlas.

Adicionalmente, los tipos de evaluación se seleccionan en función de las posibilidades que pueden ofrecer respecto de los propósitos formativos. En este sentido, los tipos de evaluación se emplean teniendo en cuenta el para qué de ella, en función de las competencias y conocimientos que se pretenden desarrollar y posteriormente evaluar. Al respecto, el PEB (2010) afirma que en esa medida se aspira a que en las asignaturas que componen el plan de estudio, los trabajos de los estudiantes sean coherentes con los objetivos y exigencias del programa, pero también con las intenciones fundamentales de la asignatura de la cual dicha evaluación surge. Esto es posible, en la medida en que tanto el docente como los estudiantes, reciban y comprendan la información y retroalimentación proporcionada por las técnicas de evaluación.

Método

La presente investigación pretendió analizar las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas declaradas en los programas analíticos de las asignaturas, a la luz de lo que se expresa en los discursos de los estudiantes, para favorecer su proceso de formación en el ámbito universitario, desde una perspectiva histórico-cultural, creando así los lineamientos pertinentes para la puesta en marcha de una futura reforma curricular. El trabajo se enmarcó en el diseño conocido como investigación evaluativa. Según Correa, Puerta y Restrepo (2002), esta se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social e implementa técnicas de análisis de información descriptiva tanto cuantitativa como cualitativa. Para la presente investigación, se privilegió la perspectiva cualitativa de tipo descriptiva. Se apoyó en la recolección de datos cuantitativos y cualitativos mediante técnicas y fuentes de información tanto primarias como secundarias. La investigación evidenció tópicos de interés relacionados con el currículo, las prácticas pedagógicas, las prácticas evaluativas, y las competencias, dirigidos como puntos de debate para programas de formación universitaria, programas de formación profesional de psicólogos, docentes, estudiantes, profesionales de la psicología y agremiaciones afines a la disciplina de la psicología.

Para la investigación evaluativa se hace énfasis en la utilidad de lo que se produce, en cuanto proporciona información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. En este sentido, su carácter aplicado permite que las predicciones se conviertan en resultados de la investigación que pueden ser objeto de toma de decisiones. Sobre la marcha, estas permitirían emprender acciones pertinentes, eficaces, eficientes y de relevancia social en correspondencia a las características del programa evaluado, razón por la cual sus resultados no serían generalizados sino tomados como un referente, que a partir de sus metódicas o modos de operar, revelan una realidad en particular.

Este trabajo de investigación se constituye como un estudio de corte cualitativo y tiempo transversal, con un grado de profundidad descriptivo-interpretativo, desde una perspectiva que asume la flexibilidad y el cuestionamiento de las verdades únicas. Siendo así, se propone un trabajo de investigación acción participativa, en la cual al consultar las experiencias de los diferentes actores, se los reconoce como portadores de conocimiento y como interlocutores válidos. De esta manera se trasciende una larga tradición impositiva, transmisiva y monológica del saber.

Participantes y criterios de escogencia

Para efectos de una comprensión amplia sobre lo relacionado con las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas declaradas en los programas analíticos de las asignaturas, con base en lo que se expresa en los discursos de los participantes, se abordaron dos tipos de fuentes: primarias y secundarias.

Como fuente primaria se trabajó con un total de 119 participantes (ver apéndice I. Tabla de datos sociodemográficos) dentro de los cuales se incluyeron 99 estudiantes, 7 docentes y 13 egresados. Como fuentes secundarias se estudiaron los siguientes documentos: 1. el proyecto educativo del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, vigente al momento; 2. documentos institucionales por componente plan de estudios vigente; 3. documentos sobre la historia curricular del programa; 4. evaluaciones curriculares previas; 5. programas analíticos de los años 2015-1 y 2015-2, y 6. consignas, evaluaciones y trabajos desarrollados por los estudiantes.

Los criterios de selección que se establecieron para los estudiantes, con representatividad en cuanto al núcleo de fundamentación, al núcleo profesional y al núcleo de síntesis, fueron los siguientes: 1. estar matriculados en la carrera de psicología a nivel de pregrado al momento de la investigación, y 2. haber cursado, cuando menos, tres semestres de carrera. Con ello se busca que los estudiantes hayan tenido un tiempo prudencial para configurar un conocimiento claro sobre su plan de estudios y su trayectoria universitaria. El grupo de docentes seleccionado incluyó profesores de las diferentes modalidades contractuales y de las diferentes áreas de formación profesional de la psicología que se ofrecen en el plan de estudios del programa de Psicología: clínica de la salud, social-comunitaria, educativa y del trabajo y las organizaciones. Los egresados incluyeron profesionales graduados entre los años 2012 y 2016 que estuvieran actualmente vinculados laboralmente en las áreas de formación profesional de la psicología en la ciudad de Cali.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de campo dirigidas a docentes, estudiantes y egresados incluyeron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios estructurados para grupos focales (apéndice II. Dinámica conversacional). La técnica documental dirigida a la revisión de documentos institucionales, consignas propuestas por los docentes y las evalua-

aciones y trabajos producidos por los estudiantes, se llevó a cabo con el objetivo de rastrear conceptos acerca de currículos, competencias, prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas. El total de los instrumentos incluyeron seis grupos focales a estudiantes de los diversos semestres, cinco grupos focales a docente y cuatro grupos focales a egresados situados en campos laborales diferentes.

Procedimiento investigativo

El procedimiento investigativo se llevó a cabo en cuatro fases. La primera se orientó a la conceptualización del problema y al desarrollo de los marcos contextuales y conceptuales; la segunda se alineó al desarrollo de la caracterización de todos los programas analíticos comprendidos entre 2015-1 y 2015-2. En la tercera fase se llevó a cabo el trabajo de campo, que incluyó quince grupos focales que contuvieron 119 participantes. La cuarta fase se encaminó al procesamiento de la información a través del software N-Vivo 10.0 para organizar los datos recolectados y hacer el análisis cualitativo.

Estrategia de análisis

Para el procesamiento de la información se empleó el software N-VIVO 10.0, diseñado para organizar y analizar datos no estructurados o cualitativos recolectados mediante las diferentes técnicas y fuentes enunciadas en el punto anterior

Categorías de análisis

Tabla 1
Categorías de análisis

| Competencias | | | | Prácticas evaluativas | Prácticas pedagógicas | |
|--|------------|----------------|-------------|-----------------------|-----------------------|--|
| Laborales | Cognitivas | Socioafectivas | Convivencia | Subcategorías | | |
| Subcategorías | | | | | | |
| Creencias y nivel de expectativa en la formación pregradual. | | | | | Saber pedagógico | |
| Nivel de alcance en la formación | | | Tipos | | | |
| Aplicabilidad en el campo laboral | | | Usos | | | |

Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presenta el análisis de resultados a partir de las piezas discursivas de los actores (docentes, estudiantes, egresados), las competencias y las prácticas pedagógicas y evaluativas. Se da cuenta de los objetivos propuestos para esta investigación, los cuales son en primer lugar, analizar las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas declaradas en los programas analíticos de las asignaturas, con base en lo que se expresa en los discursos de los estudiantes, egresados y docentes del programa de psicología en el marco de un proceso de

reforma curricular. En segundo lugar, caracterizar las competencias, las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas que se declaran en los programas analíticos de las asignaturas y en los objetivos de formación de cada componente curricular, lo cual se hizo con la colaboración de un equipo de tres monitores de la Facultad de Psicología y una docente investigadora. El proceso de caracterización es amplio y corresponde a datos importantes para un proceso de reforma curricular. Dado su grado de pertinencia, se genera el capítulo 2 *Pensar los componentes de una malla curricular en Psicología, a la luz de reflexiones acerca de sus pretensiones y alcances*. En tercero y último lugar, indagar las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas de diferentes asignaturas que se expresan en los discursos de estudiantes, egresados y docentes del programa de psicología. A continuación, se presenta el análisis.

Formación guiada por competencias para la investigación según los profesores

La formación en investigación es señalada por profesores y estudiantes como la mayor fortaleza del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, especialmente por los egresados que ya están laborando. Los problemas de la realidad social cercana, al ser reconocidos por un investigador como una otredad inédita, deben ser asumidos en su estudio. Esto supone la aspiración por parte del profesorado de intentar ponerles límite a dos tendencias académicas: inyectar teorías o interpretaciones y adoctrinar a los estudiantes.

El culto a los grandes relatos empieza a decaer (Lyotard, 1979), entre otras razones porque se hace conciencia del carácter construido de toda teoría y conocimiento. Así pues, desde las perspectivas construcciónistas (Gergen, 1996) y posestructuralistas (Foucault, 1968), ninguna teoría es una representación objetiva de la realidad. Por el contrario, toda teoría, toda “verdad” comienza a ser sospechosa como producto de disputas epistemológicas y retóricas ontológicas, que ocultan conflictos políticos e ideológicos entre diferentes paradigmas, grupos sociales o regímenes de verdad.

Dar un lugar central o incluso prioritario a la investigación en la formación de los estudiantes, puede permitir superar la tradición académica asignaturista, evitando así la imposición previa de modelos o enfoques teóricos, asunto que tiende a convertirse en una tendencia adoctrinadora propiciada por la falta de un pensamiento crítico dentro de un conocimiento que generalmente suele estar estandarizado. Como una estrategia pedagógica acertada, se podría proponer el acercamiento inicial no tanto a enfoques o escuelas psicológicas, sino al estudio cultural de los contextos sociales y a los problemas psicológicos de las realidades en las que se hallan inmersos los psicólogos, como lo plantea una de las participantes:

Para mí, una psicología debe contextualizarse. Es lo mínimo. Hay que conocer el contexto con el cual estamos trabajando directamente. Para mí ha sido privilegiar

lo local –nuestro origen–. Conocer los saberes locales, la gente nacional, la gente latina, sin dejar por fuera los otros autores, para hacer la lectura crítica. Para mí, la psicología no se desliga del territorio. Está vinculada a su territorio, a su contexto, a sus formas de ver el mundo.

Lo anterior es una propuesta sugestiva frente a la tendencia al “adoctrinamiento” de los estudiantes, asunto que termina por ser una tendencia “soterrada” no solo de las facultades de psicología, sino de todo el sistema educativo en cuanto “reproductor” de discursos hegemónicos e ideologías dominantes (Bourdieu y Passeron, 1977), una cuestión mucho más frecuente de lo que se imagina. Pero es necesario hacer una aclaración inicial sobre este polémico asunto y preguntarnos: ¿en qué consistiría una propuesta basada en lo investigativo, distinta a la mera “reproducción” de verdades preestablecidas? Una competencia por promover sería la capacidad de construir o sembrar intervenciones a partir de los saberes y de las agencias de los propios grupos en los contextos sociales intervenidos. Así lo relaciona un participante:

Asumir una función activa y preventiva frente a los graves problemas de la región. Falta tomar más conciencia y tomar la iniciativa en problemas sociales que nos están pasando. Debería ser un rol más preventivo de los problemas. Con las necesidades psicológicas de la población, es mejor construir saberes con la comunidad en vez de decirles qué deben hacer.

En primer lugar, hay que advertir que si bien es importante relativizar el poder de las escuelas psicológicas en cuanto saberes estandarizados –cuando no domesticados– marcados por ideologías dominantes, además de efímeras y susceptibles a transformaciones según la época, la idea de “carecer de teorías” no es más que una ilusión, al igual que pretender carecer de ideologías. Nunca hay una mirada imparcial ni desinteresada de las cosas, producto de un supuesto acercamiento neutral o de una supuesta transparencia objetiva de la realidad. Todo estudiante, todo profesor, todo investigador, como cualquier sujeto miembro de una cultura, posee conocimientos de todo tipo y no solamente conocimientos adquiridos académicamente, sino también, conocimientos “del sentido común”; es decir, opiniones, creencias, emociones, sesgos políticos, reacciones defensivas, por ejemplo, contra todo aquello que le repugna o angustia (Torres, 1998).

En suma, la pertenencia a una cultura, a un género, a una clase social, impone perspectivas particulares a un sujeto investigador acerca de una cantidad de aspectos de la realidad en un contexto de lo que se trata no es de ignorar estos saberes, sino, por el contrario, de hacerse conscientes de su existencia, de sus alcances y, sobre todo, de sus limitaciones. Unas veces estos saberes pueden intervenir como formas de acción frente a los problemas, pero también los conocimientos preestablecidos o del sentido común, pueden convertirse en el principal “obstáculo” a la adquisición de nuevos conocimientos o bien, como resistencia a las intervenciones psicológicas o a la transformación personal. Sin una sólida formación crítica basada en el

reconocimiento de la existencia de una densa y compleja diversidad epistemológica y ontológica, los estudiantes de psicología corren el peligro de quedar reducidos a poseer un conocimiento del sentido común, que muchas veces conduce a la simpleza, la ingenuidad y el prejuicio tanto en la investigación en psicología como en las psicoterapéutica. Lo investigativo supone, entonces, una mayor exigencia formativa que la mera transmisión asignaturista, en cuanto la investigación supone una formación tanto transdisciplinar (escuchar los saberes estéticos de las comunidades), como interdisciplinar, es decir, apropiarse de un diálogo permanente con las ciencias sociales, como la filosofía, la sociología, la antropología y la historia. En esta época de profundas crisis sociales y subjetivas, la investigación aparece como una de las principales claves tanto para la formación de los futuros psicólogos como para que las escuelas y comunidades psicológicas sean obligadas a reformularse y a reinventarse permanentemente, no porque tengan que cambiar por cambiar, sino para poder sobrevivir y competir frente al peligroso avance de una multiplicidad de ofertas terapéuticas alternativas rivales tales como las teoterapias, la farmacéutica psiquiátrica, las terapias breves, las terapias de superación, el *couching*, cuando no la alienación en las adicciones, el liberacionismo sexual y los fanatismos de todo tipo.

Investigar clínicamente para asumir la demanda de atención psicológica

La propuesta de anteponer la investigación supone una exigente formación que permita asumir el complejo tema del trabajo de la demanda de atención psicológica (Lacan, 1958), con el objetivo de no tomar la demanda de atención en su mera superficie y no perder la especificidad del trabajo psicológico desperdigado en labores de reeducación, consejería o, en el peor de los casos, convertida en una práctica de normalización o control (psicopolítica) o de asistencialismos social.

Se trata de que el psicólogo aprenda a distinguir las demandas de superficie de las demandas de fondo, pues la mayoría de las veces lo que los sujetos atendidos piden conscientemente no coincide con sus verdaderos problemas, razón por la cual estos últimos deben ser dilucidados en un perspicaz trabajo de escucha. El sufrimiento humano y el sentimiento del malestar, así como también la fallida búsqueda de una felicidad, son yerros estructurales a un deseo humano incolmable, insondable, insatisfecho en cuanto diferido y mediado por el lenguaje y la vida cultural. Esto supone reconocer no solo que los sujetos y las comunidades son interlocutores válidos, sino que, además, dicha interlocución es un trabajo complejo y no un ingenuo y transparente punto de partida. Para ello, el estudiante debe apropiarse o cuando menos sensibilizarse, a una escucha clínica profunda de la otredad social y de las situaciones singulares de los sujetos atendidos, como lo refiere una participante:

Se puede proponer que todos los roles del psicólogo deberían ser guiados por la escucha clínica y por la investigación permanente donde quiera que se desempeñe. Aunque el psicólogo no vaya a abrir un consultorio, debe conservar una escucha y

una mirada clínica en cualquier lugar donde ejerza, sea organizacional o educativo, social o comunitario, al mirar asuntos como las dinámicas relacionales.

Como ya se dijo, junto a la escucha clínica debe también apropiarse una formación sociológica y antropológica y también una lectura estética de la realidad y de la otredad social, que permita interpretarlas en toda su complejidad a partir del reconocimiento cuando no de la reconstrucción de las culturas populares de los sujetos y grupos atendidos, para posibilitar, por ejemplo, entender los problemas indagando en los –muchas veces– desconocidos y desvalorizados saberes del denominado sentido común, que realmente son una pluralidad de ideologías y prácticas entre saberes dominantes y saberes subalternos, la mayor parte de las veces en una conflictiva convivencia; tal como lo refiere:

El psicólogo tiene la posibilidad de ocupar muchos roles y no uno en específico. La idea de poner en el centro el sujeto y lo social sirve para salir de una falsa diferenciación del rol del psicólogo de acuerdo con el lugar o sitio donde trabaje.

Por otra parte y como condición de la primera, la formación de psicólogos supone la necesidad de reconocer en el estudiante, en el futuro psicólogo o investigador, no solo la existencia de todo tipo de conocimientos previos, sino también de aceptar que todo sujeto, sea o no investigador, es portador de una serie de emociones, prejuicios defensas, resistencias que obran como sesgos. Tanto unos como otros pueden obrar como resistencias, obstáculos contratransferenciales (Freud, 1910) o bien como obstáculos epistemológicos a la adquisición de nuevos conocimientos (Bachelard, 1980).

La investigación en el saber cultural indaga por las estéticas del sentido común

A partir de las propuestas fenomenológicas se sabe que los estudiantes ni las comunidades intervenidas son *tabula rasa* (procedencia de la etimología de *a-lumni*). Como lo señala Schutz (1995), todos los seres humanos poseen “teorías de bolsillo” acerca de los problemas, producto de su origen cultural. A lo que se podría aspirar dignamente en un proceso formativo universitario no es tanto a que los estudiantes abandonen sus conocimientos previos, sus prejuicios o sus defensas, sino a que puedan reconocer una diversidad de explicaciones de los acontecimientos y problemas.

Poseer diversas perspectivas y métodos posibilita saber elegir entre dicha diversidad, para hacerse cargo de un repertorio adecuándolo a cada contexto de intervención y, sobre todo, para aspirar a lecturas interdisciplinarias, transdisciplinarias y creativas, en las cuales puedan no solo generarse nuevas teorías y nuevas metodologías de intervención, sino también que el investigador pueda reconocer a los sujetos y a las comunidades que interviene como interlocutores válidos, portadores de saberes comunitarios y de procesos creativos propios, los cuales deben

ser respetados, allí donde lo más importante en psicología es trabajar de cerca con los intereses, deseos y procesos culturales de los sujetos.

Indudablemente se hace necesario investigar en la realidad social y cultural escuchando la otredad, reconociendo la existencia de un real social, histórico y cultural en la determinación de los problemas psicológicos. Esta es una excelente estrategia para relativizar un malsano culto a las teorías dominantes, más aún cuando en una época de crisis de los grandes relatos se descubre que no hay una sola interpretación de un problema o situación, sino que, por el contrario, nos hallamos envueltos en una guerra de paradigmas y epistemes dominantes y alternativas.

Distinto a un mero eclecticismo, se trata de asumir una escucha clínica de cara a la existencia inevitable de una pluralidad de perspectivas y puntos de vista no solo teóricos y conceptuales, sino también saberes orales, emocionales y estéticos que nos advierten que en las comunidades predominan artes del hacer, teorías en acción, saberes prácticos, creencias, voces y corporeidades que surgen de los actores situados en una pluralidad de clases sociales, grupos étnicos, géneros y generaciones. Hasta el sentido común en un lugar y en una época, es el resultado de una lucha interminable entre perspectivas, actitudes y creencias disímiles de la realidad, asunto que pone en un lugar central los acercamientos transdisciplinarios, los saberes de las comunidades y no solo los interdisciplinarios (saberes de los expertos).

Hace falta reconocer y estudiar el poder de lo social en el origen y la solución de los problemas. Pero esto supone una formación crítica que reconozca un social plural interaccional jerarquizado y en conflicto y esto no solamente como una preocupación de la psicología social o comunitaria, sino también en el ámbito de las organizaciones, la psicología de la salud y la clínica; por ejemplo, como el lugar de origen de condiciones laborales no saludables causa de los denominados factores de riesgo psicosocial, accidentes laborales, enfermedades laborales, estrés laboral, accidentes cerebro-vasculares, infartos, etc.

La investigación en psicología como el estudio de la subjetividad en su singularidad

Si bien hay que hacer énfasis en la importancia de investigar en lo social, este último concepto debe ser circunscrito. Los conceptos de sujeto social y de subjetividad social marcan la diferencia como variables de estudio e intervención en la psicología. La producción social de subjetividad (la biopolítica), cuestión por excelencia de la psicología crítica foucaultiana, es el epicentro de las discusiones actuales en todas las ciencias sociales.

La psicología ha sido denunciada por diferentes autores (Canguilhem, Foucault, Lacan, Rose, Byung Chul Han), como una forma política del control social. Surge la necesidad de preguntarse por una psicología que trascienda dicha función. Es la defensa de la diferencia subjetiva, la marca que resiste la homogenización de los

sujetos en las macroestructuras sociales. Lo más singular del sujeto se manifiesta allí donde fracasa el poder de las estructuras envolventes de lo social.

Ahora bien, no se puede pensar el sujeto y la subjetivación como instancias autónomas de lo social. La psicología estudia también las dinámicas de interacción social en todo lugar, mostrando cómo estas pueden mostrarse propicias a la creación de estructuras de dominación y de supresión de los elementos singulares. Pero es precisamente allí donde el poder de lo social flaquea, donde se expresa la potencia subversiva de la diversidad y la singularidad como reverso de la dominación, la normalización y el control (Laurent, 2016).

Competencias socioafectivas de mutuo reconocimiento subjetivo y compromiso emocional con el aprendizaje

Para los docentes, la formación del psicólogo requiere, además de la apropiación de competencias cognitivas, el trabajo de competencias socioafectivas y de convivencia. Sobre dicha propuesta hay a lo largo de las entrevistas lecturas distintas. La primera propone que el establecimiento de dichas competencias depende del profesor y estarían relacionadas con el vínculo personalizado que este logre establecer con sus estudiantes; por ejemplo, en asuntos como la pasión que un docente pueda transmitir en el acto pedagógico. El papel del profesor parece ser, para muchos, una clave identificatoria sobre la cual recae buena parte del éxito de la formación del estudiante. Así lo señala uno de los actores:

Hay algo del orden de la emergencia de un sujeto no solo cognitivo, sino emotivo y social que logre expresarse y logre ser reconocido como portador de un deseo. Además de ser necesario un apasionamiento tanto por el profesor como por el estudiante, hacen falta acercamientos más personalizados entre profesor y estudiantes y respecto a por qué se están formando para ser psicólogos.

Sin embargo, frente a dichas competencias afectivas o emotivas, hay una segunda lectura contradictoria, pues para otros profesores el papel del docente es solo una parte del proceso y se necesita prioritariamente del compromiso emocional por parte del estudiante, así como del surgimiento de un deseo de saber en este. Eso requiere, según los profesores, un compromiso del estudiante como persona responsable de su autoformación, asunto que trasciende el poder atribuido al docente en el proceso educativo.

En esta misma dirección, para algunos profesores la conquista de un deseo de saber en cuanto depende del estudiante, se podría solventar abruptamente mediante la constitución de un perfil de ingreso a la universidad, o bien de un semestre de nivelación, principalmente cuando se presenta la llegada de estudiantes dispersos o de bajo nivel académico y motivacional. El pedido de la existencia de requisitos previos para ingresar a una carrera se podría leer como una propuesta de carácter

formativo que busca asumir dichas dificultades como parte inicial de la educación universitaria.

Finalmente, hay un tercer análisis que propone la necesidad de una universidad que haga de la dificultad un plan de trabajo, investigando, por ejemplo, en el estudiante real y en los contextos reales de procedencia de este mediante el conocimiento de la historia del país y de la región. Se cree que muchas de las dificultades del sistema educativo se podrían resolver por medio del reconocimiento mutuo entre el profesor y los estudiantes. El reconocimiento del estudiante como un sujeto social, emotivo y no solo cognitivo, pasa a ser elemento central en lo anterior.

Las competencias críticas y clínicas deben ser sostenidas en el campo laboral de cara a las demandas institucionales

Algunos profesores plantean que uno de los más grandes retos de la formación es formar en competencias laborales conservando una capacidad crítica frente a exigencias institucionales que buscan la normalización y el control de los sujetos, por ejemplo, en las intervenciones organizacionales o en los programas de atención manejados por políticas estatales. Si bien se considera que la formación crítica ha sido un bastión de trabajo en la facultad a lo largo de los años, dicha posición crítica tiende a difuminarse al ser desplazada por las exigencias adaptativas. El asunto clave tiene que ver con la pregunta inversa: *¿cómo ser críticos y simultáneamente ser propositivos?* Es decir, *¿cómo no quedar paralizados por las demandas institucionales y a cambio, desplegar propuestas alternativas creativas que permitan intervenir de una forma novedosa que no vaya en detrimento de los sujetos?* Como lo advierte una de las participantes del grupo focal: “La promesa sería una promesa abierta. Estamos formando personas que piensan críticamente al ser humano desde la perspectiva psicológica, pero que desde el punto de vista epistemológico cada uno hace sus propios recorridos y apuestas personales”.

La posición crítica del psicólogo parecería estar en permanente amenaza de quedar prohibida por las demandas del mercado, como si estuviese obligada a la consigna de adaptarse al mercado o morir, como si no tuviese una opción distinta a prestarse a un trabajo de reproducción, normalización y control de las subjetividades. Conservar una posición crítica y clínica supone dos cosas. En primer lugar, insistir en la investigación permanente en torno a las demandas del mercado para darles a estas una respuesta creativa, y por otro lado, supone defender una escucha y una intervención clínicas que sostengan la singularidad de los sujetos.

Formar en competencias laborales sin perder la crítica, supone incluir en el currículo una investigación permanente sobre las demandas del mercado. Esto supone un trabajo de la demanda; es decir, buscar que las demandas que se hagan

al psicólogo deriven en un verdadero trabajo psicológico y no en responder a las exigencias del rendimiento económico o el control disciplinario. El trabajo con el psicólogo supone la demanda de sujetos portadores de dificultades, sufrimiento y deseos de cambio. De allí la importancia de una formación en una escucha clínica para que la profesión no termine enrarecida y satisfaciendo una infinidad de demandas institucionales vacías y caóticas.

La psicología, junto a otras disciplinas, es acusada de participar en el control social de las diferencias y en la gestión social de las subjetividades y las poblaciones a lo largo y ancho de la modernidad, mediante una serie de organizaciones e instituciones públicas y privadas (Canguilhem, 1998); Rose, 1996; Hang, 2014). Hoy día, se señala su activa participación e intervención social como parte de las estrategias de la racionalización gubernamental neoliberal de los sujetos (Foucault), no solo mediante el desarrollo de saberes, sino también promoviendo prácticas de cuidado de sí, libertad, electividad, participación, emprendimiento, flexibilidad, competitividad y, en fin, todos los ideales de bienestar, felicidad y realización personal afines al nuevo capitalismo neoliberal. Lo relaciona un actor en su participación:

A propósito del rol del psicólogo y de las demandas del mercado, yo pienso que ahí tenemos que tener posiciones dialécticas a fin} de no caer en responder a lo que pide el mercado. Creo que en esos últimos semestres estaría bueno hacer un ejercicio con ellos de pensar el papel del psicólogo en general, incluso a partir de problemáticas porque hay muchos espacios donde el papael del psicólogo tampoco está definido.

No puede haber una formación universitaria ajena a estas acusaciones de este papel de intervención social de la psicología. Hace falta una formación y una investigación crítica en estos asuntos, que conduzca a una politización de la psicología en debate contra los discursos hegemónicos del mercado, para ser propositivas sin perder su objeto, pues como lo advierte un profesor, en las instituciones tampoco es que se tenga muy claro cuál es el papel del psicólogo. Le corresponde a este último elegir y hacer propuestas de trabajo.

Igualmente, para los participantes de esta investigación resulta importante poder autonomizar el pensamiento creativo frente a las teorías dominantes y recuperar la interdisciplinariedad pues se ha desdibujado.

El papel adecuado del psicólogo ante una demanda social dispersa y desmesurada. Propuestas de los egresados

El papel de los psicólogos y la psicología es intervenir en la comunidad mediante una relación de escucha y de diálogo no autoritario con los sujetos y grupos sociales intervenidos. Se pueden asumir desmesuradas exigencias, siempre y cuando se tenga una actitud sensata con la población atendida, teniendo como punto de partida el carácter falible y limitado de la psicología, asumiendo, por ejemplo, que

las intervenciones psicológicas no son una panacea. El papel del psicólogo se limita, a veces, a escuchar o promover en la gente la reconstrucción de un relato de vida que permita un mínimo despliegue de la subjetividad. Esto es posible, pero no siempre se dan las condiciones adecuadas para que suceda. Uno de los actores refiere:

El psicólogo propone una relación dialógica no autoritaria, no vertical con las comunidades. Las organizaciones gubernamentales, la gobernación y la alcaldía, se están preocupando también por intervenir en los espacios de diversidad, ante poblaciones vulneradas. A veces las organizaciones colaboran, a veces no.

Cuando a los psicólogos se los contrata, por ejemplo, para actividades que buscan el cumplimiento de políticas públicas de moda, se hace necesario sostener un pensamiento crítico y un indispensable “elogio a la lentitud” frente a la dispersa y desmesurada demanda institucional. Frente a estas demandas, es posible tener una actitud sensata.

Algunos egresados señalan las complicadas y desmesuradas exigencias que organismos estatales y privados les hacen en algunos sitios de práctica psicológica, que los obligan a intervenir sobre las poblaciones denominadas vulnerables, en situaciones imposibles, con la ilusión de resolver en ellas asuntos tan complejos como promover la paz, el buen trato a la mujer, prevenir el consumo de drogas, el respeto por la diversidad, reconstruir el tejido social, sensibilizar ante problemáticas sociales o desnaturalizar la violencia en el aula.

Vemos aquí una serie de exigencias exageradas y demandas institucionales hechas a los psicólogos por los programas de intervención del Estado o por las instituciones públicas y privadas, como la escuela. Estas complejas demandas ameritarían complejos estudios e intervenciones minuciosas, así dilucidar intervenciones pertinentes que trasciendan el mero activismo, asunto que muchas veces no se logra por la premura del tiempo en alcanzar resultados.

El quehacer del psicólogo puede también terminar siendo exigido a resolver problemas estructurales, como la crisis de la familia. Se llama al psicólogo a una especie de suplencia paterna o paternidad diferida (se menciona al psicólogo como un doliente cómplice). En ese lugar, el psicólogo escolar intenta ocupar un lugar real, el cual es acompañar los procesos de vida de los estudiantes. Sin embargo, parece ser que una buena fundamentación en el trabajo psicoterapéutico permite a muchos egresados el desenvolvimiento adecuado frente a las demandas sociales.

En suma, se puede ver cómo el psicólogo es sometido institucionalmente a una infinidad de papeles y es una obligación establecer una mediana claridad por parte del profesional mismo con relación a cómo ponerles límites a demandas desmesuradas cuando se investiga y trabaja en zonas vulnerables y deprivadas. Unas buenas competencias en estrategias clínicas permiten escuchar a los otros en vez de imponerles nada. Motivarlos, promover aptitudes y liderazgos. Se trataría aquí de escapar a un intervencionismo carente de claridad teórica y de deseo de cambio.

De esta forma, la formación clínica se convierte en una característica distintiva del psicólogo para evitar un intervencionismo vacío.

Importancia de competencias críticas e interdisciplinarias para un ejercicio del papel del psicólogo que ponga límites a la demanda social

Un grupo focal de egresados señala la importancia de haber recibido una formación crítica en la facultad como condición necesaria para ejercer el papel de psicólogo de forma coherente y empoderada, en cualquier campo y actividad. Es decir, como condición para saber qué hacer con las necesidades y demandas sociales de atención psicológica y no quedar desbordado por ellas, más aun cuando se sospecha que tras de ellas se esconden intereses de poder y deseos humanos, cuestiones más complejas y difusas de lo que se aparenta pedir de manera manifiesta. Estos estudiantes advierten de los peligros de una psicología instrumentalizada e instrumentalizadora al servicio de los intereses empresariales, así como de políticas públicas que naturalizan el control social de los sujetos. Por ejemplo, cuando son convertidos en víctimas o en asistidos.

Se señala también la confusión social que representa el concepto de normalidad, así como el hecho de tener que responder a demandas de adaptación presentadas aquí como dilemas o encrucijadas difíciles cuando se sabe que no hay otras salidas, aunque se sepa que dichas salidas oficiales pueden encubrir equívocos. Un grupo focal advierte acerca de la importancia de valorar el papel de lo social y de un social diverso, incluso dentro de los sujetos. Todo esto obliga a sujetos activos y capaces proponer opciones creativas a los complicados problemas que se deben responder. La formación interdisciplinaria se convierte en un elemento de supremo utilidad frente a este papel crítico del psicólogo. Pero hay que advertir acerca de la importancia de una buena fundamentación clínica de los estudiantes, que establezca derroteros claros que orienten a los jóvenes en su proceso de formación como psicólogos. Así lo indica una participante:

En una organizacional, por ejemplo, hay psicólogos pasivos instrumentalizados o instrumentalizadores, meros ejecutores de órdenes del jefe, de proyectos de la empresa o de otros. Hay que cuestionar también las políticas públicas que van naturalizando el control, pues ocultan que buscan gobernar y ocultan sus propios intereses que desconocen a las poblaciones. Ver, por ejemplo, el estatuto de víctimas en los que se suprime la existencia de sujetos.

No se trata aquí de proponer la psicología como una agente de la rebeldía contra la adaptación o la normalidad, ni de plantear que el psicólogo debe rechazar cualquier preocupación acuciante de la gente porque la considera insignificante. No se trata tampoco de cuestionar el activismo psicológico, como si la psicología no pudiera ofrecer soluciones a los problemas cotidianos de la gente.

Al preguntarnos por la adquisición de competencias para un trabajo serio y riguroso de los psicólogos, es necesaria e inaplazable la pregunta por lo cultural, junto al dictamen de Georges Canguilhem (“retornar a la casa de la filosofía”). Se hace apremiante una formación interdisciplinar en la que se reencuentren lo social, lo cultural y la filosofía como condición de base para sacar a la psicología del bache de la simplicidad y de una sospechosa neutralidad que la puede condenar a ser un mero instrumento de control.

Se establece la importancia de adquirir competencias necesarias para afrontar la demanda social actual a la psicología. Fuera de un soberano bien promovido por la publicidad y por los mercaderes de quimeras, la pretensión de alcanzar un bienestar un placer o una felicidad perdurables, precisas y palpables, se tiende a volver asunto resbaladizo. A pesar de las pretensiones que buscan hacerlos factibles como objetos de compra o inversión, el malestar cultural retorna a las puertas de casa. El sufrimiento y el sentimiento del malestar, así como la búsqueda de una felicidad, son ilusiones. La carencia estructural se origina en un deseo humano que no se puede colmar, insonable e insatisfecho en cuanto diferido y mediado por el lenguaje, los símbolos y la cultura. El bienestar y el placer se enfrentan a una condición efímera que para el animal parlante hace causa con los puertos de la decepción, asunto que suele ocultarse como la demanda subyacente central de atención psicológica. La psicología podría acoger esta demanda sin pretender suprimirla, sino acogerla como reveladora de una verdad singular, como portadora de la verdad del sujeto mismo: su incurable condición de “falta”.

Así como todo placer y bienestar se muestran efímeros, de igual forma también el malestar se revela como palabrerías, imaginarios y fantasmas del discurso, del terreno de la ilusión. Es decir, búsquedas destinadas a la insatisfacción y a la imposibilidad que, por tal razón, no deben ser rechazadas, pero necesitan ser atendidas de una manera diferente, no ingenua. Los psicólogos trabajadores de la acogida del malestar y el sufrimiento sabemos que hay algo de base que boicotea las pretensiones de solución a estas demandas. El hombre es un animal que habla y se ve abocado a tratar un deseo humano siempre en falta, enigmático y por definición “insatisfecho”; deseo que incluso se inclina del lado del malestar eligiendo lo peor, lo doloroso, lo displacentero. Falta estructural que al ser ignorada nos condena al síntoma, a la errancia. De allí la necesidad de competencias para una psicología y una clínica “no todas”. El deseo humano al ser reconocido en su condición de falta, se opone al proyecto mismo de concretar la felicidad, allí donde algo radical lo impide: nuestra condición deseante.

Respecto a las prácticas pedagógicas. Del saber y la práctica pedagógicos

Para llevar a cabo el análisis respecto de las prácticas pedagógicas, se tuvieron en cuenta aspectos sobresalientes que emergieron del análisis de contenido de

las voces de los docentes, estudiantes y egresados, expresadas durante los grupos focales y la caracterización de los programas analíticos.

El diseño de la estrategia de análisis del saber y la práctica pedagógica permitió estructurar y visibilizar la lectura panorámica de las voces de los participantes, entre ellos docentes, estudiantes y egresados y con ello la escritura de los resultados que a continuación se presentan.

Uno de los primeros aspectos que se manifiesta a través de los grupos focales es la situación de violencia y posconflicto que se vive actualmente en Colombia y cómo la cuestión acerca de la función de los psicólogos y su formación tiene un gran impacto en estas nuevas dinámicas socioculturales. En este sentido, las voces de los participantes muestran un especial interés por la necesaria presencia de profesionales en psicología que puedan captar y expresar la realidad de un contexto histórico y cultural determinado. De acuerdo con lo expresado por los participantes, los psicólogos deben estar en capacidad de conducir proyectos de investigación y liderar procesos de intervención, que puedan contribuir a dar solución a problemáticas específicas de acuerdo con el contexto:

Los psicólogos, en el contexto sociocultural en que nos encontramos en Colombia [tienen en cuenta] la problemática que está viviendo Colombia. En este caso podemos hablar de la violencia, de la pobreza y el conflicto armado. El psicólogo es muy necesario en este contexto histórico que encontramos hoy en día en Colombia. Además, intervienen [y] también [hacén] proyectos de investigación respecto a ese tema.

De acuerdo con esto, el psicólogo juega un papel muy importante como agente de cambio, generando estrategias de paz, tolerancia e inclusión social.

Reconociendo la función que deben cumplir los psicólogos en contextos, especialmente en contextos de violencia, se presenta la necesidad de plantear unas oportunidades de formación que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para cumplir con este papel. Así, se ve la necesidad de hacer reformas curriculares que tengan como pilar la pregunta: *¿qué significa ser psicólogo en este momento que estamos viviendo en el país?* El psicólogo debe ser formado con base en la diversidad y el contexto sociocultural:

La reforma curricular tiene que tener como eje una pregunta cuál es la función del psicólogo en las dinámicas actuales. Que la facultad pueda romper esa barrera tradicional del psicólogo, darle mucha más fuerza [a] la pregunta *¿qué significa ser psicólogo en este momento que estamos viviendo en el país?*

Más específicamente, los psicólogos deben ser formados de manera que se interesen por comprender la experiencia subjetiva dentro de los diferentes escenarios posibles: familiar, laboral, social, escolar, entre otros y que se hagan partícipes y mediadores en procesos de paz:

Es necesario formar psicólogos para orientar a las personas que tienen dificultades, que han vivido situaciones de violencia, para fomentar la inclusión social de diversas culturas y servir de mediador en los casos que requieran. Es importante formar psicólogos para que se posicionen como gestores sociales en un contexto multicultural como lo es el suroccidente colombiano y su práctica se encuentre orientada a mitigar el impacto que podrían producir tales diferencias en las relaciones sociales.

Ahora bien, la enseñanza, la evaluación y la retroalimentación son complementarias y forman parte de un ciclo que debe repetirse continuamente y evolucionar para crear y guiar un proceso enseñanza-aprendizaje dinámico y relevante para el contexto en el que se desarrolla. De acuerdo con los participantes, los espacios que se brindan a los docentes como oportunidades para llevar a cabo procesos de reflexión con respecto a su papel fundamental en la formación de psicólogos, son importantes para que el proceso enseñanza-aprendizaje mejore continuamente, se adapte a las necesidades actuales del contexto regional y responda a preguntas como *¿a quién estamos formando?, ¿qué estamos prometiendo al mercado?* Desde ahí hay que preguntarse: *¿ese egresado tiene la capacidad de hacer qué cosa?* Es decir, que cuando se gradúe *¿se va a enfrentar a qué tipo de demandas de la sociedad?* Se debe revisar en el currículo si realmente se están formando a los muchachos para lo que ese mercado actualmente está pidiendo.

De acuerdo con lo expresado por los docentes, una manera de facilitar el desarrollo adecuado de los componentes del currículo y tomar ventaja de las reflexiones sugeridas anteriormente es incorporar horas estipuladas para reunir regularmente a los docentes:

En [otra universidad] existía algo que se llama colectivos. Estaba el colectivo conductual, el colectivo del psicoanálisis y sagradamente todos los jueves teníamos reunión en una hora estipulada y ahí discutíamos los enfoques y hablábamos del plan analítico. Entonces, se organizaba todo porque había unas horas estipuladas para planear el componente.

Más específicamente, los docentes plantean que estas retroalimentaciones y sesiones de reflexión son esenciales para identificar los momentos en los que el currículo requiere una reforma y esto de manera inevitable, va ligado a la concepción de educación que tenga la universidad como institución:

Si vamos a analizar esto, entonces que se incluyan todas las variables, porque esto no es un problema de facultad o de programa, sino que hay que mirar qué tanto la institución tiene que ver con esta concepción, por qué los profesores no están diseñando bien sus programas analíticos y por qué a pesar de diseñarlos de una forma supuestamente ideal, no lo ejecutan como debe ser [...] Entonces hay que tener presente esas variables administrativas que limitan tanto a los docentes como a los estudiantes. No es solamente el plan de currículo, sino aplicarlo de la manera como en la universidad se piensa de la educación.

Adentrarse en el análisis del currículo actual del programa de Psicología fue otro de los aspectos que se retomó con gran interés por los participantes durante los grupos focales. Resaltan de manera positiva el esfuerzo de la Facultad de enseñar la psicología de manera integral, incluyendo en esto los diferentes enfoques y logrando con esto dotar al alumno de un conocimiento más global de la profesión:

A mí lo que me ha gustado mucho de los profesores es que te enseñan la psicología desde una perspectiva más holística. No se enfocan solamente en que si soy conductual-cognoscitivo te voy a enseñar conductual-cognoscitivo y no me pregunes de otra cosa porque no sé... [en lugar de eso dicen] soy humanista, pero también sé de psicoanálisis. Entonces te explican desde lo humanista, lo cognitivo, desde el psicoanálisis. Me parece que se acoge toda la psicología como tal y no mirando roces entre enfoques.

Más específicamente, los estudiantes y egresados piensan que actualmente en el programa se ofrecen experiencias y recursos considerados por los estudiantes útiles en su formación profesional. Estos incluyen la mirada clínica de lo social, el interés por la formación en investigación en la que se hace énfasis a lo largo de la carrera y las experiencias extracurriculares, como la participación en semilleros de investigación y monitorías, las cuales a veces no son aprovechadas por los mismos estudiantes en su momento de formación, como lo expresa un egresado de la carrera: “Me gustaría volver el tiempo atrás y retomar muchas cosas muy interesantes que en su momento pienso que no tenía las suficientes competencias para haber aprovechado esos espacios”.

Dentro de las asignaturas destacadas por los participantes durante los grupos focales se destacan Desarrollo y Aprendizaje, Procesos Psicológicos, Prácticas Investigativas, Modelos Epistemológicos, Metodología, Clínica y Estética, Pruebas Psicológicas y Evaluación Integral, tal como se evidencia en la opinión de un estudiante: “En la práctica con los niños en la escuela del barrio Siloé, fue fundamental la materia Desarrollo y Aprendizaje I y II”.

Por otro lado, los discursos analizados identifican algunas falencias en el currículo, tal como lo expresan los estudiantes y egresados, quienes identifican la necesidad de fortalecer áreas como neuroanatomía funcional, neuropsicología, psicopatología, psicología política, psicología deportiva, psicología artística, psicología jurídica y psicología en Colombia (pasado, presente y futuro), psicología organizacional y sus rutas. Adicionalmente, se considera pertinente el refuerzo en los enfoques cognitivo conductual y humanista, además de la preparación en temáticas como duelo, integración entre lo biológico y lo sociocultural y problemáticas de actualidad, las cuales se han dejado un poco de lado dentro del plan de estudios ofrecido actualmente, pero que los estudiantes consideran importantes en sus procesos de formación como psicólogos:

Alimentar esa parte social y cultural con esa parte biológica que hace parte de nuestro desarrollo me parece importante y creo que se debe fortalecer no solo un curso que

deba estar en los primeros semestres. Pienso que se puede tener una formación y un pensamiento mucho más crítico.

Otro contenido [que hace falta] es la materia o campo organizacional, de mucha importancia para nuestro quehacer como psicólogos.

Falta profundizar mucho en temas de psicología organizacional. Uno ve en segundo una metodología de ese tema y nunca más ve nada.

Nuestro campo organizacional de trabajo no nos instruye sobre legalidad o códigos que aparecen y que amparan al trabajador y al mismo psicólogo como funcionario de una organización.

De igual manera, los estudiantes y egresados plantean la necesidad de adquirir otras habilidades adicionales a su formación en psicología, que pueden ser de utilidad en el posterior desarrollo de su profesión. Entre estas herramientas se encuentran: programas de computador (*Microsoft Office*), idiomas (cursos avanzados de inglés, portugués), investigación cuantitativa y estadística, manejo de herramientas de procesamiento de información para análisis cualitativo y cuantitativo, normas APA y preparación de informes psicológicos, cursos de otras facultades para fomentar interdisciplinariedad en la formación y mayor acompañamiento en el proceso de tesis: “Nos piden normas APA e informes psicológicos, pero no existe una asignatura que las dé”. “Otras universidades ven solo una asignatura que se llama informe psicológico”. “La facultad fomenta el espíritu investigativo pero no brinda el acompañamiento como tal”. “Se aleja de educarnos en otros campos como psicología política, deportiva, artística y jurídica puesto que son temáticas que se abordan de manera ajena a grandes rasgos”.

Ahora bien, la relación entre cantidad y calidad también jugó un papel importante durante las conversaciones llevadas a cabo en las sesiones de grupos focales, en las que fue especialmente importante para los docentes aclarar que la calidad de la educación ofrecida por la institución no es dependiente de la cantidad de los cursos que se ofrecen, lo cual es algo que en ocasiones suele confundirse:

Hay que adelgazar el currículo. Los estudiantes se están ahogando, principalmente los de la jornada nocturna. Los que hemos tenido cursos en la nocturna, sabemos que nueve cursos, con cuatro trabajos, de tres cohortes de evaluación, es una locura y que necesariamente más cursos no implican más calidad.

Adicionalmente queda claro que la calidad de la educación ofrecida tampoco depende de la cantidad de profesionales que se gradúen de una facultad. No es una cuestión de números, sino de calidad, contenido y formación: “Estamos teniendo cada semestre más de 400 psicólogos graduados en Cali porque somos diez programas de psicología. Piensa en el concepto de calidad. Hay saturación del mercado”.

Indagando más a fondo, se encuentra que identifican de forma clara aquellas estrategias y requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje que podrían estar interfiriendo de una u otra manera, en los procesos que se llevan a cabo en la facultad. Entre ellos se encuentran aspectos como el alto número de estudiantes por clase y la dificultad para trabajar en salones que con deficiente visualización de las pantallas de proyección y mucha contaminación auditiva:

Es totalmente antipedagógico que un salón se pase de más de 15 personas y si hablamos de las dinámicas pedagógicas actuales un salón de más de 15 personas no va, pero nuestros salones son de 37 personas o más. ¿Entonces, qué dinámica puede haber en un salón tan inmenso? En términos de prácticas pedagógicas es un problema de lo institucional y no solo de facultad. Tiene que ver con la noción de la universidad de qué es un ambiente pedagógico. Nosotros nos vanagloriamos de que tenemos un campus divino, pero ¿el campus de la clase cómo está?

Ahora bien, de acuerdo con los datos recogidos, el rendimiento de un estudiante depende, en buena medida, de la dinámica de la clase y por ello la efectividad de un proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la implementación de diferentes estrategias adaptadas a las condiciones y objetivos propios de cada asignatura. Clases magistrales, talleres, videos, presentaciones de estudiantes, trabajos escritos, trabajos individuales, trabajos en grupo, análisis de películas, estudios de caso, discusiones, prácticas investigativas, visitas, seminarios, charlas, conferencias, invitados, uso de instrumentos (encuestas, observaciones, experiencias, etc.), conversatorios, juego de roles, mesa redonda, debates, cartillas, guías, lecturas, trabajo de campo, creación de proyectos, mapas conceptuales, ensayos, reseñas, argumentación oral, anécdotas, lectura crítica, observaciones participantes y no participantes y aplicación de pruebas psicotécnicas y metodología, son algunas de las prácticas pedagógicas aplicables a la enseñanza de la psicología descritas por los participantes. Sin embargo, es importante resaltar la labor del docente, quien mediante su saber decide la manera más oportuna de expresar en la acción las temáticas tratadas en clase, el grupo específico de estudiantes al que va dirigido y el momento para variar la estrategia implementada.

De acuerdo con esto, los docentes resaltan que las clases magistrales pueden tener más impacto si los conceptos expuestos se asocian directamente a su práctica profesional. Por ello, de acuerdo con lo expresado se debe invertir tiempo en explicar cómo los conceptos vistos en clase están asociados a la práctica profesional y su importancia en la vida real:

Un estudiante necesita que le expliquemos un concepto, pero que le pongamos ese concepto en términos de su consulta clínica o de un caso de un colegio, o del caso de una organización, una caso en lo social. El estudiante necesita saber para qué está aprendiendo este concepto y cómo le va a servir en la psicología, más cuando damos una cantidad de teorías y de casas pero nunca le decimos al estudiante para qué sirve eso ni por qué le va a servir.

Los egresados y estudiantes, por otro lado, expresaron que los temas expuestos oralmente en clase por los mismos estudiantes se recuerdan mejor y por mucho tiempo y por ello puede considerarse un recurso efectivo para el aprendizaje:

Creo que una de las estrategias más importantes es cuando nos ponen a hacer exposiciones porque realmente uno debe aprender, uno debe tener unos conceptos muy claros, apropiarse del tema muy bien para uno poder salir y que los compañeros le pregunten, o que la profesora le pregunte y poder hablar de ello.

Se consideró también el hecho de que el proceso enseñanza-aprendizaje debe ser integrativo, por ejemplo, entre lo biológico y lo sociocultural y entre el psicoanálisis y lo sociocultural, de modo que se puedan estudiar y abordar problemáticas desde diferentes enfoques y campos. Adicionalmente, se consideró adecuado para movilizar el aprendizaje usar una dinámica para llevar a la práctica lo que se enseña teóricamente, permitiendo con ello que el estudiante participe y plantee su punto de vista sobre el tema estudiado. Por ejemplo, las prácticas investigativas y las visitas son esenciales para brindar al psicólogo herramientas para la práctica de su profesión en el mundo real. Para algunos estudiantes, la práctica adecuada para movilizar el aprendizaje es “aquella que está compuesta por una teoría base, pero promueve las vivencias prácticas.” De acuerdo con ellos, su aprendizaje se beneficiaría al tener vivencias prácticas para fortalecer lo aprendido, incluido el uso de entrevistas y encuestas en personas de la comunidad: “[lo] más adecuado para movilizar el aprendizaje es que no califiquen con parciales, eso es para [la] memoria y la verdad [a] uno se le olvida, en cambio, vivencias más prácticas no se olvidan”. Es así como para los estudiantes entrevistados, un fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje debe involucrar más activamente al estudiante, que participe más, hacerlo responsable del tema para que aprenda mejor. De acuerdo con ellos, una forma de hacerlo es fomentar una manera autónoma de aprendizaje a través de investigaciones independientes basadas en proyectos cuyas temáticas sean de su interés, fomentando adicionalmente el amor por la lectura, la escritura y la metodología de la investigación como habilidades básicas de aprendizaje.

Se evidencia claramente en los discursos el interés por que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea considerado en esencia como un proceso cooperativo, en el que tanto el estudiante como el maestro están involucrados, se pueda promover y ofrecer oportunidades para interactuar con estudiantes de otros semestres e integrar a otros docentes que sepan de un tema en particular para escuchar diferentes opiniones. De acuerdo con lo capturado durante los grupos focales, es un error creer que el docente está por encima del estudiante, ya que para ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser equitativos: que el estudiante no se sienta por debajo del docente “(...) que yo [el docente] me sienta que yo soy el Dios y yo sé y usted es el simple estudiante que no sabe. Ese es el error.”

Otro aspecto esencial descrito por los participantes durante los grupos focales para la eficacia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, consiste en un ambiente seguro y de confianza en el que el estudiante se sienta libre de hacer preguntas:

(...) que haya la confianza para que uno pueda preguntar, porque la manera como uno va a adquirir la información va a ser preguntándole al profesor. Eso es importante porque a veces en el diálogo entre el estudiante y el profesor hay confianza, como que tú puedes dar una idea que va a ser escuchada.

Por último, los participantes dan gran importancia a la retroalimentación como elemento fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; una retroalimentación óptima, profunda, personalizada y a tiempo:

Si lo evaluamos muy rígidamente, también a la par de la evaluación tendría que ir una retroalimentación para que el estudiante sepa cómo hacer el proceso mejor la próxima vez. Pero esto exige del docente más esfuerzo. Lo ideal es que evaluemos gran parte de las asignaturas o del curso de manera individual, pero si lo hacemos de manera individual es mucho más complicado porque son grupos grandes y eso implica hacer un seguimiento individual, lo cual es mucho más difícil y requiere tiempo que no siempre está contemplado.

Otro de los aspectos importantes en los que se hizo énfasis durante los grupos focales fue la importancia de reconocer los roles tanto de docentes como de estudiantes y la importancia de esto en el saber y la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo expresado por los participantes, es importante que los estudiantes estén dispuestos a generar un ambiente favorable para el aprendizaje y se incentiven aspectos como automotivación y autonomía. Desafortunadamente no todos los estudiantes cuentan con ello. Algunos estudiantes llegan mal preparados para empezar la universidad y adicionalmente sus experiencias en lectura, escritura y trabajo en equipo son deficientes. “Los estudiantes leen muy mal, la interpretación que tienen de los textos es muy básica, les cuesta leer mucho un texto de varias páginas; se les vuelve un problema leer un libro”. Es importante anotar aquí que los discursos de los docentes evidencian la existencia en la facultad de las tutorías y los talleres de escritura (I y II) que han jugado un papel importante en la formación de los estudiantes a corto y a largo plazo. También fueron considerados muy útiles por los egresados.

Con respecto a las actitudes que debe tomar el estudiante de modo que se beneficie del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en primer lugar la seguridad en la decisión de la carrera elegida. De acuerdo con lo encontrado en los grupos focales, cuando el estudiante está convencido de que desea estudiar psicología, su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje es mayor y hay un mayor compromiso, como lo refiere un docente:

Me parece que ese interés, esa vocación es muy importante y va adelante jalonando otras habilidades como las cognitivas. Los estudiantes hacen también alusión a lo

mismo: al estudiante que le gusta su carrera, participa y quiere aprender. Opino que en la universidad hay una buena cantidad de estudiantes enfocados en sus carreras. El interés es lo primordial para la excelencia académica. Que la persona quiera.

De manera más específica otro estudiante opina:

Hay estudiantes que estudian psicología porque no pudieron ingresar a la carrera que querían, porque no le gustan las matemáticas o porque tenían que estudiar algo y fue su única opción. Por eso son perezosos, desinteresados. Yo creo que a nosotros nos faltan muchos conocimientos en comparación, por ejemplo, con la Universidad del Valle. Allá muchos estudiantes están muy comprometidos y aquí hay mucha gente que dice "Mis papás me pagan la carrera porque tengo que estudiar algo y ya". Veo que hay gente que va por la carrera porque sí, porque le tocó, porque no pudo estudiar otra cosa, pero que uno vea compromiso por la carrera, casi no.

Sin embargo, surge la pregunta de si es deber del docente despertar ese deseo y pasión por la profesión o si es deber del estudiante sentir pasión por la carrera que ha elegido estudiar.

Algunas de las cualidades esenciales para el estudiante de psicología identificadas durante los grupos focales, son: curiosidad, conciencia de la responsabilidad en su propio proceso de formación, atención y esfuerzo en clase ligado con cumplimiento con el trabajo esperado y un compromiso claro y no ambivalente con el aprendizaje. Adicionalmente, se reconoce la importancia de ser disciplinado, equilibrado ante diferentes situaciones, disfrutar al escuchar a los demás, tener pensamiento crítico, con interés investigativo, muy autónomo, autorreflexivo, autocrítico, de mente abierta, creativo, con iniciativa, con adaptabilidad al cambio y sin prejuicios.

El aprendizaje de psicología es un proceso. Los estudiantes llegan a la universidad con muchas cosas por aprender. Pero su formación no acaba allí. Como psicólogos se siguen formando a lo largo de toda su vida, razón por la cual es importante que el proceso enseñanza-aprendizaje esté acompañado de una formación en ética. Los estudiantes deben ser conscientes de que su proceso de formación es una responsabilidad propia y que deben asumirlo correctamente, ya que cuando se inserten en el mundo laboral su desempeño dependerá del grado de compromiso que hayan adquirido durante su proceso de formación.

Otro aspecto importante que se identificó para el fortalecimiento del papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiste en que se debe fomentar su participación temprana en investigación mediante los semilleros y estimular la producción de conocimiento. También se debe tener claro que este proceso es de doble vía, pues tanto docente como estudiante participan activamente en busca de una meta común: "Tiene que haber un lugar de comodidad en la educación en el que tú pones y yo pongo y bueno, qué vamos a ceder, qué estoy poniendo como estudiante y qué está poniendo el maestro. Es como una especie de intercambio".

En relación con los docentes, se considera esencial que estos se identifiquen más con el papel de formadores que de informadores en su práctica docente. Así, una reforma curricular debería fortalecer el saber del docente como formador tanto o más que como informador:

Uno siempre les escucha a los estudiantes hacer referencia con respecto a los docentes; es una cosa inevitable. Pienso que hay maestros muy formadores que van más allá de transmitir conocimientos. Yo trato de ser más formadora que informadora y eso lo perciben los alumnos. En la educación uno tiene que ser más formador que informador, pues la información se consigue en cualquier parte.

De forma clara se identifica cómo los estudiantes perciben y se benefician cuando el docente demuestra ser un apasionado por su materia. De igual manera, también parecen percibir y desmotivarse cuando el docente no se muestra apasionado por la materia que enseña. Un docente apasionado es formador, inspirador, transformador y se queda en el estudiante para siempre.

El docente debe ser un individuo íntegro, un mentor, un motivador, un acompañante y un tutor que a lo largo de la carrera siempre está pendiente no solo del nivel profesional de los estudiantes, sino también de su crecimiento personal. Es una fuente de conocimiento, es crítico y es formador:

Pienso que un docente debe ser bueno en las dos dimensiones: como docente, pero también como persona, porque muchas personas se desmotivan por la personalidad. Es como el profesor de matemáticas en el colegio. Todo el mundo odia las matemáticas pero no por las matemáticas, sino porque el docente los regañó, o porque no explica bien, o porque se enojaba. Entonces le cogen miedo. Un profesor que sea arrogante por lo general no te deja participar porque él está por encima de tus postulados.

El docente debe fomentar el pensamiento crítico y mostrar diferentes puntos de vista; explicar la teoría y cómo se aplica en la práctica; privilegiar el acompañamiento del estudiante sin excederse; fomentar el desarrollo intelectual y humano del estudiante; enseñar a sus estudiantes a desempeñarse con profesionalismo y ética; valorar la opinión de sus estudiantes, interesarse por ellos; tener una visión socio-cultural y reconocer que el proceso de aprendizaje es diferente en cada uno.

A través de los discursos, se reconoce que la creación de vínculos de comunicación con sus estudiantes logran que estos se interesen más en la materia y obtengan mejores resultados.

Creo que tenemos varios tipos de profesores. Está el expositor, o sea, el que simplemente pasa diapositivas, por decirlo así, el que simplemente informa sin profundizar. Esta el otro, que es el acompañante que es a la vez el que te informa, pero te va acompañando de una manera como humana, es el que te pregunta qué te pasa, se interesa en ti. También está el tutor, que se sienta a tener una conversación con el estudiante pero de temas académicos la integridad y el acompañamiento. Son

importantes porque uno ve que el profesor se interesa en uno. Entonces uno se interesa en el profesor, uno se interesa en la materia, uno se interesa en la clase.

En busca de la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje, además de la participación activa y adecuada de los estudiantes y docentes descrita anteriormente, es importante la intervención de la universidad como institución educativa. En este sentido, la universidad adquiere ciertas responsabilidades que contribuyen al alcance de este propósito. En primer lugar, la institución debe poseer un currículo integral, de modo que los estudiantes tengan a su alcance todas las herramientas necesarias para comprometerse y llevar su formación de forma eficiente:

Es como pensar en varios componentes, en eso humano, en lo cognitivo, pero también emocional de los muchachos. Lo cognitivo, que lógicamente tiene que ver con todo lo que nosotros le armamos a ellos, pero también desde lo emocional, ver qué los hace vibrar respecto a por qué se están formando para ser psicólogos, qué es lo que realmente les hace sentir que es su educación para siempre, pues uno se gradúa y es para toda la vida que se es psicólogo.

En virtud de ello, es importante que el currículo tenga una secuencia lógica y que se prepare al estudiante adecuadamente para futuras asignaturas. También se considera pertinente la oferta de cursos de nivelación a estudiantes, orientados a mejorar deficiencias en competencias básicas al ingreso y la disponibilidad de prácticas pedagógicas que准备 a los estudiantes para responder de manera adecuada al Ecaes.

En cuanto al ingreso de docentes y estudiantes a la institución, la universidad es la responsable de hacer los procesos de selección adecuados de manera que se garantice el ingreso de personas con el perfil establecido por la institución para garantizar la mejor calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, en la USB debe haber claridad sobre el perfil del docente que se va a contratar –incluidas sus competencias pedagógicas– y se debe tener en cuenta el interés del potencial estudiante durante la entrevista de admisión.

Hay que tener mucho cuidado, porque el hecho de que seamos psicólogos no quiere decir que todos podamos ser profesores. Yo no puedo pretender que porque ella es psicóloga y sabe de un tema, entonces pueda ser docente y en eso se falla, en saber cómo seleccionamos nuestros docentes. Entonces, la profesora llega no muy convencida o falla a nivel pedagógico y no le inyecta la pasión al estudiante, no lo conecta. Ahí hay que pensar también cuál es el perfil del docente que debemos tener.

Los aspectos administrativos y de visión de la institución también repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No solo tiene que ver con el plan curricular, sino que hay cosas administrativas. Por eso digo que cuando la universidad comienza a cambiar la noción de qué es educar –y eso comienza desde el talento humano– a los profesores hay que asignarles horas para que diseñen, horas para que planifiquen y no darles cursos tan pesados.

Imagínese una investigación que puede tener un muy buen objetivo, pero con 35 estudiantes cómo... y con un calor espantoso, con un *video-beam* que no funciona.

Por último, se considera como una de las labores de la institución, la creación de un programa de acompañamiento a egresados, pues estos continúan en su proceso de formación y es posible que regresen en algún momento para ingresar a programas de especialización.

Como resultado, a continuación se tienen cuatro aspectos sobresalientes comunes se identificaron como relevantes para el proceso de reforma curricular.

Formación del psicólogo

El Proyecto Educativo del programa de Psicología (PEP) plantea que si bien la diversidad pedagógica y evaluativa es una característica importante del plan de estudios, se da gran valor a las prácticas que reconozcan al estudiante como agente social y gestor de conocimiento, privilegiando con ello la dimensión cognitiva y la capacitación de sujetos éticos bajo la consigna de una formación disciplinar social, contextual e histórico. Los programas analíticos también resaltan que el egresado de psicología debe aprender a generar la sensibilidad para situarse frente al otro y relacionarse con él de manera ética, lograr la comprensión necesaria de su problemática y tomar las decisiones que cada caso exija. De manera concordante, las voces de los participantes muestran un especial interés por la formación de profesionales en psicología que puedan captar y expresar la realidad de un contexto histórico y cultural determinado, cuya función tiene un gran impacto en las dinámicas socioculturales colombianas actuales y juega un papel muy importante como agente de cambio, generando así estrategias de paz, tolerancia e inclusión social. Más específicamente, los psicólogos, de acuerdo con lo expresado por docentes, estudiantes y egresados, deben ser formados de manera que se interesen por comprender la experiencia subjetiva dentro de los diferentes escenarios posibles: familiar, laboral, social y escolar, entre otros, y se hagan partícipes y mediadores en procesos de paz. Se evidencia la necesidad de plantear unos lineamientos de formación que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para cumplir con este papel. Así, se ve la necesidad de hacer reformas curriculares que tengan como pilar respuestas a la pregunta ¿qué significa ser psicólogo en este momento que estamos viviendo en el país?

Reformas en el currículo

Dentro de los objetivos encontrados en los programas analíticos mencionados por los participantes de los grupos focales, se encuentran: analizar críticamente el papel de la cuantificación y la medición en las ciencias sociales, adquirir destrezas en la elaboración de informes psicológicos que reúnan los datos arrojados por las pruebas y la interpretación psicológica propia del estudiante y la elaboración de informes psicológicos.

Otro aspecto común en los programas analíticos y los grupos focales fue la necesidad de integración entre lo biológico y lo sociocultural. Los programas analíticos hacen énfasis en la importancia de ofrecer un currículo que enseñe al estudiante a adquirir una visión transdisciplinaria del sujeto, en la que se logre reflexionar acerca de lo humano y la manera como se imbrican lo biológico y lo cultural, tomando como eje de reflexión el cuerpo, su experiencia y sus interacciones. Sin embargo, los discursos de estudiantes y egresados analizados identifican algunas falencias en el currículo: neuroanatomía funcional, neuropsicología, psicopatología, psicología política, psicología deportiva, psicología artística, psicología jurídica, psicología en Colombia, psicología organizacional y sus rutas. Adicionalmente, se considera pertinente el refuerzo en los enfoques cognitivo conductual y humanista, además de la preparación de los estudiantes en temáticas como duelo y problemáticas de actualidad. Cabe resaltar que con respecto al currículo actual, los participantes resaltaron de manera positiva el esfuerzo de la facultad y sus docentes por enseñar la psicología de manera integral, incluyendo en esto los diferentes enfoques y logrando con esto dotar al alumno de un conocimiento más global de la profesión.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro de los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje encontrados tanto en el análisis de los programas analíticos como de los grupos focales, se identificaron importantes discordancias. Es posible que los estudiantes no cumplieran con habilidades básicas requeridas para aprender algo más complejo. Por ejemplo, un programa analítico requiere habilidades de empatía y observación, buena comunicación, preguntas apropiadas de seguimiento para reconocer la técnica de la entrevista, aprendiendo a manejarla para obtener datos e información sobre creencias, actitudes, comportamientos y conocimientos. El punto es que el programa analítico no mencionaba estrategias para reforzar las habilidades requeridas y asegurar así el logro de los objetivos de la asignatura. De igual manera, los estudiantes y egresados plantean la necesidad de adquirir otras habilidades adicionales a su formación en psicología, que pueden ser de gran provecho en el posterior desarrollo de su profesión. Entre estas herramientas se encuentran programas de computador, idiomas, investigación cuantitativa y estadística, manejo de herramientas de procesamiento de información para análisis cualitativo y cuantitativo, normas APA y preparación de informes psicológicos, cursos de otras facultades para fomentar interdisciplinariedad en la formación y mayor acompañamiento en el proceso de tesis.

Otro aspecto consiste en que en los programas analíticos los contenidos de algunas clases no incluían una estrategia para aplicar lo aprendido, aspecto que los participantes de los grupos focales identificaron como estrategia fundamental para motivar y aumentar el aprendizaje de contenidos complejos.

Otro aspecto común es que un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo requiere un ambiente seguro y de confianza en el que el estudiante se sienta libre de hacer preguntas. Lo que no está explícito en los programas analíticos y fue

mencionado en los grupos focales, es que la enseñanza, la evaluación y la retroalimentación son complementarias y forman parte de un ciclo que debe repetirse continuamente y evolucionar para crear y guiar un proceso enseñanza-aprendizaje dinámico y relevante para el contexto en el que se desarrolla. De acuerdo con los participantes, los espacios que se brindan a los docentes como oportunidades para llevar a cabo procesos de reflexión con respecto a su papel fundamental en la formación de psicólogos, son importantes para el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos se deben programar más consistentemente en los programas analíticos. De acuerdo con lo expresado por los docentes, una manera de facilitar el desarrollo adecuado de los componentes del currículo y tomar ventaja de las reflexiones sugeridas anteriormente, es incorporar horas estipuladas para reunir regularmente a los docentes y a los docentes con sus estudiantes. Los docentes plantean que estas retroalimentaciones y sesiones de reflexión son esenciales para identificar los momentos en los que el currículo del programa requiere una reforma y esto de manera inevitable, va ligado a la concepción de educación que tenga la universidad como institución.

Es evidente que tanto el análisis de los programas analíticos como el discurso de los participantes de los grupos focales concuerda en darle una gran importancia a la apropiación adecuada de los roles de docente y estudiante como pieza esencial para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje eficaz, constructivo y estimulante. Por lo tanto, es importante reconocer los papeles, actitudes y aptitudes tanto de los docentes como de los estudiantes y su importancia en el saber y práctica pedagógica.

Tareas de la institución

Este estudio es un reflejo del compromiso de la institución de hacer un proceso de reforma curricular inclusivo y riguroso. Un aspecto importante a tener en cuenta en los análisis de los grupos focales y de los programas analíticos, es la relación entre cantidad versus calidad. En el currículo. Fue especialmente importante para los docentes aclarar que la calidad de la educación ofrecida por la institución no depende de la cantidad de los cursos que se ofrecen. Adicionalmente, queda claro que la calidad de la educación ofrecida tampoco depende de la cantidad de profesionales que se gradúan de una facultad. No es una cuestión de números, sino de calidad, contenido y formación. En busca de la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje, es importante la intervención de la universidad como institución educativa. La institución debe poseer un currículo integral de modo que los estudiantes tengan a su alcance las herramientas necesarias para comprometerse y llevar su formación de forma eficiente.

Respecto a las prácticas evaluativas

Este apartado se construyó comprendiendo la manera como estos actores describen las prácticas evaluativas empleadas en el proceso de formación de los profesionales en psicología de la presente universidad. Del mismo modo, a través de

una revisión bibliográfica acerca de investigaciones sobre el currículo y finalmente desde el análisis en profundidad de las entrevistas de tres categorías planteadas, a saber, tipos, usos de la evaluación y creencias.

Tal como se mencionó en el marco conceptual –es importante reiterarlo en este momento– el Proyecto Educativo Bonaventuriano (2010) concibe la evaluación como recurso, estrategia o proceso continuo y permanente para constatar los niveles de aprendizaje en el proceso formativo. Adicionalmente, se estima que es útil para señalar y ponderar los avances y las limitaciones que se obtienen durante el desarrollo de las actividades educativas y se concibe como un proceso en el que se tienen en cuenta los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las capacidades de quien se evalúa. En ese mismo documento se presenta la evaluación como un elemento necesario para medir los procesos, resultados o efectos y tomar las decisiones respectivas; es decir, destacando la evaluación como un dispositivo útil para la toma de decisiones.

Los procesos relacionados con la evaluación dentro el programa de Psicología, consideran como función tradicional de la evaluación constatar los aprendizajes. También se resalta que esta evaluación debe dar cuenta de las competencias que muestran los estudiantes en cuanto a las acciones particulares que fomenta cada forma específica de evaluación (elaboración de una entrevista, diseño de una encuesta, elaboración de un estudio de caso, etc.). No obstante, en la proyección de un proceso académico más ambicioso, se contempla que la evaluación debe, incluso, contribuir al logro de aprendizajes por parte del docente.

Igualmente, el programa de Psicología aspira que las asignaturas que componen el plan de estudios y los trabajos hechos por los estudiantes con base en las prácticas pedagógicas y evaluativas, sean coherentes con los objetivos y exigencias del programa, pero también con las intenciones fundamentales de la asignatura de la cual dicha evaluación surge. Se afirma, además, que aunque los trabajos pueden tener distintas finalidades específicas, de manera general están orientados a la identificación, contextualización y propuestas de solución a problemáticas actuales del individuo y la sociedad. Incluso pueden llevar al incremento de la sensibilidad por parte de los estudiantes con el contexto en términos profesionalizantes, académicos e investigativos. En relación con los trabajos, se pretende que estos favorezcan el logro de los objetivos que el programa plantea en cuanto a las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias tanto para la jornada diurna como para la nocturna. El proceso de evaluación integral contempla a su vez, la necesidad de mantener informado al estudiante sobre sus logros y calificaciones, con el fin de que pueda reconocer sus fortalezas y debilidades con el propósito de avanzar hacia el desarrollo de las competencias deseadas.

Es importante señalar que las prácticas evaluativas institucionales y en este caso particular en la Facultad de Psicología, están sujetas al reglamento estudiantil, el cual en sus artículos 9 y 10 establece la definición y los criterios institucionales

respecto de los procesos académicos y administrativos relacionados con las evaluaciones, de la que institucionalmente se reconocen tres cortes con un valor del 30 %, 30 % y 40 % respectivamente.

Tipos de evaluación y sus usos

De acuerdo con los estudiantes, los trabajos como talleres grupales, análisis de casos, conversatorios o seminarios, se emplean para la movilización de la producción de pensamiento y promueven la producción crítica. Constituyen formas de evaluación que exigen un posicionamiento activo por parte del estudiante dentro del proceso de formación.

Expresan que los parciales y quices se usan para evaluar conceptos puntuales o contenidos que implican la memoria. Estos aparecen en su mayoría concentrados en los primeros semestres de la carrera. No obstante, como parte de la creencia sobre los parciales, los estudiantes consideran que tal forma de evaluación tiende a limitar la apropiación de saberes en el sentido de que el estudiante estudia principalmente para aprobar en lugar de aprender: “El más adecuado para movilizar el aprendizaje es que no califiquen con parciales, eso es para memoria y la verdad uno se le olvida, en cambio, vivencias más prácticas no se olvidan”. Así pues, la gran mayoría de los estudiantes está de acuerdo en la creencia sobre el uso del parcial con pregunta cerrada como práctica que presenta limitaciones, puesto que implica una fuerte componente de memoria de conceptos, autores o años. No constituye un espacio para que el conocimiento se construya con base en la argumentación, la postura crítica o el análisis, tal como lo afirman:

Una evaluación que no tenga límite en las habilidades del estudiante, no que simplemente te den una hoja con preguntas, sino que te pongan a analizar desde el punto de vista psicológico, por ejemplo, estudios de casos. No evaluar mucho la memoria, sino que el estudiante exprese su conocimiento. Ejemplo: parciales orales.

Hacia el final de la carrera, se destacan estudios de casos, análisis de películas e investigaciones empleados para fortalecer la relación entre la teoría y la práctica. Los estudios de caso junto con los análisis de películas, implican un proceso de comprensión de un fenómeno desde una perspectiva psicológica a profundidad. Según el relato de los estudiantes, estas prácticas evaluativas están compuestas por una teoría base, pero promueven las vivencias prácticas, lo cual da cuenta de la creencia que se tiene sobre tal forma de evaluación.

Ahora bien, respecto al uso de las exposiciones, según los discursos de los estudiantes estos espacios se emplean para desarrollar competencias expositivas, orales, es decir, para aprender a explicar un tema de forma que los demás compañeros lo comprendan. En relación con las creencias, consideran que las exposiciones aparecen como espacios de argumentación oral que además de permitirles dar cuenta e informar sobre un tema, moviliza posturas críticas propias y discusiones teóricas.

Así, este espacio permite la argumentación y el debate de tales posturas. Para los estudiantes, la exposición constituye una herramienta de evaluación privilegiada con la cual es posible investigar y apropiarse del conocimiento, además de favorecer el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, que no solo va orientado hacia la distribución de responsabilidades dentro de la exposición, sino también hacia el intercambio de ideas y conocimientos. Adicionalmente, permite asumir un papel nuevo: ponerse en lugar del profesor.

Se considera que las exposiciones podrían enriquecerse con mayor fuerza cuando se conectan con situaciones prácticas o fenómenos sociales, por lo cual no se trata de exponer un tema aislado sino una problemática contextualizada. Sugieren que debería aparecer claramente la relación entre teoría, práctica y exposición, en función de hechos sociales en los que se evidencie de forma explícita los fundamentos teóricos en el quehacer profesional; es decir, en la práctica, tal como lo manifiestan:

Yo tuve una clase con la profesora Claudia y ella nos ponía un tema, nos expuso a empresas reales, con temas reales y fue aplicar la teoría directamente en la práctica y después teníamos que exponer y contábamos las experiencias, y creo que eso desde quinto semestre en adelante sería muy interesante que fuera real.

Sin embargo, algunos estudiantes esbozan los riesgos y debilidades que pueden presentarse cuando se emplea principalmente la estrategia de exposiciones dentro de un curso:

En las últimas clases eran como unos temas. Hágalo usted. Se crea el papel de docente y ya. Las exposiciones son varias en la medida en que sean un pedazo del semestre, porque es que he tenido profesores que todo el semestre son exposiciones. Entonces, pues no sé. A mí esa pedagogía no me gusta porque siento que así no aprendo; siento que no es lo mismo que me explique un tema un estudiante a que me lo explique un profesor.

Por otro lado, el grupo de estudiantes destaca los espacios de seminarios. En estos, un grupo prepara un tema y propone un debate y el resto acompaña tal discusión. El profesor posibilita la discusión entre los estudiantes en torno a una determinada problemática que puede ser formulada a través de tópicos, subtópicos o preguntas. Así, la construcción de saberes y conocimientos aparece como producto de una construcción colectiva. Es decir, el conocimiento se entrelaza entre todos y no se impone por medio de exposiciones magistrales, según creen los estudiantes. Ahora bien, en algunos casos los seminarios se privilegian sobre las exposiciones. Reconocen lo enriquecedor de una exposición siempre y cuando no se trate de recitar un tema, pues en esos casos las exposiciones no serían un instrumento eficaz que fomente el conocimiento en el proceso de formación:

Retomando la práctica pedagógica de la profe, esa condición de seminario que hay en la clase en la que todos pueden aportar, o sea, todos leen el texto, pero todos pueden llevar las inquietudes. No es que yo me lo sé de memoria y tengo que venir

a recitar, sino que mire, me surgió esta duda con respecto a este tema específico y resolvámola entre todos. Hay un grupo que discute, o sea, eso de la discusión me parece que propicia el aprendizaje.

En este sentido, este último grupo considera que hay unas prácticas evaluativas privilegiadas que consisten en atribuir más valor a la adquisición del conocimiento tanto individual como colectivo, que al puntaje de la nota y por ende de cada corte, como lo enfatizan: “Hay un docente que trabaja notas optativas que son provisionales, igual las competencias se pueden adquirir en el último corte. Eso hace menos riguroso el corte temporal y se valoriza el aprendizaje final donde uno demuestra si aprendió o no.”

Dentro de las prácticas privilegiadas aparecen aquellas que le permiten al estudiante hacer una clara conexión entre la teoría y la práctica. De ahí que se privilegien los estudios de casos y análisis de fenómenos por medio de trabajos de campo, en cuanto que convocan el papel del psicólogo y su relación con el contexto social:

Tuve una clase muy buena con una profesora. Ella nos daba los casos y nos ponía a pensar qué podemos hacer. Creo que eso impacta más que las mismas clases supercatedráticas y que el profesor habla y habla y las diapositivas superintensas o de los mismos estudiantes haciendo las mismas diapositivas.

Al respecto, el programa de Psicología propende por que los trabajos realizados por los estudiantes en las diferentes etapas del plan de estudios favorezcan el logro de los objetivos que el programa tiene respecto al desarrollo de las competencias, conocimientos, capacidades y habilidades, acorde con el carácter presencial del programa en sus dos jornadas (Tabla 2).

Tabla 2
Tipos de evaluación y sus propósitos formativos

| Tipo de evaluación | Uso |
|---|--|
| Talleres grupales, conversatorios o seminarios. | Movilización del pensamiento y promoción de la producción crítica. |
| Parciales y pruebas. | Evaluar conceptos puntuales o contenidos que implican la memoria. |
| Estudios de casos, análisis de películas e investigaciones. | Empleados para fortalecer la relación entre la teoría y la práctica. |
| Seminarios. | Construcción de conocimiento de manera colectiva. |
| Exposiciones. | Favorecen el desarrollo de competencias expositivas |

De acuerdo con los docentes, los usos resaltan las implicaciones de la retroalimentación dentro del proceso de evaluación. La evaluación es, entonces, un espacio de seguimiento del estudiante que conlleva las devoluciones necesarias para el avance en su proceso de aprendizaje. Así mismo, la retroalimentación de la evaluación es clave para que el estudiante esté informado de su proceso y com-

prenda con mayor claridad su nota cuantitativa o calificación numérica. Esto es importante, pues varios docentes mencionaron en las entrevistas que los estudiantes parecen inquietarse respecto a las notas cuantitativas y se preguntan acerca de los motivos por los cuales no sacaron una nota más alta o más baja.

Es una cosa muy complicada. Esta vez me siento de alguna forma no muy contenta, porque un 4.7 es una ofensa y ya. Porque todos en el sistema hemos tenido problemas con las notas, en cualquier universidad, como que yo sé que no puedo sacar menos de 3.0, 3.5, 3.7, pero es un asunto. Esta vez me encontré con estudiantes ofendidos por un 4.7, respetuosos pero indignados.

Frente a esto, los docentes manifiestan no contar con el tiempo suficiente para llevar a cabo un proceso de evaluación y retroalimentación con calidad. Ante esto, recurren a trabajos grupales o a exámenes tipo parcial, que permite reducir el número de trabajos por revisar, retroalimentar con mayor profundidad y rapidez el logro alcanzado.

Lo otro que uno debe tener en cuenta –y yo siempre lo he preguntado– es el trabajo escrito. Cada vez asistimos más a la emergencia del docente que hace parte del grupo de los trabajadores casados, o sea, agotados. Si tenemos treinta estudiantes y los ponemos a hacer un trabajo escrito, ¿nosotros estamos haciendo una lectura evaluativa de esos trabajos?

En cuanto a las creencias, los docentes coinciden en reconocer las limitaciones de una evaluación, como un parcial de pregunta cerrada, pues estos podrían orientarse a la memoria y estar poco articulados con el ejercicio práctico. Por ello, muchas propuestas se dirigen hacia evaluaciones que favorezcan la competencia argumentativa y el análisis crítico, entre otras competencias.

Las evaluaciones individuales son consideradas importantes en la medida en que permiten conocer el desempeño individual de cada estudiante. Sin embargo, teniendo en cuenta que el alumnado es grande en cantidad, no se llevaría de manera óptima pues las condiciones no son las más favorables en algunos casos. A esto se añade un elemento importante: el tiempo que disponen los docentes para su revisión:

Pienso que lo ideal es que evaluemos gran parte de las asignaturas o del curso de manera individual, pero si lo hacemos de manera individual es mucho más complicado porque son grupos grandes y eso implica hacer un seguimiento individual, que es mucho más difícil.

Las formas de evaluación suponen tensiones para el docente, quien en ocasiones se ve atrapado entre el ideal de evaluación y las evaluaciones hechas en la práctica. Esta tensión convoca necesariamente a la disputa entre la evaluación tradicional o sumativa y la evaluación formativa. Si bien se reconocen como formas privilegiadas de evaluación aquellas que priorizan la función formativa, las dinámicas institucionales como, por ejemplo, el tiempo formalizado para la docencia y la

preparación de las clases, así como la cantidad de estudiantes por grupo, limitan las posibilidades de evaluación formativa y acompañamiento por parte del docente:

Mis evaluaciones son lo más retrógrado, pero es que tengo casi 190 estudiantes de solo pregrado y son tres cortes. Entonces, tres cortes por cinco cursos ¡cuánto da? Ahí nada más con los cinco cursos da quince notas. Pero resulta que aquí le dicen a uno que no saque una nota por corte sino que saque varias por corte. Entonces uno hace exámenes, porque es ilógico que les deje ensayos para yo clavarme el puñal, porque a mí no me da el tiempo para calificar y llevo dictando el curso hace cuatro años. Hay que pensar por qué los profesores solo hacen exámenes de selección múltiple. Usted pregunta y le dirán que es por falta de tiempo o porque tienen muchos salones para dictar clase.

En tales casos aparecen las evaluaciones tradicionales como parciales cerrados, empleados como estrategias para evaluar el aprendizaje, que permiten un trabajo de evaluación, calificación y retroalimentación más rápido. En otros casos, los trabajos en grupo permiten al docente emplear otras estrategias como foros, exposiciones, que facilitan igualmente la economía de tiempo por la reducción de trabajos para revisar, corregir, calificar y retroalimentar. En este sentido, los trabajos en grupo favorecen la movilización de competencias argumentativas, críticas y de trabajo conjunto, así como también la posibilidad de permitirle al docente hacer una retroalimentación más profunda y enriquecedora. En esa medida, las prácticas evaluativas atraviesan ajustes que contemplan el diseño de una evaluación que permita reconocer las competencias de los estudiantes, y al mismo tiempo, que se ajusten a los tiempos de los docentes.

Dentro de las estrategias de evaluación privilegiadas o formativas, se encuentra como eje transversal la idea de exponer a los estudiantes a experiencias de evaluación que simulen problemas actuales de la sociedad, así como de las subjetividades contemporáneas. En tal escenario, aparecen experiencias tales como trabajos de campo, análisis de casos y entrevistas.

Ahora bien, cada tipo de evaluación supone retos y exigencias para el estudiante. El desafío del trabajo en grupo presume que los estudiantes se organicen como grupo de discusión o debate en el cual los integrantes intercambien argumentos, puntos de vista y distanciamientos y cercanías con referentes teóricos. No obstante, tal práctica evaluativa se ve desaprovechada cuando los estudiantes se organizan de tal manera que cada uno se ocupa de un punto y da cuenta de ello, sin pasar por la discusión con los demás compañeros. En cuanto al parcial de pregunta cerrada o quices de lectura, estos exigen aprendizajes relacionados con la memoria de conceptos e ideas de autores. En los trabajos grupales prevalecen los tipos de evaluación, como exposiciones y otros como trabajo en equipo. Los trabajos en grupo permiten un acompañamiento más cercano al estudiante mediante asesorías en los trabajos, con el objetivo de observar las falencias y dificultades de los subgrupos después del

trabajo exigido, tal como lo plantea la docente inscrita en el componente disciplinar bases psicológicas y socioculturales del comportamiento:

Si ellos exponen yo después los llamo y les digo: “bueno, cuéntame cómo fue la preparación de este grupo, como fue la dinámica, de qué manera cada uno participó”; porque cada uno tiene que estar apropiado. También hay dos presentaciones, pues vienen a hacer presentación de temáticas dos veces porque son textos. Entonces, por capítulo deben exponer, porque si les pusiera a leer todo el texto no lo leerían.

Por su parte y en el mismo orden de ideas, una docente inscrita en el marco del componente disciplinar Problemas Fundamentales de la Psicología Individual, Social y Evolutiva, destaca las discusiones grupales como estrategias evaluativas:

Una temática, varios autores y trabajamos el tema de la locura y la inclusión desde varios autores. Son seis autores. Ellos se asustan, pero lo que yo hago es dividirlos por grupos y cada uno lee un autor. Eso me garantiza que por lo menos cinco o cuatro personas de ese curso se han leído aunque sea un autor y hacemos un conversatorio consistente en que alguien nos habla de ese autor, nos dice quién es, qué es lo que propone.

De manera general, en los discursos de los docentes aparece un fuerte debate en torno a la efectividad de las formas tradicionales de evaluación del aprendizaje a la luz de los nuevos retos que demanda el contexto social en la formación de psicólogos y el aprendizaje en contextos universitarios. La búsqueda por evaluaciones formativas atraviesa el discurso de los docentes, en el cual emergen preguntas en torno las prácticas evaluativas privilegiadas, el papel del docente y el lugar de la evaluación dentro de la formación profesional.

Los egresados consideran que las formas evaluativas individuales son necesarias como parte de un proceso autoevaluativo. Estos espacios posibilitan el análisis personal de las fortalezas y debilidades, ejercicio necesario antes de enfrentarse al mundo laboral: “También exigirse mucho más y de manera individual, porque finalmente cuando vas a salir al trabajo profesional, lo vas a hacer vos solo”.

Uno de los entrevistados privilegia aquellas evaluaciones en las que la teoría y la práctica se conectan. En ese sentido, describe la evaluación como un escenario de articulación y convergencia entre las competencias y conocimientos por desarrollar y su ejercicio real. La observación de fenómenos, espacios o interacciones, se destaca como estrategia evaluativa, dado que permite observar, escuchar, analizar e incluso aprender a guardar silencio, competencias transversales en la formación de psicólogos. También se destacan:

- Autoevaluación a través de pruebas: permiten autoexplorarse, actuación necesaria dentro de la formación.
- Análisis de leyes y análisis de la situación actual de nuestro país con el fin de pensar el papel del psicólogo de manera contextualizada.

- Proyectos de intervención social, los cuales favorecen la formación para el quehacer del psicólogo.

La retroalimentación aparece –aunque no con profundidad– en los discursos. A propósito de esto, se señala la exigencia de precisar los indicadores y criterios de evaluación, necesarios para ofrecer una retroalimentación más profunda y enriquecedora de las fortalezas y debilidades, así como para argumentar ante un estudiante la razón de su nota.

De esta manera, referente a los tipos de evaluación en el programa de Psicología se encuentra variedad de formas: parciales, autoevaluación, estudios de caso y observaciones en campo, entre otros. Referente a los usos de la evaluación, los estudiantes la señalan como un espacio informativo de su proceso y orientador en cuanto a los aspectos que deben fortalecer en la formación personal. En el caso de los docentes, el uso de la evaluación se enfoca hacia un diagnóstico dinámico y constante de los estudiantes. Esto permite a su vez, la toma de decisiones sobre el proceso de los estudiantes, como por ejemplo decidir qué tipo de evaluación resulta más enriquecedor de acuerdo con su desempeño. A través de esta subcategoría –tipos de evaluación– se pretende comprender los diferentes tipos empleados durante el proceso de formación de los estudiantes y egresados, incluidos también los utilizados por los docentes en su proceso de enseñanza.

En términos generales, los relatos de estudiantes, docentes y egresados permiten clasificar los tipos de evaluación en función de la cantidad de estudiantes (grupal o individual) y en función de la forma del tipo de evaluación (escrito y oral). Es importante señalar, en primer lugar, que cada uno de los tipos se emplea con el fin de dar cuenta de una competencia específica; es decir, permite evaluar diferentes competencias de los educandos. En segundo lugar, los tipos de evaluación cambian de un grupo a otro con base en las características tanto del espacio como del grupo de estudiantes. En tercer lugar, estos tipos de evaluación difieren en relación con el ciclo del proceso formativo. Tipos de evaluación como análisis de casos o propuestas de intervención hacia el final del ciclo formativo se encuentran con mayor fuerza.

Para iniciar, los estudiantes de los diferentes campos (clínica, organizacional, educativa y social) refieren haberse enfrentado a una amplia variedad de prácticas evaluativas, entre las que se tienen:

- a. En cuanto a la forma del tipo de evaluación:

- Si el medio que se pretende emplear es el escrito, aparecen talleres en casa o en clase, ensayos, reseñas, análisis documentales, resultados de prácticas investigativas e informes de estudios de caso.
- Si el medio es oral, se emplean principalmente exposiciones, seminarios o foros, plenarias, discusiones y debates.

- b. En relación con la cantidad de estudiantes:

- De manera individual aparecen principalmente parciales con pregunta cerrada, quices sobre las lecturas vistas en clase y participación en clase.
- En grupo predominan las exposiciones, talleres en casa o en clase, foros, debates, ensayos, reseñas, clases a cargo, análisis de casos o películas y elaboración de proyectos de investigación. De acuerdo con los estudiantes, lo que más predomina en relación con los tipos de evaluaciones, son los trabajos grupales.

En el caso de los egresados, en términos generales refieren haberse enfrentado a lo largo de la formación con diversas formas evaluativas, tales como ensayos, exposiciones, producción de textos escritos, trabajos grupales. Señalan la poca frecuencia de evaluaciones cerradas tipo parcial con respuesta única. Dentro de las prácticas evaluativas privilegiadas, se encuentran: observaciones y salidas de campo, análisis de casos, trabajos atravesados por herramientas estéticas, trabajos que involucran la escritura (informes, crónicas), simulación de entrevistas clínicas (uso de la cámara de Gessell), autoevaluación mediante pruebas, análisis de leyes y problemáticas sociales del contexto y proyectos de intervención social.

En cuanto al tipo de evaluación empleada por los docentes, refieren clasificar nuevamente las evaluaciones en función de la cantidad de estudiantes y de la forma de la evaluación. La elección de los tipos de evaluación varía en relación con la cantidad de estudiantes que se tienen por grupos asignados, competencias por fortalecer de acuerdo con los estudiantes, así como los objetivos específicos de formación del curso. En este sentido, las prácticas evaluativas se eligen buscando una coherencia entre la competencia por desarrollar en el curso y aquello que se moviliza en el tipo de evaluación. Esto se señala en el PEP, el cual indica que se aspira a que las asignaturas que componen el plan de estudios y los trabajos hechos por los estudiantes, considerando las prácticas pedagógicas y evaluativas, sean coherentes con los objetivos y exigencias del programa, pero también con las intenciones fundamentales de la asignatura de la cual dicha evaluación surge.

Aparecen, entonces, los siguientes tipos de evaluación. En el componente de electivas de profundización, específicamente en la asignatura de Clínica de la Psicosis, se utilizan exposiciones, evaluación de prácticas en la cámara de Gessell, construcción de historias clínicas y un examen tipo Ecaes. En la asignatura Procesos Educativos, (electiva de profundización) deben hacer escuela de padres, ensayos y, por último, exámenes individuales.

En el componente disciplinar Problemas Fundamentales de la Psicología Individual, Social y Evolutiva, particularmente en la asignatura Psicopatología y Sociedad, los tipos de evaluación empleados son de tipo individual y grupal. En lo que respecta al primer grupo, encontramos exámenes, trabajos escritos de tipo individual. En cuanto a los grupales, se encuentran conversatorios, clases a cargo y trabajos grupales. En la asignatura Desarrollo y Aprendizajes II, se utilizan las

exposiciones. En el componente de medición y evaluación psicológica, particularmente en la materia Evaluación Integral, los tipos de evaluación utilizados son informes a partir de una valoración psicológica, exposiciones y estudios de caso. Aquí se hace un trabajo de valoración psicológica de los niños, especialmente de los niños llamados “niños problema”, de un jardín infantil de Siloé. Esto es un estudio de caso. Como producto de esta asignatura, se espera la entrega de un informe escrito sobre el niño con base en sus competencias y habilidades. Como cierre del curso, los estudiantes deben presentar su informe mediante una exposición. En asignaturas como Procesos Educativos, se emplean ensayos reflexivos acerca de los temas vistos a lo largo del curso. Los estudiantes de Procesos Educativos II, deben diseñar una sesión de escuela de padres. Aquí igualmente se emplean ensayos reflexivos y exámenes individuales. Dentro del componente disciplinar Bases Psicobiológicas y Socioculturales del Comportamiento, específicamente en la asignatura Problemas Socioculturales del Comportamiento, se encuentran dos formas de prácticas evaluativas: los trabajos en grupos y los trabajos individuales. En los primeros se encuentran grupos de exposición, talleres y trabajos en grupos. En lo que respecta a los trabajos individuales, se encuentran los parciales. Respecto a esto, una docente refiere: “Mis evaluaciones generalmente son talleres grupales, ensayos grupales. En el primer corte hago un examen. Antes lo hacía de pregunta abierta. No soy muy partidaria del examen pregunta cerrada. Lo que estoy tratando de desarrollar es la competencia argumentativa”.

Cuando el estudiante participa en el proceso evaluativo, el tipo de evaluación es la autoevaluación. Consiste en la evaluación que hace el estudiante de su propio proceso y producción, respecto a unos criterios negociados con anterioridad con el docente (Sanmartí, 2007). No obstante, esto solo fue referido por uno de los docentes entrevistados. Así mismo, aparece la evaluación entre iguales o coevaluación, que consiste en proceso mediante el cual los estudiantes evalúan de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase.

Con respecto a las estrategias evaluativas, en la exposición hay una nota que es lo que yo veo que ellos exponen. Pero también les pido hacer una autoevaluación para que se sienten en grupo. Allí, cada uno frente a sus compañeros va diciendo qué tanto aportó.

Respecto a los usos de la evaluación, tanto docentes como estudiantes expresan la necesidad de establecer una coherencia entre lo que se desea enseñar, los propósitos formativos, las exigencias del contexto y las prácticas evaluativas: “Las prácticas evaluativas tienen que ir acorde con las estrategias que ellos utilizan para enseñar, van de acuerdo con el tema y pueden dar respuesta a lo que necesitamos”.

Igualmente, resaltan la necesidad de centrar la evaluación en el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones, más allá de estimar notas cuantitativas carentes de sentido, tal como lo señala una estudiante: “Está mal pensar que la educación esta medida por notas. Es lo menos importante. O sea, la nota está bien y hay que

pasarlo, pero lo importante es cómo me construí, qué hice con ese conocimiento que obtuve”.

En esta misma vía, otro estudiante señala:

Aparte de la calificación, que es importante, es mucho más importante graduarnos desde la formación y retroalimentación, porque un profesor se limita a poner 5.0, pero ¿por qué 5.0? De hecho, me ha pasado. En el último trabajo saqué 4.4 en una materia, y como ¿por qué 4.4? Para mí muy alta la nota. Los docentes no hacen una retroalimentación, solamente se limitan a calificar.

De manera conclusiva, es posible afirmar que al hacer la revisión de los diferentes programas analíticos, dentro de estos se encuentran los muchos tipos de evaluación, sus respectivos porcentajes y las fechas de aplicación. No obstante, se encuentra la necesidad de que los programas analíticos incluyan las respectivas rúbricas de evaluación, las cuales constituyen las pautas evaluativas que valoran la calidad de los ejercicios académicos en diferentes ámbitos. Diversos autores coinciden en explorar las posibilidades de la rúbrica para la evaluación (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011; Cebrián, 2014; Martínez, Tellado y Raposo, 2013). Esta rúbrica permite al docente hacer retroalimentaciones más precisas hacia los estudiantes, en relación con el logro esperado dentro de esa evaluación.

Frente a los criterios de evaluación, de acuerdo con el reglamento estudiantil estos deben ser presentados por el docente a los estudiantes el primer día de clases y deberían estar relacionados exclusivamente con el área del conocimiento correspondiente. Esto supone que las prácticas evaluativas se diseñan e implementan en función de los propósitos de formación del curso. De tal manera, la evaluación atraviesa tres momentos que resultan claves. Primero, la preparación y la elección de actividades o tipos de evaluación. Esto incluye la selección de criterios de evaluación y la preparación de rúbricas. En este punto, los estudiantes deberían involucrarse en la construcción y tener total conocimiento de los criterios de evaluación, alcanzando así claridad respecto aquello que se espera desarrollen en el tipo de evaluación o trabajo presentado. Segundo, la aplicación de estos tipos de evaluación. Si el estudiante, conoce claramente aquello sobre lo cual el docente hará énfasis en la evaluación, debería ser capaz de acercarse a su máximo desempeño. Tercero, la retroalimentación que el docente hace de los resultados obtenidos. De manera similar, Álvarez (2015), refiere que la evaluación orientada al aprendizaje debe apoyarse en tres aspectos fundamentales: plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje, implicar a los estudiantes en su proceso de evaluación y ofrecer los resultados a modo de *feedback*.

Para Lozano y Tamez (2014), la retroalimentación es un elemento significativo en el proceso de aprendizaje, pues significa apoyar al estudiante a lograr la meta propuesta de un curso. Refieren que en el proceso de retroalimentación el estudiante, en compañía del docente, debería atravesar las siguientes preguntas: *¿hacia dónde voy?* *¿cuál es el objetivo o la meta?*, *¿cómo lo estoy haciendo?*, *¿qué sigue después?*

y ¿cómo se conecta esta actividad con la siguiente? El docente, además, debería ser capaz de cuestionarse acerca de la efectividad de la retroalimentación que da a los estudiantes. Si únicamente se suministra una calificación numérica o solo se mencionan los errores cometidos, no se enriquecerá el aprendizaje del estudiante.

Al momento de retroalimentar tendría que observarse la diferencia entre lo que fue solicitado al estudiante en las instrucciones y lo que entregó. Pero no solo debería señalarse esta discrepancia. También el docente podría indicar en forma concreta las áreas de oportunidad que tiene el estudiante para aprovechar mejor el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

La rúbrica de evaluación juega un papel importante y se conecta directamente con el proceso de retroalimentación. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación busca que el estudiante se dé cuenta de las distancias entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido; es decir, entre lo que entregó y debió haber entregado. Igualmente, la retroalimentación deberá informarle acerca de cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad. La rúbrica de evaluación permitirá, entonces, analizar el proceso que llevó a cabo frente al que debió haber hecho para cumplir con el objetivo o competencia de aprendizaje.

Al respecto, los docentes que participaron en este estudio consideran que los tiempos formales de docencia no bastan para hacer una retroalimentación de calidad. Por su parte, algunos estudiantes resaltaron la importancia de enfatizar en la retroalimentación más allá de la nota. Destacan la necesidad de conocer acerca de los errores que cometieron y las sugerencias de cómo corregirlos para potenciar el aprendizaje. Para los estudiantes, la evaluación debería constituir un espacio informativo, orientador y motivador sobre su proceso. En este punto, la retroalimentación resulta clave, pues refieren que no solo basta con dar a conocer una nota cuantitativa, sino tener una retroalimentación centrada en las fortalezas y debilidades que permite comprender con mayor sentido una nota numérica. Los estudiantes expresan que muy pocos docentes lo hacen. Experimentan una falta de retroalimentación formativa y les gustaría una retroalimentación que les permita enriquecer sus aprendizajes, calificaciones y potenciar su formación. Sobre esto, tanto estudiantes como docentes hacen un llamado a centrar la evaluación en el logro de aprendizaje, más allá de la calificación cuantitativa.

Sin embargo, retroalimentar a un nivel muy detallado implica gran tiempo para llevarla a cabo. La preocupación de los profesores es cómo hacer para aplicar una evaluación formativa que involucre una retroalimentación de este tipo, cuando la cantidad de alumnos que se retroalimentan es grande –alrededor de veinte estudiantes– con un promedio de tres actividades por corte (tres cortes). Algunas son individuales, lo cual lo hace aún más complicado el proceso. Así, el factor “número de estudiantes” necesariamente permea la elección de estos tipos. Cuando se tienen grupos masivos, los profesores piensan en estrategias que les permitan

maximizar el tiempo. En este punto, aunque se reconoce, por ejemplo, que la evaluación tipo parcial cerrado es limitada para la evaluación del aprendizaje, se emplea como una práctica que permite la debida calificación y retroalimentación en menor tiempo. En un programa profesional que involucra cursos masivos, pensar la evaluación formativa y llegar a la acción de la retroalimentación con el nivel de detalle mencionado, se convierte en un reto para el docente al mismo tiempo que una encrucijada: *¿cómo evaluar?*

Ahora bien, concebir la evaluación y la retroalimentación como claves dentro de la formación de profesionales, ubica al docente en el papel de guía y acompañante en el proceso de aprendizaje. Esto necesariamente conlleva que las universidades se pregunten acerca del papel del docente, sus alcances, posibilidades y su lugar en la formación. Así pues, la calidad de la evaluación se ve influenciada por variables como la concepción que se tiene del papel que ocupa el docente en la formación universitaria, las políticas administrativas, los tiempos formales administrativos cargados para los docentes y la cantidad de estudiantes.

A su vez, la pregunta acerca de cómo evaluar en la educación universitaria supone volver sobre la pregunta acerca del lugar que ocupa el estudiante en la diada enseñanza-aprendizaje. Gargallo, Morera y García (2015), sugieren que las teorías actuales del aprendizaje preconizan una pedagogía universitaria más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza. En su estudio acerca de metodologías innovadoras de enseñanza en la universidad, presentan un grupo de investigaciones que registran la pervivencia del modelo tradicional denominado modelo de trasmisión del conocimiento o modelo centrado en la enseñanza, en el que el profesor toma el lugar principal, se encarga de transmitir información, es expositivo y fuente primordial de información y conocimiento. Sin embargo, se esboza en estos estudios la relevancia que ha ido tomando un nuevo modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, llamado facilitación del aprendizaje o modelo constructivista. En este modelo, el estudiante ocupa el lugar protagónico.

Estos modelos impactan las formas de evaluación. Si es el caso de un modelo tradicional, el docente tiene la responsabilidad absoluta de seleccionar los contenidos, diseñar las clases, elegir los métodos de enseñanza y procedimientos de evaluación. En este modelo, la manera para evaluar el aprendizaje es el examen tradicional, que busca constatar la reproducción del conocimiento. Por el contrario, en el modelo constructivista la responsabilidad del diseño curricular va de la mano del docente y los estudiantes, quienes cooperan en el desarrollo de este. Este modelo propone una enseñanza innovadora con diferentes métodos propiciadores del aprendizaje: trabajo cooperativo, trabajo basado en problemas, desarrollo de proyectos. Supone igualmente, el uso de una evaluación significativa vista como una oportunidad de aprendizaje; es decir, como una estrategia pedagógica que implica diferentes tipos de evaluación o instrumentos de recolección de información

acerca del proceso y los logros del estudiante, donde el *feedback* resulta claramente indispensable para el estudiante.

En los discursos de los docentes se reconoce que la calidad de la evaluación brinda un espacio para conocer cómo aprende cada estudiante, en pro de buscar nuevas estrategias o tipos de evaluación que le permitan aprender aquello que le cuesta. En este sentido, aparece su principal fin: la toma de decisiones respecto a la diáda enseñanza-aprendizaje. Los usos de la evaluación estarían relacionados con la toma de decisiones y con la posibilidad de conocer las fortalezas y debilidades tanto del docente como del estudiante. Así mismo, poner en balance los logros alcanzados y los pasos que se deben seguir para culminar exitosamente el proceso de formación. Así, otro de los usos de la evaluación debería de ser visto como una oportunidad para mejorar el aprendizaje. En esta medida, constituiría un espacio de diagnóstico dinámico; es decir, uno que permita identificar las competencias de los grupos de estudiantes y en esa medida diseñar y proponer estrategias acordes con las nuevas formas de aprendizaje que demandan los estudiantes. No obstante, resulta complicado cuando un docente tiene grupos numerosos, fuera de que los procesos de cada estudiante varían. Es esta una de las tensiones más importantes que atraviesa el docente universitario y la evaluación del aprendizaje.

Emerge, además, otro eje transversal que articula la evaluación formativa: la necesidad de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. Esto supone no solamente que se enfrenten a ella, sino que, además, conlleva un proceso previo y posterior. De manera previa, resulta clave brindar al estudiante un lugar activo dentro de los criterios de evaluación, sus objetivos y su justificación. Esto lo invita a pensar acerca del porqué de la evaluación y su relevancia dentro del proceso formativo, además de situarlo frente a las competencias necesarias que requieren desplegarse. De manera posterior, la retroalimentación aparece en escena como papel protagónico que va desde la corrección y el acompañamiento para fortalecer la ortografía y redacción, hasta el fortalecimiento de la argumentación de puntos de vista y la articulación con la teoría.

Conclusiones a manera de reflexión

En relación con el currículo se hace necesario hablar con una diversidad de actores para pensar en asuntos tales como el perfil del egresado y la manera como profesores y estudiantes de pregrado están viviendo actualmente el nivel de la reglamentación y las limitaciones normativas, la flexibilidad curricular, las nuevas dinámicas relationales y los estudiantes que llegan a la universidad.

La propuesta curricular original del año 1997 comienza a ser transformada en el 2003, después de graduar sus dos primeras promociones. Esto coincide con las nuevas reglamentaciones y exigencias hechas por el Ministerio de Educación Nacional para el cumplimiento de condiciones mínimas que obligan a los programas

a ser reconocidos como una formación válida en psicología. Junto a estos asuntos y el alto costo administrativo y económico, la propuesta necesita ser pensada permanentemente y reacomodada.

De la propuesta inicial se ha intentado conservar algunos rasgos importantes tales como la investigación, como forma de interrogación permanente por los objetos de estudio de la psicología, el estudio de la incidencia de lo social-cultural en la construcción de subjetividades y en las problemáticas psicológicas mismas. Esto supone la investigación permanente en las realidades locales, la interdisciplinariedad y la inclusión en varias asignaturas de contenidos relacionados con la estética. Un trabajo psicológico coherente en torno al currículo supone perseverar en un mayor diálogo entre la academia y el campo social cultural. En cuanto a la definición misma de competencias, supone una combinación de saberes cognitivos, laborales, socioafectivos y de convivencia (relacionarse con otros). Se trata de proponer un rediseño del plan de estudio que sea resultado del diálogo de los diferentes actores en el ir y venir, entre el saber disciplinar (contexto universitario) y el saber profesional local (contexto social-cultural).

Es decir, un encuentro entre el saber formal disciplinar y el saber cultural centrado en las vivencias y experiencias de la vida cotidiana y laboral, necesita la construcción de conocimientos pertinentes para un desempeño en situaciones concretas, nacidos de un ir y venir de las competencias académicas a las laborales y de estas a las primeras. Pero como hemos discutido antes, no se trata de acomodar la teoría académica a las demandas prefijadas por el mercado laboral, sino de interrogar la teoría académica y dichas demandas en un contexto interdisciplinario. Después de revisar las entrevistas a estudiantes, profesores y egresados, habría que señalar una aparente predilección del lado de los estudiantes y egresados, por competencias laborales (saber hacer), mientras el profesorado apuesta por la formación en competencias cognitivas (saber pensar); asunto visible en los *syllabus*, en los cuales predomina la formulación de competencias cognitivas muchas veces matizadas por una buena intencionalidad práctica y una pretensión de utilidad poco consecuente con la realidad (de allí la queja de los estudiantes por la utilidad práctica de las teorías vistas).

No se trata, entonces, de hacer una oposición maniquea ni de contribuir al desprestigio de las competencias teórico-cognitivas. Por el contrario, como profesores críticos sustentamos la importancia de estas y la centralidad de su adquisición como la principal responsabilidad del sistema educativo superior, donde estamos convencidos de que no se puede transformar el mundo sin interpretarlo permanentemente. Más aun, los recientes acontecimientos en una vida social, cultural y económica gobernada por el discurso del neoliberalismo, anuncian la urgencia de revivir una reflexión interdisciplinaria y una mirada clínica que apueste por la emergencia de los sujetos en tiempos de control y hegemonía global. La inter-

pelación de la academia al mundo laboral neoliberal supone un currículo crítico, interdisciplinar e investigativo.

Del lado del mundo laboral suele predominar un saber hacer práctico y técnico, visible en la valoración de la productividad, las actitudes, la comunicación y el trabajo en equipo (saber relacional y del ser). Lo anterior como consecuencia de la contundente irrupción de un mercado laboral cada vez más preocupado por el hacer técnico, la colaboración, el autoemprendimiento, la pertinencia y la eficacia práctica de un saber, enfocado a la productividad empresarial o social, que solicita trabajadores dóciles más que a la presencia de profesionales poseedores de un pensamiento crítico y capaces de proponer su participación, no solo en la toma de decisiones, sino también en la formulación de las reglas de juego.

Una formación guiada por la investigación supone asumir el carácter procesual y contextual de todas disciplinas sociales, de cara a una realidad social y cultural que se transforma y de cara al carácter singular de las problemáticas psicológicas que se están transformando por los cambios económicos y culturales. Esta es una idea clave de la teoría crítica, de la fenomenología, la estética del sentido común y del pensamiento decolonial que nos invitan a reconocer la existencia de geoconocimientos. Nos advierte de la necesidad de una conversación permanente con las realidades próximas. Por otra parte, nos advierte que el trabajo psicológico requiere no de cualquier concepción de investigación a secas. En cuanto su objeto de trabajo –las subjetividades y sus interacciones– dicha investigación necesita ser guiada por una escucha de carácter clínico.

Más que una elección por una u otra forma de competencia, se hace necesario establecer un diálogo crítico entre distintas concepciones, pues ellas revelan distintos conceptos de psicología. Es decir, tanto las competencias propias del saber académico formal (saber pensar y hacer disciplinar, académico o científico) como las competencias no formalizadas aplicadas en el campo laboral (saber pensar y hacer cultural aplicado en las prácticas), ocultan potenciales direcciones prácticas y concepciones teóricas y políticas de hombre y sociedad.

Esto supone no solamente un reconocimiento interdisciplinar de las teorías y los problemas que la academia formula, sino también una interrogación de las características actuales de la demanda social que los contextos laborales hacen actualmente a la psicología. En ellas hay también preinterpretaciones, teorías en la práctica en las cuales no solo se están formulando problema psicológicos locales a secas, sino que también ocultan particulares concepciones de mundo y la realidad –e imposiciones ideológicas– acerca de lo que debe ser la psicología, el hombre, la subjetividad, la sociedad y, por supuesto, concepciones de lo que debe ser la intervención.

En concordancia con los resultados expuestos y con lo dicho anteriormente, se encuentra necesaria una reflexión interdisciplinaria que incluya los aportes críticos

de las ciencias sociales contemporáneas en filosofía, historia, sociología, estudios culturales y de colonialidad, que posibiliten la formulación de interpretaciones, teorías e intervenciones pertinentes en las actuales circunstancias históricas y en las problemáticas psicológicas personales y sociales que nuestras presentes realidades ameritan.

El reconocimiento de la pertinencia de competencias académicas para saber pensar en una sociedad y en sus sujetos, no estriba, entonces, en defender unas teorías preestablecidas ni tampoco querer desconocer la existencia de nuevas prácticas, sino más bien saber que todas estas teorías y prácticas no son traslúcidas ni evidencias *per se*, que deben ser interpretadas, cuestionadas y recreadas.

Saber que detrás de las demandas psicológicas que se formulan en el mundo laboral de las prácticas, se están formulando también, de manera latente, luchas políticas e ideológicas propias de una época. Es decir, formaciones discursivas que obligan a profesores y estudiantes a dilucidar profundamente el lugar de la psicología de cara a nuevos fenómenos de la contemporaneidad, por ejemplo, afrontar la irrupción de mercados neoliberales y estilos de vida globalizados, para recapacitar críticamente acerca de la existencia de poderosos discursos internacionales y dispositivos de control que pesan sobre el orden de los discursos y las prácticas psicológicas locales.

Si pensamos, por ejemplo, la necesidad de transformar un currículo, es porque sospechamos la existencia de prácticas psicológicas y problemáticas impuestas internacionalmente por ciertas formas del sentido común global promovido por los discursos neoliberales. Con base en ello, sospechamos también acerca de la existencia de formas preestablecidas dominantes, discursivas o no, de teorías y prácticas que secuestran el quehacer psicológico y lo despojan de sujeto, de ética, de investigación y de rigor clínico.

Por todas estas razones, se entiende por qué desde el mismo surgimiento de la educación por competencias nacida en el seno de un nuevo discurso empresarial, se ha hecho un ambiguo cuestionamiento a la importancia y a la primacía de una formación universitaria centrada en una fundamentación teórica de conceptos y principios explicativos. Crítica que supone que los conocimientos teóricos están condenados a ser abstracciones sin aplicación real o idealismos apartados de una realidad supuestamente empírica y pura, como si el trabajo técnico no supusiese también una teoría y una ideología en práctica.

Así pues, las ciencias sociales y los conocimientos teóricos universitarios parecerían ser opuestos a la formación en competencias laborales y ser secundarios frente a un supuesto y prioritario saber hacer práctico, inspirado generalmente en el despliegue de competencias para llevar a la práctica informaciones o destrezas en el manejo de técnicas o protocolos (como las entrevistas o la aplicación de test)

útiles para la sociedad, como si todos estos no ocultaran una teoría, una ideología y una política.

No se trata tampoco de promover una maniquea oposición entre teoría y práctica, sino de cuestionar el hecho de que se imponga un forzoso conocimiento universalista, interpretativo o aplicativo a la realidad de las prácticas. De igual forma, es necesario cuestionar la obsesión intervencionista de un pragmatismo ciego que corre el riesgo de hacer psicología sin teoría, investigación, ética, ni crítica, como lo discute Canguilhem (1998): “Una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una clínica sin control” (p. 7). Se puede interpretar que por esta razón dentro de las competencias cognitivas por alcanzar se dialoga con lo exigido en las competencias laborales y se propone promover intervenciones a partir de los saberes de los propios grupos y contextos sociales, reflexionando así en el estudio en profundidad de la subjetividad y de las interacciones sociales y de manera específica, las maneras como la psicología estudia las particularidades, la otredad y las diferencias.

Como se podrá observar en el capítulo 3, en el que se discute el análisis de la caracterización del plan de estudios, el centro del currículo es la investigación. Junto a esto tenemos la centralidad del campo social-cultural en la psicología, allí donde los problemas psicológicos suelen ser hoy en día relacionados con su origen en los contextos sociales y culturales. Esto obliga a pensar lo social de nuevas maneras, con elementos finos. Por ejemplo, nos invita a reconocer un social contemporáneo marcado por la desarmonía y la crisis de los viejos relatos. Un social fragmentado, jerarquizado y en conflicto, obliga a reconocer dicha condición polifónica y fragmentada de lo social y renunciar a ingenuas lecturas armónicas de la subjetividad y de lo social. Además de lo anterior, es de suprema importancia el trabajo en las competencias críticas y clínicas y estudiar el dilema de estas al convertirse en competencias laborales. La perspectiva social cultural crítica es una fortaleza del programa que necesita ser repensada y sostenida de cara a las demandas institucionales, para que no se convierta en mera resistencia e inactivismo.

Con relación a la investigación, los profesionales egresados de la facultad también valoran la formación en competencias para la investigación. Allí se los prepara para escuchar el saber de los otros, trabajar una pluralidad de demandas sociales y diagnosticar antes de intervenir. Así pues, la investigación podría suplir la separación entre la teoría y la práctica, buscando con ello una aplicabilidad de la teoría en el campo laboral.

De cara a las dificultades académicas y a los cambios generacionales, resulta importante estudiar la relación profesor-estudiante en la medida en que de esto deriva la construcción de competencias socioafectivas y de convivencia y la formación de estudiantes como personas autorresponsables de su proceso formativo. Si bien se identifica la falta de un perfil de ingreso o cursos de nivelación frente a la llegada de estudiantes con diversos niveles académicos y deseos ambiguos y dispersos, hace

falta que el profesorado haga una lectura de sus estudiantes en cuanto a sus nuevas condiciones de aprendizaje y sus contextos reales de procedencia.

Hay un profundo dilema entre las competencias críticas y las exigencias laborales que se les hacen a estudiantes y profesionales egresados, que necesitan ser repensadas para intervenir y ser creativo, pero no para convertir la psicología en una práctica adaptativa o de control social o en una profesión instrumentalizada o instrumentalizadora de la rica y diversa subjetividad humana. Se abre, entonces, la discusión por cómo formar en competencias laborales sin perder la crítica. Se debe incluir en el currículo una investigación permanente sobre las demandas del mercado. Otras competencias esenciales que se deben promover en la formación son el reto de autonomizar el pensamiento creativo frente a las teorías dominantes, recuperar la interdisciplinariedad pues se ha desdibujado, crear nuevos campos laborales y abrir el camino para ofrecer nuevas electivas (psicología del deporte, etc.). Se trata también de potencializar las competencias formativas, éticas y existenciales del estudiante promoviendo su asistencia a psicoterapias.

Los resultados dan cuenta que el énfasis en la formación de una perspectiva crítica e interdisciplinaria (en el capítulo 3 se hace un análisis de los objetivos y competencias por desarrollar de cada uno de los componentes del plan de estudios), no es equivalente a que el perfil de egreso reconozca la adquisición de estas competencias. Por esta razón, muchos egresados sugieren ampliar la utilidad del componente social cultural a todos los énfasis, fortalecer las competencias para la empleabilidad en organizacional y fortalecer las competencias en formación en investigación y semilleros.

Por su parte, esta perspectiva crítica que se propone en el plan de estudios se pone en tensión con los estudiantes de pregrado en la medida en que no dan cuenta de una discusión, reflexión o posicionamiento frente a la pregunta ¿qué es la psicología?, que va de la mano de la dispersión de sus objetos. Es posible que estas contradicciones son atenuadas con la idea de ver en la psicología una disciplina omnipotente oculta bajo el apelativo de mirada integral (cognitiva, emocional y social). Frente a la ambigua idea según la cual, la psicología sirve para que los sujetos acepten su realidad, sean reeducados o para ponerles el lado humano a lugares o áreas donde este escasea, nos vemos obligados a estudiar no solo la sociedad en la que vivimos, sino también sus demandas, así como la diversidad contradictoria de objetos de la psicología como una dispersión que necesita ser limitada. La multiplicidad de objetos de estudio de la psicología y su ambigüedad (Braunstein, 1984), repercute directamente en la visión social del psicólogo y por lo tanto en la visión y papeles que el contexto laboral adjudica a estos profesionales. Es de esta manera que el psicólogo unas veces es visto como neutral y mediador de conflictos, que escucha sin intervenir en los problemas y brinda solo mecanismos de participación para el mejoramiento social, emocional y mental y para que la gente encuentre por

sí misma estrategias de cambio. Pero en otros casos, el papel del psicólogo es el de ser un activo guía, orientador o agente de cambio de los demás.

Es necesario, entonces, estudiar en la academia el actual pedido de un trabajo psicológico como “guía de la comunidad”, en medio de un contexto incierto y violento, la tarea de ser mediador ante conflictos y ayuda ante problemas personales y sociales, fomentar la inclusión social, intervenir ante el conflicto armado, si queremos pensar que el psicólogo puede ser útil de manera pertinente y medida para la inclusión social y la concientización de la población sobre lo que está ocurriendo en nuestro país.

La pregunta acerca del propósito del proceso enseñanza-aprendizaje, nos hace reflexionar acerca de la diferencia que puede existir en este aspecto, tanto dentro como fuera del aula de clase. Aprendizaje, en lo cotidiano, evoca, por parte de quien aprende, aspectos tales como recursividad, procesos no lineales y significativos de adquisición de conocimientos, compromiso, autonomía, motivación y profunda satisfacción. Sin embargo, ¿estos aspectos se evidencian de forma constante en el aula? Para muchos, el proceso de aprendizaje puede resultar rutinario, superficial o en ocasiones, irrelevante. Para otros, el proceso enseñanza-aprendizaje se limita a cumplir con los mandatos establecidos por la institución para alcanzar los números esperados por los estándares académicos impuestos o por las demandas del mundo laboral. ¿Es esto lo que buscamos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Más aún, ¿es esto lo que buscamos mediante las prácticas pedagógicas escogidas? La pregunta nos hace reflexionar sobre un sistema que puede llegar a alienar y desmotivar a quienes están involucrados en el proceso, perdiendo con esto el propósito de formar ciudadanos responsables, tolerantes, participativos, creativos, autónomos, poseedores de conocimiento y en constante relación dialógica con sí mismos, con el otro y con el contexto (PEB, 2010; PEP, 2015; Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000). Modelos educativos renovados como ejemplo de prácticas de mejoramiento continuo, parecen necesarios para reconectar aquellos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje con sí mismos, con otros y con todo aquello que implica aprender.

De acuerdo con esto, la acción académica concebida por el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB, 2010) responde a esta necesidad a través de la pedagogía franciscana de cuatro dimensiones descritas anteriormente. Ellas incluyen la persona y su singularidad como eje central, lo cotidiano como eje fundamental a través del cual se logra captar y expresar la realidad de manera dialógica con sí mismo y con el otro, la relación dialógica que incluye aspectos como el respeto, la tolerancia, la participación, el reconocimiento y la aceptación y finalmente, lo creativo que invita a encontrar diversas formas de apropiarse del saber. De acuerdo con la literatura y con base en lo anterior, es importante resaltar dos aspectos fundamentales en este proceso de renovación que enfatizan en el papel fundamental del docente

en el proceso de aprendizaje-enseñanza, más allá de ser un simple trasmisor de conocimientos (Zuluaga, 1999).

El primero parece estar enfocado en el establecimiento por parte del docente, de comunidades de aprendizaje basadas en atmósferas de respeto, reconocimiento y aceptación en las cuales los estudiantes se muestran más comprometidos con sus procesos de aprendizaje y demuestran un mayor esfuerzo en el cumplimiento de sus metas (Hawkins, Farrington y Catalano, 1998). El segundo aspecto por tener en cuenta, está ligado a estudios de investigación que han demostrado cómo, desde edades tempranas, la calidad de la relación interpersonal entre docente y alumno, basada en la calidez, el respeto, la sensibilidad y la conexión emocional, juega un papel fundamental en el desempeño académico del estudiante (Hamre y Pianta, 2001; Spilt, Koomen, Thijs y Van del Leij, 2012).

La pregunta acerca de la formación universitaria de psicólogos necesariamente implica ocuparse del lugar que ocupan el docente, el estudiante, las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas. *¿Qué se espera del docente en esta formación? ¿Hasta dónde debe llegar? ¿Qué se espera de los estudiantes y de las nuevas subjetividades que acontecen en estos jóvenes que ingresan a la formación profesional? ¿Cuál es la visión actual acerca del estudiante?* Responder estas preguntas resulta crucial, pues de acuerdo con el papel que ocupa el docente y el estudiante en la formación las prácticas educativas y pedagógicas se ven permeadas.

En ese sentido, si se quiere que el docente sea principalmente un formador y guía del proceso de aprendizaje, las prácticas evaluativas deberían ser especialmente formativas. Para Brookhart (2009), la evaluación formativa hace referencia a un proceso mediante el cual se recaba información sobre la enseñanza y el aprendizaje que los docentes pueden usar para tomar decisiones y los estudiantes para mejorar su propio desempeño, al tiempo que es fuente de motivación para los estudiantes. En relación con lo referido en los programas analíticos, se encuentran en estos diversas prácticas evaluativas: examen parcial individual, trabajos escritos individuales y grupales, exposiciones, talleres en clase, controles de lectura, análisis de casos y análisis de videos, ensayos, discusiones, participación en clase, quices y reseñas. También se encuentran conversatorios, plenarias, seminarios, paneles, análisis de documentales y películas, debates, foros, relatorías, elaboración de entrevistas, informes de investigación, elaboración de anamnesis y sustentación de trabajos. Esto es coherente con lo que se encuentra en los discursos tanto de estudiantes y docentes como de egresados, quienes refieren haberse enfrentado a este conjunto de tipos de evaluación.

En relación con los tipos de evaluación que se presentan en la carrera de Psicología según los discursos de los docentes, estudiantes y egresados, encontramos lo siguiente: si el medio que se pretende emplear es el escrito, aparecen talleres en casa o en clase, ensayos, reseñas, análisis documentales, resultados de prácticas investigativas, informes de estudios de caso. Si el medio es oral, se emplean

principalmente exposiciones, seminarios o foros, plenarias, discusiones y debates. En relación con la cantidad de estudiantes: de manera individual aparecen principalmente parciales con pregunta cerrada, quiz sobre las lecturas vistas en clase y participación en clase. En grupo predominan las exposiciones, talleres en casa o en clase, foros, debates, ensayos, reseñas, clases a cargo, análisis de casos o películas y elaboración de proyectos de investigación. De acuerdo con los estudiantes, lo que más predomina en cuanto a los tipos de evaluaciones son los trabajos grupales.

Tanto los docentes como los estudiantes expresan la necesidad de contar con más tiempo para profundizar en la retroalimentación de la evaluación. Los estudiantes refieren que muy pocos docentes lo hacen. Experimentan una falta de retroalimentación formativa y les gustaría una retroalimentación que les permita mejorar sus aprendizajes y sus calificaciones, así como potenciar su formación. Sobre esto, tanto estudiantes como docentes hacen un llamado a centrar la evaluación en el logro de aprendizaje, más allá de la calificación cuantitativa.

Si bien tanto docentes como estudiantes reconocen que el examen parcial constituye una forma tradicional que no evalúa realmente el proceso de aprendizaje, esta es una de las prácticas que aparece con mayor frecuencia a lo largo de la carrera de Psicología. Esto se encuentra tanto en los discursos como en lo enunciado en los programas analíticos. Los estudiantes califican esta práctica como una limitante en cuanto se centra en contenidos de memoria. Sugieren pensar otras formas que traten de abarcar algo más que la mera comprobación de adquisición o recuerdo de información. Los docentes, por su parte, califican esta práctica como retrógrada pero útil cuando se trata de cursos de estudiantes numerosos.

En relación con los usos, se encuentra: la evaluación en su visión tradicional puede derivar únicamente en calificaciones. En una visión constructivista, permite orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir las dificultades de los estudiantes y las dificultades para enseñar aquello que se desea enseñar. Igualmente, podría motivar a los estudiantes hacia el estudio y su proceso de aprendizaje. Sin embargo, mientras no se facilite al docente horas formales para la preparación de clases, elaboración de prácticas evaluativas, calificación e incluso retroalimentación, la evaluación formativa se aleja de la realidad de la formación universitaria.

Así pues, más allá de ser un sistema de aprobar o reprobar, la evaluación se define como una práctica pedagógica. La evaluación, junto con su adecuada retroalimentación sustentada bajo criterios claros de evaluación, puede ayudar al estudiante a entender el valor de sus trabajos y realizaciones en relación con unos criterios externos y con los trabajos y realizaciones de otros. En esta vía, la evaluación constituye un espacio de aprendizaje, enseñanza y autoevaluación al ser dotada de todo su posible potencial educador, más allá o en paralelo a la calificación. Ello supone entender que el tiempo que se dedica a corregir y explicar a un estudiante

las razones y argumentos de un juicio sobre un trabajo, examen o intervención, es pedagógico. De tal manera que evaluar para calificar y retroalimentar no sería una función o uso excluyente de evaluación, sino complementaria: evaluación sumativa y evaluación formativa, para calificar y evaluar para aprender (para que aprendan).

Lo anterior subraya la necesidad de pensar cambios administrativos sustanciales en relación con el papel del docente y los tiempos destinados para su trabajo, con la necesidad de revisar las implicaciones en la evaluación del aprendizaje. Fuera de un soberano bien, promovido por la publicidad y por los mercaderes de quimeras, las pretensiones de alcanzar un bienestar, un placer o una felicidad perdurables, precisables, palpables, se tiende a volver asunto resbaladizo.

Referencias

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42(1), 21-29.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272
- Bachelard, G. (1980). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, C. (1977). *La reproducción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Brookhart, S. M. (2009). Editorial: Educational Measurement. *Issues and Practice*, 28(1), 1-2.
- Cabrera, K., y González, L. (2006). *Curriculum universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Canguilhem, G. (1998). *¿Qué es la Psicología?* *Revista Colombiana de Psicología*, 7(1), 7-14.
- Cebrián, M., Serrano, J., y Ruiz, M. (2014). Las e-Rúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Revista Comunicar*, 22(43), 153-161.
- Chávez, U. (1998). *Las competencias en la educación para el trabajo*. Seminario sobre Formación profesional y empleo. México D. F
- Congreso de Colombia. (23 de enero de 2009). Colciencias en Departamento Administrativo. [Ley 1286 de 2009]. DO: 47.241

- Correa, S., Puerta, A., y Restrepo, B. (2002). *Investigación Evaluativa. Programa de especialización en: teoría, métodos y técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: Icfes.
- Díaz, A., y González- Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Etxabe, J. M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-169.
- Fornet, R. (2000). *Interculturalidad y globalización: Ejercicios de crítica en el contexto de la globalización*. San José, Costa Rica: Editorial DEI
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1910). *Perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- García, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- García, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1) 87-106.
- Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- González- Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México D.F: International Thompson Editores.
- _____. (2008). Subjetividad social, sujeto y relaciones sociales. *Diversitas* 4(2), 225-243
- _____. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la psicología hoy. *Diversitas*, 5(2), 201-224.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era

- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Colección Ider
- Hamodi, C., López, V., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hamre, B. K., y Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Herder Editorial
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P., y Catalano, R.F. (1998). Reducing violence through the schools. In D. S. Eliot, B.A. Hamburg, y K.R. Williams (Eds.), *Violence in American Schools: A New Perspective* (pp. 188-216). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Lacan, J. (1958). *La dirección de la cura y los principios de su poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laurent, E. (2016). *El reverso de la biopolítica*. Paris, Francia: Editorial Navarin.
- Lozano, F. G., y Tamez, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. Training feedback for online students. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), p. 197-221.
- Lyotard, J. F (1979). *La condición postmoderna: un informe a la academia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Martínez, M. E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- MEN. (2007). *Aportes para la construcción de currículos pertinentes: Articulación de la Educación con el mundo productivo*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

- Raposo, M., y Martínez, E. (2015). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge, United Kingdom: University Press.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385
- Salas, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(9), 1-10.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Madrid, España: Editorial Graó
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., y van del Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Universidad de San Buenaventura Cali (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB*. Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana
- Universidad de San Buenaventura Cali (2015). *Proyecto Educativo Programa de Psicología – PEP*.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Wesissberf, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. In K. M. Minke y G.C. Bear (Eds.), *Preventing School Problems-Promoting School Success: Strategies and Programs that Work* (pp. 71-100). Maryland, United States: National Association of School Psychologists.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

- Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri. (Ed.), *Encuentros pedagógicos trans culturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Medellín, Colombia: Editorial Marín Vieco.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

CAPÍTULO 2

PENSAR LOS COMPONENTES DE UNA MALLA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA A LA LUZ DE REFLEXIONES ACERCA DE SUS PRETENSIONES Y ALCANCES

María del Pilar Murcia Zorrilla
Jesús Marcel Solís Hurtado
Miguel Ángel Vásquez Castro
María del Mar Pérez Arizabaleta

Como se pudo observar en el capítulo anterior, a través de la investigación *Competencias, prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Período 2015-2016*, se pretendió contrastar las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas declaradas en los programas analíticos de las asignaturas, con base en lo que se expresa en los discursos de los estudiantes, egresados y docentes del programa de Psicología durante el período 2015-2016. De esta manera se generan lineamientos pertinentes para la puesta en marcha de una futura reforma curricular y se evidencian tópicos de interés relacionados con el currículo, prácticas pedagógicas, prácticas evaluativas y competencias. En el presente capítulo se presenta una reflexión que deriva del proceso de caracterización de los programas analíticos que se hizo en el marco de la investigación antes enunciada. Para ello, se analizaron de manera crítica, aspectos considerados relevantes para pensar cada componente que forma parte de la malla curricular del año 2015, del programa de psicología de la Universidad San Buenaventura Cali, en busca de favorecer los lineamientos propios de todo proceso de formación. Se toman como referentes transversales el análisis de todos los componentes, planteamientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional), el PEB (Proyecto Educativo Bonaventuriano) y el PEP (Proyecto Educativo de Psicología). El análisis y discusión de los componentes disciplinarios se llevan a cabo a la luz de las ideas expuestas por autores consultados en la literatura académica. Los referentes teóricos que soportan el presente capítulo se pueden encontrar en el capítulo anterior. Estos giran alrededor de las competencias, prácticas pedagógicas y evaluativas.

Componente de medición y evaluación en psicología

La medición y evaluación en psicología se convierte en un requisito mínimo dentro de la formación pregradual en programas de esta disciplina. Por tal razón, este componente es de vital importancia dentro de la malla curricular de cualquier programa de psicología del país (MEN, 2003a). Con el fin de discutir las competencias, prácticas evaluativas y pedagógicas que sobresalen en el componente de medición y evaluación, es pertinente que el lector conozca las asignaturas que lo conforman, descritas en la Tabla 3:

Tabla 3
Descripción de las asignaturas del componente Medición y evaluación del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali

| Semestre | Asignaturas |
|----------|---------------------|
| III | Psicometría |
| IV | Entrevista clínica |
| V | Evaluación integral |

Al observar las asignaturas de este componente, se observa que la formación es hecha de manera escalonada, desde tercer a quinto semestre, esto con el fin de que el estudiante al terminar este último, tenga las competencias necesarias para hacer una evaluación –utilizando herramientas como la observación y la psicometría– y un diagnóstico psicológico. De acuerdo con lo anterior, el primer acercamiento de los estudiantes a este componente se desarrolla en la asignatura Psicometría.

En el primer período del año 2015, se plantea como propósito la revisión de las herramientas psicométricas de las diferentes áreas de la psicología. Se espera con esto que el estudiante, desde una perspectiva crítica, haga un análisis de la medición, la evaluación, la puntuación y la interpretación de material psicométrico. Para el segundo semestre de este año, se toma distancia de lo anteriormente mencionado y se hace énfasis en la construcción de instrumentos psicométricos, teniendo en cuenta los criterios de confiabilidad y validez.

En Entrevista Clínica se desarrollan competencias orientadas al conocimiento y ejecución de técnicas que permitan indagar sobre creencias, actitudes, comportamientos y conocimientos de las personas. Esta asignatura entrelaza su objetivo y competencias con el ejercicio de la evaluación. En quinto semestre, en la asignatura Evaluación Integral se retoma lo abordado en los dos semestres anteriores con el fin de consolidar competencias de observación y entrevista como parte de un proceso de evaluación psicológica. Se espera que hacia el final de este componente, el estudiante pueda elaborar informes psicológicos que contengan información recolectada

por medio de observaciones, entrevistas, anamnesis y pruebas psicométricas. Todo este ejercicio se ejecuta con miras a que el estudiante pueda dar un concepto en relación con un diagnóstico psicológico, tratamientos o remisiones.

De acuerdo con los requisitos mínimos de la formación en psicología planteados por el MEN (2003b), el componente de evaluación y medición obedece también a una de las demandas que se hace a la psicología en relación con su perspectiva conductista-experimental: la medición y la evaluación. El énfasis en estos dos últimos aspectos tiene su historia en el estudio de la conducta desde el punto de vista fisiológico. Por una parte, la reflexología soviética enfatizó un ejercicio guiado al estudio de la conducta de los seres humanos a partir de la fisiología. En Estados Unidos, bajo la influencia de este movimiento y la psicología experimental, se consolida una psicología que debía tener como objetivo el control y predicción de la conducta (Duque, Lasso y Orejuela, 2016).

Es pertinente mencionar que el enfoque experimental de la psicología se ha ido transformando. A lo largo del tiempo sus vertientes han sido el conductismo radical clásico, el conductismo metodológico y la psicología del comportamiento. El primero hace referencia a lo más tradicional de la psicología experimental. En él los procesos internos eran evitados por no ser de carácter medible y observable. Por su parte, el conductismo metodológico –liderado por Bandura– reconoce la existencia de “algo” que media entre el ambiente y el individuo. Una vía para conocer esto se basó en las prácticas de laboratorio y en las pruebas psicotécnicas. Por último se tiene la psicología del comportamiento que se aleja de la experimentación con animales. Adoptó técnicas terapéuticas que ayudarían a la “solución” de problemas de orden mental superior y metapsicológicos (Duque, Lasso y Orejuela, 2016). En la discusión de las dos últimas vertientes mencionadas se enmarca el componente de medición y evaluación de la facultad en mención. Además de lo anterior, no hay que olvidar el hecho de que el enfoque conductista-experimental de la psicología da estatuto científico a esta disciplina de lo humano, en la medida en que al medir y calcular –cuantificar– por medio de la experimentación de la conducta, se inscribe dentro del campo del positivismo. En discusión con esto, Braunstein (1982) plantea que la cercanía de la psicología con el modelo positivista radica en la necesidad de trascender los planteamientos filosóficos y metafísicos bajo los cuales se desarrollaba, con el fin de lograr el estatuto de ciencia.

El estatuto científico de la psicología tiene sus raíces en acciones dirigidas a la objetivación, comparación y verificabilidad de la conducta, pues es solo bajo “(...) lo observable y experimentable que pueden hacerse mediciones, sobre las manifestaciones conductuales” (Braunstein, 1982, p. 166).

En concordancia con lo anterior y en relación con el componente de medición y evaluación, se puede afirmar que el carácter crítico y reflexivo que se pretende en la formación de la facultad en mención, permite problematizar cuestiones como

la objetividad de la medición en psicología en cuanto el ser humano es altamente complejo en su subjetividad.

En obediencia al carácter positivista de la ciencia, una medición debe hacerse siempre de una manera sistemática. Esto quiere decir que para medir algo se debe saber con claridad qué se quiere medir. En ese sentido, es necesario comprender muy bien la categoría que se va a medir; es decir, explicitar su definición. Encuentramos aquí uno de los grandes inconvenientes de los procesos de medición en la disciplina: la multiplicidad de objetos de estudio lleva a una multiplicidad de definiciones para una sola categoría. Aun suponiendo una consolidación teórica de la categoría por medio de la escogencia de un enfoque en particular, es digna la pregunta sobre el estatuto epistemológico de ello, cuestionarse hasta qué punto dicha definición es una abstracción razonada (Braunstein, 1982).

En este orden de ideas, se puede afirmar que la formación en medición y evaluación de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, concibe el uso de instrumentos psicométricos como un medio para el planteamiento de puntos de partida de intervenciones. Esto demuestra la apuesta formativa de esta facultad. El desarrollo de este componente crítico rescata una mirada ontológica que escapa a la objetivación del sujeto y a un conductismo cegado por el positivismo en aras de llamarse ciencia. Con esto no se expresa una crítica a este tipo de ciencia, sino más bien un debate a ella en cuanto a la invisibilidad –o más bien, no clarifica– de la dimensión de sujeto subjetivo, social y cultural, digno de ser intervenido bajo una mirada psicológica-psicosocial y no solamente de manera numérica, es decir, desde la fisiología o desde la cuantificación de sus conductas.

Además, uno de los desdoblamientos que trajo consigo el aspecto de la medición y evaluación en la psicología es la posibilidad de poder hacer diagnósticos psicológicos. El uso de pruebas psicométricas con el fin de evaluar la intensidad de un rasgo y la indagación y observación, se convierte en una de las herramientas más valoradas de esta disciplina en cualquiera de sus campos de acción (Melo, 2008). No obstante, esto tiene visiones y desdoblamientos diferentes: el diagnóstico como fin y el diagnóstico como partida. De acuerdo con el proceso de formación en el componente de medición y evaluación analizado, se puede afirmar que el diagnóstico es visto como el punto de partida a la intervención.

Componente: bases psicobiológicas y socioculturales del comportamiento

El presente componente disciplinar se fundamenta en la reflexión de cuatro ejes temáticos centrales. El primero hace referencia al concepto de competencias, que se desarrolla en cada curso. El segundo son las prácticas pedagógicas y tercero las prácticas evaluativas. Estos elementos son aspectos elementales en los procesos de formación de los estudiantes y la calidad del programa y de la universidad en

la que se inscribe. Con respecto a lo anterior, se presenta la Tabla 4 en la que se relacionan el componente, el semestre y asignaturas.

Tabla 4

Descripción de las asignaturas del componente bases psicobiológicas y socioculturales del comportamiento, del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali

| Semestre | Asignaturas |
|----------|---|
| I | Antropobiología del Comportamiento |
| II | Neuroanatomía y Psicofisiología |
| III | Procesos Psicobiológicos Básicos |
| IV | Problemas Socioculturales del Comportamiento I |
| V | Problemas Socioculturales del Comportamiento II |
| VI | Psicología Cultural |

De manera paralela a la descripción del presente componente, se considera pertinente hacer algunas precisiones de los conceptos que lo integran. En primera instancia, la noción de psicobiología y comportamiento y en segundo lugar, la definición de lo sociocultural. La psicología, en su objeto de estudio e independiente del campo de acción en la que se aplique, constantemente está integrando tanto la *psyque* (mente) como lo *bio* (vida; biología), elementos fundamentales para entender al hombre, su comportamiento y sus procesos mentales. En este sentido, la psique y lo biológico se convierten en pilares para entender las bases psicobiológicas y socioculturales del comportamiento.

La psicobiología estudia las bases biológicas relacionando los resultados con el comportamiento. Del Abril (citada por Redolar *et al.*, 2010), define acertadamente la conducta en términos psicobiológicos como “(...) el conjunto de manifestaciones públicamente observables reguladas por el sistema neuroendocrino, mediante las cuales el animal como un todo, en respuesta a un estímulo interno o externo, se relaciona activamente y adaptativamente con el medio ambiente” (p. 15). En definitiva, la psicobiología pretende estudiar el comportamiento observable y los procesos cognitivos como el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno biológico (Redolar *et al.*, 2010).

En cuanto a la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky, también conocida como histórico-cultural, parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo así una continua interacción entre las condiciones sociales que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural (Lucci, 2006).

A partir de lo anterior, puede evidenciarse la importancia de que el psicólogo, en su ejercicio profesional, comprenda e integre en su praxis las dimensiones que conforman el componente disciplinar, con el fin de explicar los factores biológicos y socioculturales que intervienen en el comportamiento humano. Para cumplir este cometido, es necesario el uso de una pedagogía que permita el desarrollo de competencias en las que se integren las dimensiones del componente disciplinar, cobrando así importancia para la formación en psicología. En ese sentido, el Decreto 2566 de 2003 (b), establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Así, en el artículo cuarto, bajo el nombre de aspectos curriculares, establecen los tres ejes temáticos para el desarrollo de la reflexión del presente escrito; es decir, las competencias, las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas, con el fin de garantizar una formación integral que le permita al egresado desempeñarse en los diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo (MEN, 2003a).

Al hablar de la formación pregradual, el currículo ocupa un lugar importante puesto que se convierte en un instrumento educacional y social que apoya la formación de estudiantes para que aporten soluciones a partir de sus saberes, a las diferentes problemáticas presentadas en la sociedad y contextos concretos de su acción. De acuerdo con lo anterior, el currículo integra elementos como el contenido, las prácticas pedagógicas, los resultados de procesos de aprendizaje (competencias) y las prácticas evaluativas, los cuales se constituyen en elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El artículo 76 de la Ley 115 de 1994 concibe el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluidos también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2009). Por su parte Sinza *et al.* (2013), lo definen como “(...) un constructo de carácter académico explícito, flexible, dinámico, perfectible desde el diálogo continuo entre los participantes de la comunidad académica, a partir de exigencias legales, necesidades sociales, políticas, científicas, culturales, familiares, eclesiásticas y acorde con la filosofía institucional” (p. 63).

Con base en lo anterior, el currículo está fundamentado en una postura constructivista, puesto que se concibe como un “proceso en evolución” que permite el crecimiento personal, académico y cultural de los docentes y estudiantes, explorando de este modo los diferentes escenarios conforme con su formación pregradual y posgradual. En este sentido, el currículo se puede conceptualizar como un proceso dinámico sujeto a constantes trasformaciones según el contexto y los cambios sociales, políticos, económicos, laborales y culturales en los que se desarrolla. Asimismo, es un instrumento creativo que exige de sus beneficiarios

relacionar los saberes populares con los conocimientos propuestos por el currículo, promoviendo así su apropiación y transferencia.

En consecuencia, el currículo no es estático. Se visualiza en continuo cambio frente a las necesidades de la sociedad y el avance de las disciplinas, por lo cual se debe revisar de forma continua y ajustar a los requerimientos del medio (Díaz, Lule, Pacheco, Saad, y Rojas, 2003). El currículo se constituye en un escenario dialógico en el que convergen las necesidades del contexto sociocultural, el énfasis del programa, las demandas del sector productivo y las necesidades de la comunidad estudiantil. En relación con esto último, el Proyecto Educativo Bonaventuriano concibe la acción académica como aquella que responde, de manera dialógica, a las necesidades históricas y a los requerimientos contextuales de la sociedad en la que se instaura, buscando con ello y de manera ética, un mejoramiento continuo. Más específicamente, el PEB describe su pedagogía –en conformidad con la noción franciscana– como un proceso formativo centrado en la persona y fundamentado en lo cotidiano, en las relaciones caracterizadas por el diálogo fraterno y en la creatividad e imaginación. De acuerdo con esto, la pedagogía franciscana abarca cuatro dimensiones: 1. la persona y su singularidad como eje central; 2. lo cotidiano como eje fundamental a través del cual se logra captar y expresar la realidad de manera dialógica con sí mismo y con el otro; 3. la relación dialógica que incluye aspectos tales como el respeto, la tolerancia, la participación, el reconocimiento y la aceptación, y 4. lo creativo, que invita a encontrar diversas formas de apropiación del saber.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que uno de los resultados del currículo en el contexto de los programas de formación en la educación superior es el desarrollo de competencias, de acuerdo con la rama del conocimiento en la cual se inscribe –en este caso la psicología-. Sin embargo, al hablar de competencias en el campo de la educación resulta difícil tomar un solo marco de referencia, puesto que es importante hacer una aproximación integral del concepto para lograr una comprensión más amplia. En este orden de ideas, en el marco de la educación, Sotomayor (2006) define las competencias como “(...) una combinación dinámica de atributos relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (p. 76).

Por su parte, Torrado (2000) afirma que las competencias también pueden ser entendidas como un modo de actuar adecuadamente a partir del surgimiento de una tarea concreta, por lo tanto exigen del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente. Por ello, la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado.

En este orden de ideas, al abordar los procesos de formación a nivel de pregrado y en especial en el campo de conocimiento de la psicología, se espera que al

finalizar este periodo formativo los educandos hayan desarrollado unas competencias genéricas y específicas que les permitan desenvolverse con idoneidad y alto compromiso ético en escenarios propios del quehacer psicológico, contribuyendo así al desarrollo y bienestar de las personas, grupos y comunidades, como también a la formación de otros profesionales a partir de la disciplina en mención. En este sentido, el propósito de desarrollar competencias en las comunidades académicas, específicamente en la educación superior, se encuentra estrechamente relacionado con las demandas del sector productivo, constituyéndose de esta manera en uno de los aspectos fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa y junto con ello la inserción laboral y social de los educandos, puesto que el estudiante estará en la capacidad de poseer conocimiento y de utilizarlo en cualquier entorno donde se propicie una solución desde su saber-hacer. Del mismo modo, la adquisición de competencias profesionales le permitirá desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboralmente (MEN, 2007).

Por otro lado, las competencias tienen un lugar importante en los procesos de formación en cuanto se constituyen en la base fundamental para orientar el currículo, las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas. El desarrollo de competencias dentro de los programas de formación tiene un carácter significativo en la política educativa de Colombia en todos sus niveles, puesto que el componente pedagógico resalta la importancia de revisar y ajustar el proyecto educativo institucional y reformular el currículo, en sintonía con las competencias exigidas. A partir de ellas, surge la necesidad de diseñar e implementar procesos evaluativos que den constancia de su adquisición y consolidación.

En la educación superior, el proceso de diseño e implementación de los programas académicos, al igual que los planes analíticos de las asignaturas que los componen y las competencias, permiten focalizar aspectos del ejercicio docente, de los procesos particulares de aprendizaje de los estudiantes y los procedimientos evaluativos. Así, se espera que los procesos de formación –especialmente en psicología– se encuentren en armonía con las competencias tanto específicas como genéricas que se pretenden desarrollar, de modo que los programas de formación tengan claridad respecto de ellas, con bases teóricas y metodológicas que apunten de manera significativa a su óptimo desarrollo y les brinden las herramientas necesarias a los profesionales en psicología para su actuación en las distintas áreas. Al respecto, García (2011) refiere que las competencias no se adquieren o desarrollan en abstracto sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, mediante actividades concretas que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes, conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones por parte del sujeto. En concordancia con esto, puede identificarse en el componente disciplinar del programa de psicología bonaventuriano la similitud de la definición de “competencias” entre distintas asignaturas. No obstante, hay que reconocer los objetivos específicos que se plantean en cada una de ellas, lo

cual exige la consolidación de habilidades y saberes específicos que se rigen por un planteamiento general correspondiente con el objetivo del componente académico en cuestión. Así, las competencias que se formulan en cada una de las asignaturas, deben estar sincronizadas con los objetivos que se proponen en cada curso y a su vez responder al objetivo general del componente disciplinar. Esto puede lograrse gracias a que el concepto de competencias es lo suficientemente amplio y flexible para establecer unas definiciones –así sean provisionales– y cumplir con este cometido.

Este proceso de desarrollo de competencias no solamente afecta de manera directa las prácticas pedagógicas, evaluativas y los tipos de evaluación, sino también los objetivos tanto generales como específicos, el propósito del curso, el temario e incluso los criterios de evaluación, puesto que dichos elementos, al formar parte del plan formativo, deben estar integrados entre sí para garantizar coherencia dentro el proceso de formación de los estudiantes. En el presente componente de formación, las competencias que se pretenden desarrollar a nivel cognoscitivo (saber psicológico) transversalizan la malla curricular, ya que acentúan las dimensiones biológica y sociocultural como escenario del sujeto.

Con base en lo anterior, el desarrollo de competencias se constituye en un proceso dialógico en el que se integran las expectativas e intereses de los sujetos en condición de estudiantes, los intereses institucionales y las demandas de la sociedad. Por esta razón, surge la necesidad de formar sujetos para la autorrealización y continua formación de individuos que aporten a la sociedad, permitiendo con ello su avance. Al respecto, Otálora (2010) refiere que un ambiente de aprendizaje:

(...) constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo –institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura. (p. 73)

Por consiguiente, ha de reconocerse en el proceso de consolidación de competencias los saberes previos con los que cuentan los educandos, según el medio cultural y social en el que interactúan, articulándolos con los intereses académicos para garantizar una apropiación innovadora del saber. Esto último se encuentra en concordancia con la tesis del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1997, citado por Sarmiento, 2007), que plantea que el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. El autor plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por estructura cognitiva el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, 1997, citado por Sarmiento, 2007).

Por otro lado hay que resaltar en relación con el componente disciplinar en cuestión, que las prácticas pedagógicas y evaluativas utilizadas buscan promover, facilitar y estimular el aprendizaje. Sin embargo, es necesario recalcar que hay puntos por mejorar. En primer lugar, la pedagogía se caracteriza por plantear temarios diversos durante los períodos académicos para un mismo curso, razón por la cual debe pensarse en la unidad de los bloques temáticos de una misma asignatura con el fin de garantizar su consistencia y el cumplimiento del objetivo general que se propone en el componente formativo. En segundo lugar, se manejan unas prácticas evaluativas en las que se requiere no solo la definición de los ejercicios académicos que constatan los aprendizajes de los estudiantes, sino también los criterios evaluativos que valoren diferentes aspectos de las actividades académicas propuestas por el docente, permitiendo con ello retroalimentar al educando sobre la calidad de las tareas realizadas. De esta manera, puede decirse que las estrategias educativas y evaluativas han de adquirir mayor consistencia y claridad para ser plasmadas en los programas analíticos, de modo que estén alineadas con la noción de currículo que subyace al programa de psicología. Por lo pronto, el componente académico evidencia la intención por una lectura del ser humano y de su participación en el mundo, enfatizando el sentido y el significado que le otorga a las diferentes situaciones y objetos en su tránsito por la vida, sus experiencias y su comportamiento dentro del desarrollo de su ciclo biológico.

Puede decirse, entonces, que las prácticas pedagógicas y evaluativas de quienes orientan y desarrollan las acciones educativas en un programa académico de formación profesional deben ser coherentes con el enfoque curricular propuesto, para así garantizar el logro de los objetivos planteados por el proyecto educativo. De esta forma, se contribuye significativamente con el aseguramiento de la calidad y la excelencia académica del programa. Esto implica la definición y consolidación de conocimientos y habilidades determinados, en concordancia con el perfil profesional que promete el currículo. En ese sentido, la formación basada en competencias implica grandes desafíos para la docencia y las instituciones de educación superior. Asimismo, comprende un interés por conocer las necesidades y exigencias del contexto, referentes válidos para orientar las reformas posteriores en la educación superior.

Componentes: electivas libres, complementarias y de profundización y problemas fundamentales de la psicología individual, social y evolutiva

En el presente apartado se abordan dos componentes disciplinares: las electivas clasificadas en libres, complementarias y de profundización, y los problemas fundamentales de la psicología individual, social y evolutiva. Se busca evidenciar aspectos por mejorar en estos componentes formativos, rescatando a su vez algunos

elementos fundamentales que pueden tener un impacto para la reforma curricular de otros programas de psicología. La discusión se centra en señalar los puntos críticos de los componentes disciplinares, en debate con las posturas de algunos autores consultados en fuentes académicas. Se ha decidido abordar los dos componentes en cuanto suscitan cuestiones comunes que pueden ser examinadas en un mismo espacio.

A continuación, en la Tabla 5 se exponen lo correspondiente a los componentes disciplinares abordados en el presente escrito. Se visualizan las asignaturas y los semestres académicos en los que son cursadas a lo largo de la carrera universitaria.

Tabla 5

Descripción de las asignaturas del componente electivas del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

| Semestre | Asignatura |
|------------------|--|
| I, III, IV | Cátedra por la Paz |
| VII, IX | Clínica y Salud I |
| VIII , X | Clínica y Salud II |
| I, III, IV | Derechos, Ciudadanía y Adulto mayor |
| I, III, IV | Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales |
| VII, VIII, IX, X | Evaluación del Desarrollo de Niños Ciegos y Sordos |
| VII, VIII, IX, X | Gestión Humana y Salud Ocupacional |
| VII, VIII, IX, X | Gestión para el Desarrollo Humano y Social |
| I, III, IV | Infancia, Protección y Autocuidado |
| VII, VIII, IX, X | La Psicoterapia tiene Cuerpo |
| I, III, IV | Liderazgo Personal y Proactividad |
| VII, VIII, IX, X | Marco Legal y Psicología |
| VII, VIII, IX, X | Más allá de la Ficción está la Literatura (seminario-taller) |
| VII, VIII, IX, X | Neurociencias y Psicoanálisis |
| VII, IX | Organización y Trabajo I |
| VIII, X | Organización y Trabajo II |
| VII, VIII, IX, X | Portugués I |
| VII, VIII, IX, X | Portugués II |
| VII, IX | Procesos Educativos I |
| VIII, X | Procesos Educativos II |
| I, III, IV | Pruebas Psicológicas |
| I, III, IV | Psicología Crítica en contextos Sociohistóricos |
| VII, IX | Social Comunitaria I |
| VIII, X | Social Comunitaria II |
| I, III, IV | Sujeto y Discapacidad |
| I, III, IV | Taller de entrevista clínica |

Las electivas del programa de psicología se ofrecen como cursos académicos que consolidan la formación profesional y profundizan en diferentes temáticas y ámbitos de acción de la psicología. Son de libre elección por parte del estudiante de acuerdo con sus intereses o preferencias. Las electivas son clasificadas en tres rúbricas: 1. electivas libres; 2 electivas complementarias, y 3. electivas de profundización. Respecto a cada una de ellas, se define lo siguiente: 1. cursos ofrecidos por la facultad y de libre escogencia por el estudiante, que tienen lugar en el núcleo de fundamentación (primeros seis semestres de la carrera); 2. cursos que complementan y enriquecen el énfasis profesional escogido por el estudiante, a partir del diálogo con saberes de otras disciplinas. Se ven en el núcleo profesional (semestres VII y VIII) y núcleo de síntesis (semestres IX y X); 3. permiten elegir y profundizar en dos áreas de la profesión en las que el estudiante teje sus intereses profesionales: clínica y de la salud; del trabajo y las organizaciones; social-comunitaria y educativa. Estos cursos son escogidos en los semestres VII, VIII (núcleo profesional) y IX, X (núcleo de síntesis).

A continuación, en la Tabla 6 se ponen al detalle las asignaturas del segundo componente disciplinar, de acuerdo con la malla curricular del programa de psicología.

Tabla 6

Descripción de las asignaturas del componente problemas fundamentales de la psicología individual, social y evolutiva del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali

| Semestre | Asignatura |
|----------|---|
| I | Subjetividad e Intervención Social |
| II | Desarrollo y Aprendizaje I |
| III | Desarrollo y Aprendizaje II |
| IV | Personalidad y Procesos de Identificación |
| V | Psicología Social |
| VI | Psicopatología y Sociedad |
| VII | Grupos, Organizaciones e Instituciones |

El componente problemas fundamentales de la psicología individual, social y evolutiva, se relaciona con la noción de un sujeto inmerso en un contexto social y cultural que influye sobre él. Es decir, el sujeto no consiste en una unidad aislada, independiente de su entorno, sino en la relación entre individuos, una psicología social basada en los nexos que ellos establecen (Oberst, Ibarz, y León, 2004). Esto da lugar a una visión social del individuo en la que el ser humano es entendido en el conjunto de sus relaciones con los demás y no por sí solo. Se tiene en cuenta la posición psicológica en la que se encuentra (subjetivamente) respecto a ellos; es decir, “entre” ellos, “por debajo” o “por encima”. Lo anterior es una introducción a la psicología social, ciencia que pretende explicar el comportamiento social humano,

pero más que eso, busca formular e implementar soluciones a las problemáticas de un grupo social. Hasta el momento se ha hablado de la psicología individual y social dentro del componente disciplinar, pero hay que tener presente también las transformaciones por las que atraviesa el ser humano a medida que avanza en su ciclo vital y de esto se encarga la psicología evolutiva. Esta estudia los cambios psicológicos que se dan en las personas a lo largo de su desarrollo en relación con la edad, es decir, desde sus concepciones hasta su muerte. Los cambios de los que se ocupa la psicología evolutiva están mucho más cerca de lo normativo (los comportamientos esperados en todas las personas o por lo menos en la mayoría) que de lo idiosincrásico. De esta manera, el componente abarca las problemáticas y desafíos que la psicología se plantea en relación con estos tres grandes bloques temáticos, consolidando así en los estudiantes una lectura crítica y reflexiva del comportamiento humano y su contexto.

Aclarados los conceptos que integran los dos componentes disciplinares y el carácter fundamental que adquieren para la formación del psicólogo, se procede a desarrollar su discusión en términos de esclarecer los puntos de mejoramiento en relación con las prácticas pedagógicas, evaluativas y competencias que se proponen, a la luz de lo encontrado en la literatura académica respecto a estas temáticas.

Es posible evidenciar en los contenidos de los componentes disciplinares el énfasis en las dimensiones histórica, social y cultural, de las problemáticas planteadas en cada asignatura, pues se busca, a partir de una lectura minuciosa de ellas, rastrear sus factores desencadenantes así como los que las perpetúan, con el objetivo de cultivar en el estudiante la reflexión crítica sobre estas materias objeto de análisis y proveerlo de las herramientas básicas para elaborar planes de intervención. En las prácticas pedagógicas de los componentes disciplinares se asume al estudiante como un ser activo y futuro profesional capaz de identificar las dinámicas subyacentes a diversas realidades, para llevar a cabo intervenciones de acuerdo con las necesidades del contexto. Con base en esto, se puede afirmar que la noción de sujeto y la forma de abordarlo en el ámbito de la enseñanza tiene como fundamento un currículo académico que define y delimita la concepción de sujeto y que se materializa mediante un cuerpo docente que dicta las asignaturas agrupadas por componentes. De esta manera, la práctica docente tiene como eje orientador el enfoque dado al currículo (Jiménez, 2008), pues incide en el papel que el docente asume, en la metodología empleada por él y en el papel atribuido al estudiante. Por consiguiente, es importante reconocer el énfasis dado al currículo en cuanto determina el tipo de estudiantado que las instituciones educativas desean formar para atender las necesidades de la sociedad. Esto se encuentra en concordancia con lo señalado por Palladino (1998, citado por Jiménez, 2008), cuando sugiere algunas preguntas claves que pueden esclarecer los enfoques manejados por las entidades dedicadas a la enseñanza: *¿qué idea de persona o naturaleza humana se pretende alcanzar?, ¿qué tipo de relaciones se dan entre los profesores y los estudiantes?, ¿qué importancia se le da al contenido?*

De acuerdo con lo anterior, los enfoques curriculares se basan en ciertas nociones que tienen de la persona humana y la forma como deben ser instruidos los individuos para ejercer una profesión, de manera que tras el enfoque subyace una concepción del currículo a partir de la cual se pueden responder las preguntas planteadas por Palladino (1998, citado por Jiménez, 2008). Este autor identifica dos concepciones: una orientada hacia el objeto, es decir, que prioriza su atención hacia las tareas del conocimiento, los métodos, las técnicas y los procedimientos (la mayoría de los currículos se inscriben en esta concepción); y otra que da importancia a la persona, caracterizada por la intención del tipo de hombre y mujer que se desea formar, en la que adquiere relevancia el desarrollo profesional integral. Las prácticas pedagógicas del Proyecto Educativo Bonaventuriano dan cuenta de esta última noción del currículo, ya que es definida como un proceso formativo centrado en la persona y fundamentado en las relaciones dialógicas fraternas, así como en la creatividad e imaginación respecto a la apropiación del conocimiento. La pedagogía es entendida como una concepción metodológica en la que el sujeto, la institución y el saber, se producen. Cabe destacar que lo anterior no torna irrelevantes las metas, estrategias y procedimientos que las entidades de enseñanza superior proponen para cultivar la educación, de acuerdo con un modelo de currículo determinado, puesto que este constituye el punto de partida para construir las herramientas en pro de transmitir y transformar el conocimiento. Así, puede anotarse que si bien es cierto que no puede relegarse la importancia por parte de las universidades en plantearse objetivos institucionales con miras al cumplimiento de estándares de calidad para la enseñanza, así como la aprobación de estos últimos por las entidades exteriores de evaluación de la educación superior, no deben dejarse de lado las necesidades y voces de los actores en el currículo académico, que abarcan no solamente a los directivos y docentes, sino también a los estudiantes y funcionarios de las instituciones de enseñanza superior.

En este orden de ideas, De Souza (2012) hace hincapié en la importancia de la participación por parte de docentes, estudiantes y funcionarios en las reformas curriculares como puente que articula y manifiesta las necesidades de la comunidad académica. Las modificaciones en un currículo universitario implican, para el autor, un proceso eminentemente colectivo, participativo y productor de protagonismo y autoría. De lo contrario, el aislamiento en el proceso de reforma curricular de los actores de la academia solo provoca más alejamiento y exclusión. Ahora bien, al tratarse de multiplicidad de voces, puede conducir al descubrimiento de otros puntos de vista que no necesariamente llevan a un consenso entre los actores. Sin embargo, lo que se busca es aclarar posiciones: *¿desde dónde habla cada uno de los involucrados?*

Por otra parte, hay que tener en cuenta lo consistente en la relación de las universidades con la sociedad, específicamente el vínculo entre la comunidad académica y el mundo laboral. Los nexos establecidos por estos dos grupos pueden influir en

las formas de enseñanza, los contenidos y las estrategias de evaluación de las asignaturas en el ámbito universitario, puesto que el cuerpo estudiantil se forma según ciertas metodologías para ejercer su profesión en el mundo laboral y de acuerdo con las demandas de este último. En concordancia con esto, el Proyecto Educativo del programa de Psicología plantea unas prácticas evaluativas orientadas a constatar los aprendizajes de los educandos durante su formación, ponderando los avances y limitaciones obtenidos durante el desarrollo de las actividades educativas y teniendo en cuenta los conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades de quien se evalúa. Por tal razón, se ha pensado en el mejoramiento constante de este proceso y se sugiere que, además de actividades en cada corte académico del semestre, se establezca para las asignaturas de los componentes disciplinares una tabla dividida por rúbricas que valore distintos aspectos de cada ejercicio académico realizado, con el fin de evaluar y retroalimentar a los estudiantes sobre sus conocimientos y habilidades en los temas y objetivos definidos en los cursos. Esto se encuentra en conformidad con la lógica de las instituciones de los campos de acción de la psicología, pues según Ruiz, Jaraba y Romero (2008), el medio laboral exige de los psicólogos el desarrollo y manejo de habilidades específicas para cumplir con los objetivos que plantean las organizaciones. En ese sentido, ha nacido el concepto de competencias como respuesta a los cambios económicos y políticos de la globalización, que enfatizan en la competitividad y productividad de las empresas y por tanto del talento humano. Se ha discutido acerca del significado del término competencia al proponerse distintas definiciones según el contexto en el que se entrelazan, sea el campo laboral o el educativo (Ruiz et al., 2008). Sin embargo, las características comunes de las definiciones apuntan a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para resolver problemas específicos. Ahora bien, las instituciones de educación superior no han sido la excepción al momento de definir las competencias en las que han de formar a los estudiantes, ya que se promete instruirlos, en primer lugar, para cumplir con los propósitos de los cursos académicos, y en segunda instancia, garantizar su inserción en el mundo del trabajo. Sin embargo, puede plantearse la siguiente pregunta: ¿qué competencias son requeridas para preparar al estudiantado como futuro profesional empleado?

En primera instancia, debe esclarecerse que las competencias se dividen en transversales y específicas. Así, ha de pensarse, en primer lugar, en competencias transversales, es decir, aquellas que atraviesan todos los campos de acción profesional que involucran el saber-hacer, pero también el saber-ser. Por tanto, eso implica las competencias comunes a la profesión psicológica, el conjunto de habilidades y saberes exigidos al psicólogo para ejercer su trabajo en cualquier contexto de aplicación. Es posible identificar que las competencias fundamentales para los psicólogos no se inscriben únicamente en el orden de lo instrumental, sino también de lo personal: exigen actitudes, formas de pensar y actuar para resolver una situación específica. No obstante, debe aclararse lo siguiente. Es cierto que los psicólogos tienen una formación básica común que les facilita las herramientas

elementales para desempeñarse potencialmente en cualquier campo de acción, pero al momento de profundizar en un ámbito de aplicación de la psicología, se necesita una especialización en las tareas requeridas (académicamente, se habla del posgrado) y eso implica la adquisición de competencias determinadas que no se consolidan en la formación de pregrado. A causa de ello, se ha pensado para el programa de psicología bonaventuriano, recortar el número de electivas en el componente disciplinar (cursos opcionales de complemento en la formación de pregrado) para conservar aquellas que tengan una mayor relación con las asignaturas de los posgrados ofrecidos en la carrera universitaria, de modo que el profesional adquiera los conocimientos y habilidades pertinentes para el campo de aplicación escogido. Esta continuidad entre pregrado y posgrado se ve reflejada en la propuesta de Marín y Carrasco (2012), quienes mencionan en su estudio comparativo entre el programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia y otros programas de psicología a nivel nacional e internacional, la posibilidad de pensar la habilitación del profesional en psicología dentro de un campo de aplicación determinado, estableciendo así la formación académica en dos ciclos. El primero, una formación básica en psicología, y el segundo, la habilitación de los posgrados (especializaciones y maestrías). De esta manera, se dota al estudiante de las herramientas y el diseño de prácticas específicas y suficientes para mejorar el desempeño y la visión de la psicología aplicada a los diferentes campos en el país.

En lo que respecta al término competencias, no se propone una definición universal que delimita y por tanto empobreza la noción, sino una definición acorde con los documentos oficiales de formación en psicología en el país, pero con un punto de articulación con las necesidades de la comunidad académica y la sociedad. En este orden de ideas, las competencias que se han intentado esclarecer en los componentes disciplinares del programa de psicología bonaventuriano, responden al reto de presentar unas definiciones para el currículo –en términos de competencias cognitivas, de convivencia, laborales y socioafectivas–. Sin embargo, en la caracterización de las asignaturas, las definiciones de las competencias obedecen más a apartados de justificación de los cursos académicos que a un concepto de habilidades y saberes por consolidar, por lo que continúa trabajándose en estos aspectos. Aunque las definiciones propuestas son diversas, están marcadas por unas características comunes, lo que torna el concepto lo suficientemente flexible para promover un constructo que más allá de las diferencias responda a los requerimientos de los actores que demandan profesionales competentes (la comunidad académica y la sociedad).

No obstante, algunos autores advierten que el modelo de competencias que comienza a atravesar la formación profesional de los psicólogos, obedece a una restructuración del currículo académico, como respuesta a las exigencias de un sistema económico y político globalizado. Detrás de la concepción de conocimiento y cultura subyacente en las políticas curriculares, se percibe una visión utilitarista

e instrumental del currículo. El saber y la cultura no son problematizados como campo de pluralidades de conflictos y acuerdos. Asimismo, el conocimiento no es incorporado como parte de la formación integral de las personas, sino que se sujeta a la productividad y pragmatismo característicos del modelo neoliberal, en el que la función cultural de la universidad se somete a la lógica mercantil de la formación para habilidades y competencias (De Souza, 2012; Sacristán, 2010). En ese sentido, ha de tenerse presente que a pesar de que la sociedad y el mundo laboral requieren profesionales con competencias concretas correspondientes con sus necesidades, el psicólogo profesional no puede cristalizarse en la lógica funcional y de competitividad inherente a las empresas e instituciones, ya que la psicología (en cuanto disciplina académica y profesión) instruye en la lectura crítica y reflexiva de las realidades, permitiendo con ello detectar las dinámicas de los campos de acción para su intervención y posible transformación.

De este modo, debe apostarse por el desarrollo de competencias genéricas comunes a la profesión psicológica, así como por habilidades específicas para profundizar en un área de aplicación que tenga puntos de articulación con las necesidades de la comunidad no académica, pero que favorezca, a su vez, la lectura clínica y crítica de sus realidades, no solo para conocerla, sino también para transformarla paulatinamente. Hay que insistir en el mantenimiento de un pensamiento integrador de los aspectos sociales, culturales, políticos, psicológicos y pedagógicos de las realidades vividas por los grupos inmersos en los ámbitos académicos y no académicos (Sacristán, 2010) y promover currículos de psicología que faciliten prácticas pedagógicas, evaluativas y valoración de competencias, orientadas a las exigencias de la región, pero también motivadores de cambios para formar personas éticas, críticas, reflexivas y con un saber técnico.

Componente histórico-epistemológico

El análisis de este componente hace parte de la búsqueda de reflexiones tendientes a la transformación curricular del programa de psicología, en pro de aportar a los procesos de formación de los estudiantes en pregrado considerados sujetos sociales. En este sentido, se pretende evidenciar las interrelaciones entre las asignaturas que conforman el componente en mención, para así potencializar aún más las apuestas por la construcción de un currículo coherente en sus múltiples dimensiones.

Los tiempos en que se ejecutó el proceso de caracterización de los programas analíticos comprendió su sistematización en los períodos 2015-1 y 2015-2. El primer período se compone de trece asignaturas: Historia de la Psicología; Modelos Teóricos y epistemológicos I; Modelos teóricos y Epistemológicos II; Modelos Teóricos y Epistemológicos III; Nuevas Tendencias de la Psicología; Clínica y Ciencia; Clínica y Estética; Pareja y Sexualidad; Gestalt; Terapia Centrada en la Persona; Psicoanálisis Aplicado; Género, Sexualidad y Nuevas Formas Afectivas; y Violencia Sociopolítica y Nuevas Formas del Trabajo.

El segundo período está constituido por las siete primeras asignaturas del primer período, sumado a: Atención Psicológica Básica en Emergencias y Desastres; Habilidades Sociales y Comunicativas; Terapia Centrada en la Persona; Teoría y Técnica en el Humanismo; Clínica de las Psicosis y Aproximaciones a la Perversión; Clínica de la Neurosis, y por último, Infancia, Niñez y Juventud Contemporánea. Este período contiene un total de catorce asignaturas, tal como se evidencia en la Tabla 7, que se relaciona a continuación.

Tabla 7

Descripción de las asignaturas del componente histórico-epistemológico del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

| Semestre | Asignatura |
|---------------|---|
| I | Historia de la Psicología |
| II | Modelos Teóricos y epistemológicos de la Psicología I |
| III | Modelos Teóricos y Epistemológicos de la Psicología II |
| IV | Modelos Teóricos y Epistemológicos de la Psicología III |
| V | Nuevas Tendencias de la Psicología |
| VI | Clínica y Ciencia |
| VIII | Clínica y Estética |
| VII, VIII, IX | Seminarios Profesional Integrativos I, II y III |

Es posible afirmar que el componente histórico-epistemológico es crucial en la formación de los estudiantes que se modelan como sujetos sociales para ser psicólogos; en el reconocimiento de los procesos históricos por los cuales ha transitado la psicología en los diferentes contextos; en el momento actual, y en las posibilidades hacia el futuro. De ahí se desprende la importancia de una articulación real entre sus dos ejes: lo histórico y lo epistemológico.

Lo histórico, como su nombre lo indica, hace alusión al reconocimiento de la historia como guía fundamental en la formación de los profesionales en psicología. González-Rey (2005), define la historia como “(...) la presencia permanente de un pasado que se desdobra y toma forma en un presente y en un futuro” (p. 378), a través de lo cual se comprende que es necesario recuperar al sujeto en su dimensión de producción de sentido subjetivo y de crianza individual, procesos fundamentalmente interrelacionados.

El enfoque histórico-cultural reconoce a las personas como sujetos sociales. Parte de un desarrollo social y cultural en un momento histórico determinado y hace alusión a la construcción de relaciones sociales con base en lo interpersonal e

intrapersonal. Este enfoque permitió la comprensión de lo psíquico como subjetivo, superando de esta manera las posturas positivistas y llegar así a lo que González-Rey (2005) ha llamado, a través de su teoría, “los sentidos subjetivos y la configuración subjetiva” (p. 373); y pensar el psiquismo humano inserto en su contexto cultural permitiendo así la expresión de la vida humana y entender que “el hombre es un sujeto constitutivo y constituyente de la cultura” (González-Rey, 2002a, p. 23). De esta manera se evitan las estandarizaciones y las tendencias a crear universales de lo psíquico.

Murcia, Orejuela y Patiño (2016), plantean que se toma distancia de dicotomías y lógicas dualistas entre individual-social, objetivo-subjetivo, dentro-fuera, criticando de esta manera la concepción de subjetividad como fenómeno individual intrapsíquico y presentando la subjetividad como un sistema complejo y plurideterminado, organizado por el continuo movimiento de las redes de relaciones. Esta manera de concebir la subjetividad permite en la investigación nuevas opciones para el desarrollo de las representaciones sociales y adicionalmente, facilita la integración entre lo individual y lo social, independientemente de que en cada caso se reconozca la génesis histórico-social, al darle relevancia a la manera como una experiencia actual en el sujeto “(...) adquiere sentido y significación dentro de la constitución subjetiva de la historia del agente de significación que puede ser tanto social como individual” (González-Rey, 2002a, p. 178).

De acuerdo con lo anterior, el programa de psicología no está aislado de un momento en la historia y por ende, pensar la pertinencia de cada asignatura que forma parte de la malla curricular es un gran reto y una tarea que implica replanteamientos constantes por parte de los actores involucrados en cada proceso pedagógico y evaluativo. Esto se concatena en el currículo académico, cuya prolongación en el tiempo responde a la pertinencia de la formación, siempre acorde con el contexto social. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2007) plantea:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluidos también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.¹

El segundo elemento de este componente hace alusión a lo epistemológico. Lo epistemológico en el currículo académico es fundamental para la comprensión de la producción de conocimiento y las corrientes de pensamiento en la psicología, bases para las asignaturas enfocadas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el campo investigativo.

1. Tomado del MEN. URL: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Sobre esto, el profesor José Martín García (2010), hace una reflexión acerca de la teoría del currículum en relación con la pedagogía, que es pertinente traer a colación en el proceso de la puesta en marcha de la reforma curricular del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Este docente presenta algunas inquietudes sobre la relación entre epistemología y currículum. Parafraseando sus planteamientos, habla de algunas conexiones que se deben tener en cuenta. La primera, en la cual la relación del currículum con la epistemología se ocupa del estudio de los contenidos por enseñar en las asignaturas y de las formas más eficaces de transmitir este conocimiento a los estudiantes. La segunda se ocupa de la selección, organización y presentación de los contenidos, de acuerdo con las características socioculturales y los procesos psíquicos del estudiantado. Ambas maneras deben pensarse, entonces, a la luz de las propuestas de las asignaturas presentadas en el programa de psicología y de la forma como concibe el cuerpo docente estas relaciones.

Por otra parte, los estudiantes, desde la perspectiva histórico-cultural, se consideran sujetos sociales y por ende los interrogantes que les suscita su proceso de enseñanza deben tener el lugar que merecen, pues son aportes que traen a partir de sus experiencias en un tiempo no estático. Retomamos los planteamientos de Vigotsky (s.f., citado por Martínez, 1999):

Para Vigotsky, las funciones psicológicas superiores deberían ser comprendidas en las relaciones sociales presentes en la vida del individuo, siendo el hombre un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. El hombre es un ser social y cultural en una historia que se desarrolla, que parte de lo interpersonal a lo intrapersonal, teniendo al lenguaje como mediador de todas sus relaciones. (p. 338)

Al respecto, González-Rey (2008a) plantea que Moscovici fue el primero en considerar “(...) lo social como construcción social dentro del campo de la psicología” (p. 41). Definitivamente, para el autor sus trabajos –refiriéndose a Moscovici– fueron extraordinariamente importantes pues las representaciones sociales constituyeron la primera categoría desarrollada para conceptualizar una producción simbólica estrictamente social. Adicionalmente, plantea:

La separación de lo individual y lo social no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho, se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social. (González-Rey, 2008b, p. 229)

De todo esto, el hecho de que los programas académicos –en este caso, el programa de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali– tengan en consideración fases del análisis de la pertinencia del currículo en los cuales se incluya las voces cargadas de sentido tanto de los directivos, docentes, egresados, empleadores como de estudiantes, es vital. Se trata de reconocer su

singularidad y la manera como cada uno configura cada experiencia que asume en la cotidianidad propia de todo centro educativo y en los diversos escenarios para la puesta en marcha de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se otorga una participación incluyente; es decir, reconociendo sujetos activos, concretos y comprometidos con los procesos sociales de los cuales forma parte.

En los procesos de reforma curricular es transcendental el tránsito de lo interpersonal –entendido como el reconocimiento y adquisición de los conocimientos transmitidos por los docentes; los pensamientos e ideas propias– a lo intrapersonal, en el cual se hace un intercambio dialéctico que nutre el mismo momento de la enseñanza. En este sentido, González-Rey (2005) considera que todo sujeto, y en nuestro caso cada estudiante particular, es un sujeto del pensamiento, pero “(...) no de un pensamiento comprendido de forma exclusiva en su condición cognitiva, sino de un pensamiento entendido como proceso de sentido, es decir, que actúa solo a través de situaciones y contenidos que implican su emocionalidad” (p. 207). Retomando lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2007), se puede decir que el componente histórico-epistemológico debe contribuir a la consolidación de las identidades cultural, nacional, regional y local.

Respecto al currículo académico del programa de psicología, cabe destacar e insistir que los planteamientos en torno a la búsqueda de sus transformaciones, en los cuales consideren a los estudiantes como sujetos sociales, debe incluir el reconocimiento del cuerpo docente en esta misma categoría, sumado a otros actores sociales que intervienen en el proceso de formación, a saber, directivos y administrativos, entre otros.

A partir de lo observado en el proceso de caracterización de la presente investigación, se contempla que para el componente histórico-epistemológico, lo histórico está estrechamente vinculado con el papel de los sujetos en la constitución de la realidad social. Esta interacción da lugar a unas características en un momento en la historia en un contexto determinado y plantean los posibles rumbos en un futuro. Esta perspectiva sitúa al sujeto como portador de una identidad que le permite posicionarse, actuar de forma consciente y creativa y con la capacidad de mantener la producción de sentidos subjetivos como condición de su subjetividad.

Como se ha consignado en el documento, la perspectiva histórica le otorga un lugar central a lo sociocultural, aspecto de gran valor por los momentos a los que se enfrenta la psicología. Por ello, es de vital importancia hacer mayor énfasis en los propósitos de las asignaturas que constituyen este componente y las competencias por desarrollar, en las cuales el despliegue de los cursos ponga en constante diálogo la historia de la psicología con las problemáticas de las comunidades, grupos e individuos sobre los cuales se ha enfocado la atención y la intervención.

El logro de esta comprensión y el análisis, en sinergia con otras situaciones de orden sociocultural, contribuyen a la formación de profesionales capaces de hacer lecturas que trascienden el plano del individuo, para considerarlos como sujetos

sociales, constructores de esa misma realidad. Para ello, conocer las raíces de la psicología se convierte en el primer aporte del currículo, intencionalidad que se evidencia en los períodos primer y segundo del año 2015, con la ubicación en los primeros semestres de las asignaturas que abarcan estas temáticas: Historia de la Psicología; Modelos Teóricos y Epistemológicos I; Modelos Teóricos y Epistemológicos II; Modelos Teóricos y Epistemológicos III, y Nuevas Tendencias de la Psicología. Se puede ver que representan de forma coherente una cronología semestral, interpretada como el paso a paso del conocimiento.

A partir de esta sucesión de asignaturas, se puede considerar que la forma como está estructurado el currículo académico permite que semestre tras semestre aumente el acervo de conocimiento de los estudiantes y tengan un amplio panorama sobre la carrera en psicología e incluso, con ello, puedan empezar a conocer las razones por las cuales en un momento histórico se desarrolló uno u otro campo de la psicología y bajo qué perspectivas. Estos aspectos se profundizan con cada una de las siguientes asignaturas que comprenden este componente, ubicadas en los semestres intermedio y avanzado.

En relación con esto, se observa que la asignatura Historia de la Psicología se podría quedar corta en el abordaje de las temáticas planteadas para un solo semestre, pues al ser tan general y buscar abarcar ese recorrido cronológico sobre los antecedentes, desarrollo de la profesión e incluso, posibilidades futuras, se ve que las temáticas pueden ser excesivas. De ahí se desprende que una de las observaciones generales que se hagan para este programa analítico sea la de revisar en el cronograma la agenda de trabajo y el total real de horas de trabajo del curso.

En este sentido, se propone que la discusión de los tres cursos de ambos períodos (2015-1 y 2015-2) unifiquen los criterios de los contenidos. Incluso, podría proponerse que para el futuro se haga una división de la Historia de la Psicología en dos semestres (I y II). De no ser posible, se debe trabajar para que tenga una estrecha conexión con las asignaturas siguientes: Modelos teóricos y epistemológicos I, II y III. Esto implica que la malla curricular no puede estar aislada sino que, por el contrario, la apuesta de formación debe unificarse a lo largo de este componente.

Con base en lo anterior, pueden plantearse algunas consideraciones de acuerdo con lo evidenciado en el componente histórico-epistemológico.

Hiperespecialización del saber (solo centrarse en la psicología, como si las reflexiones epistemológicas surgieran *per se*). ¿Dónde queda el reconocimiento y conexión con la filosofía, la antropología, la sociología, la biología, la medicina, entre otras?

Respecto a las competencias, se pudo observar que algunas coinciden en el desarrollo de aspectos que los estudiantes deben ir fortaleciendo en su proceso de formación. Sin embargo, una recomendación a nivel general es que cada asignatura pueda pensar algunos logros específicos en los cursos, puesto que las prácticas pedagógicas y evaluativas son distintas.

Las competencias laborales contemplan la apuesta por la formación ética, aspecto poco tenido en cuenta en la redacción de estas competencias. Igualmente, es importante para los programas analíticos de la malla curricular tener consistencia entre los objetivos, las competencias y los propósitos de los cursos. También, la conservación en las temáticas que se desarrollan entre las asignaturas orientadas por diversos docentes, pero que comparten un nombre común incluso repitiendo en la escritura los mismos propósitos y competencias pero diversos objetivos y formas de evaluación.

Si bien lo anterior son algunas observaciones particulares respecto al componente disciplinar en cuestión, es posible también hacer unas reflexiones generales con base en las prácticas pedagógicas, evaluativas y competencias propuestas en la malla curricular. En el campo disciplinar, las particularidades y derroteros de cada asignatura que contiene el componente, fruto de la enseñanza y las reflexiones que se suscitan en docentes y estudiantes, se convierten en fundamentos epistemológicos por potencializar, puesto que el estudio de la epistemología introduce a los estudiantes en ámbitos específicos del campo disciplinar de la psicología, lo cual implica conocer, comprender y conectar las múltiples corrientes de pensamiento, autores claves, perspectivas y modelos teóricos y metodológicos, que nutren el saber y el saber hacer. Todo esto desde una postura crítica, constructiva y propositiva para la continuidad en la generación de pensamientos, propios del campo de la psicología. Estos aspectos deben ser contemplados en el currículo, situados a la luz de las finalidades que el programa de psicología de la Universidad San Buenaventura Cali busca en el proceso de formación de sus futuros profesionales, en los docentes y demás actores que lideran actualmente el proceso de análisis y transformación. De esta manera, se puede concluir que la construcción del currículo académico es responsabilidad de todas aquellas personas que de una u otra manera aportan al proceso de formación de los estudiantes.

Si bien se entiende que se trata de un panorama general en muchas de las asignaturas, es importante que se haga alusión de manera explícita a la relación de los momentos históricos que se van a trabajar, con los enfoques o desarrollos filosóficos y epistemológicos que se mencionan en los propósitos del curso. Es decir, especificar las conexiones entre la historia y el desarrollo de pensamiento en psicología. De ahí que los docentes que van a dictar estas asignaturas tengan el compromiso de articular las diferentes temáticas, con el fin de tejer un hilo conductor que le permita a los estudiantes comprender.

Unificar criterios de los propósitos del curso pese a ser docentes distintos y que cada uno le imprime sus maneras de enseñar. Propias de cada pedagogía, al ser una asignatura base en toda la carrera debe pensarse precisamente en cuáles son los cimientos que se les va a aportar a los estudiantes, con el fin de que posteriormente puedan hacer conexiones con otras asignaturas que atañen, por ejemplo, a la episteme y posteriormente a reconocer el tipo de metodologías y componentes,

en qué rama de la historia se desarrollaron y cómo se pueden adaptar y replantear en el contexto actual y en los que se vaya a desempeñar.

Frente a los objetivos, es preciso que se despliegue argumentativamente la pertinencia de elegir unas posturas teóricas, las “más determinantes en el campo de la psicología”. En relación con lo anteriormente suscitado, sobre el currículo de psicología que se está analizando se observa que las asignaturas que contemplan el componente epistemológico podrían estar obviando la producción del conocimiento desde el aula puesto que lo citan en la redacción, pero se queda en el conocimiento de la “mirada del experto”, cayendo así en la reducción del saber a visiones hegemónicas para que la comunidad académica, o para este caso los estudiantes a quienes se les está enseñando, las acepte como tal.

Contrario a esto, la validez del componente epistemológico no se cimienta exclusivamente en el conocimiento dado como verdad absoluta, sino en la posibilidad de que los conocimientos que han fundamentado la psicología sean comprendidos a la luz de la dimensión histórica. Por ende, ambos componentes van de la mano: histórico-epistemológico.

Esta primera manera de construir las bases de la enseñanza se relaciona más con los elementos técnicos y no se ocupa del campo epistemológico, tal como lo plantea Martín (s.f.):

Ciertamente, la sola proposición técnica establece un mundo y un ser, pero consistentes con un universo únicamente disciplinario, soslayando el valor de verdad y la atingencia de la proposición, de tal modo que en el caso resulta una promoción del ejercicio del poder. Para contrarrestar la tentación, el exceso y sus efectos, habría que apoyarse en el logos, en su calidad de *epistemai logique*. Con base en lo antecedente se establece como primera conclusión que el experto en pedagogía o educación generalmente no ofrece ninguna justificación para sostener el valor de verdad de su proposición, así como descuida la semántica y la lógica de su discurso. (p. 5)

Esto puede limitar la construcción de pensamiento crítico de los estudiantes y restarle la posibilidad de generar diálogos de saberes más horizontales, en los cuales ellos, si bien están incorporando en su acervo todas las perspectivas que han guiado la construcción de conocimiento de la psicología, puedan hacer conexiones histórico-epistemológicas, otorgándole la relevancia que merece a cada corriente epistémica, teórica y metodológica al contexto actual de su formación y puedan, como profesionales, mantener una postura crítica frente a la profesión. Al respecto, González-Rey (2005) plantea: “El sujeto representa una opción creativa, generadora de sentidos que define nuevos espacios de integración personal que, de no ser alcanzados, pueden convertirse en un momento de génesis patológica” (p. 210). Por ello, es importante reconocer que los estudiantes toman un camino de subjetivación particular y generan sus propios espacios, incluso dentro de espacios sociales institucionales como la universidad.

La conexión que pueda suscitarse entre las asignaturas que abarcan este componente será crucial en el ejercicio de la enseñanza e incluso, podría pensarse como clave para la generación de reflexiones que puedan convertirse en corrientes de pensamiento fundamentadas desde la argumentación lógica y la relevancia histórica. A propósito, Martín (s.f.) refiere:

Al proponer palabras como teoría y currículum es irremisible no significarlas de conformidad con espacios o tiempo, con tradiciones, con culturas, de manera que la significación insiste, a pesar del significante mismo. En suma, para aquellas siempre hay un orden histórico que delinea significaciones y usos. (p. 5)

La riqueza de la epistemología radica, precisamente, en la apertura a los distintos saberes que han fundamentado a la psicología y en la posibilidad de conocer su pertinencia en el momento histórico actual. Empero, esto no se daría si no es propiciado por quienes están encargados de ello (por una parte, los docentes). A su vez, depende de la estructuración del currículo académico que va guiando el proceso de enseñanza. “El experto no suele dialogar con la historia, apenas y la toma como dato” (Martín, s.f., p. 6).

En este sentido, las asignaturas que abarcan el componente epistemológico y los docentes encargados de ellas, tendrán que tener una apertura al diálogo. La palabra es construida con base en el intercambio y la posibilidad de incluir en este las características socioculturales. Es decir, el componente histórico debe siempre ser articulado con la posibilidad de una dialogicidad constante. Martín (s.f.) afirma:

El hablar, en cuanto acto eminente, debe significar, y recoger y develar la verdad como emblema del acto de pensar cuya fonación es su expresión, debiendo acontecer y establecerse con una consistencia, con una voz resonando en las profundidades del mundo y del ser. Implica, por tanto, una apelación a la “calidad lógica” de lo enunciado, a su valor de verdad. (p. 3)

Complementario a lo anterior, el componente epistemológico permite conectar los diferentes tipos de saberes que se han destacado y han nutrido la psicología. De esta forma, los estudiantes comprenden el desarrollo de la disciplina y los estudios especializados de las distintas corrientes en la profesión a lo largo del tiempo y se sitúan como sujetos. González-Rey (2009) lo plantea de la siguiente manera:

No es un sujeto transparente capaz de aprehender con su conciencia los múltiples desdoblamientos y formas de organización de su subjetividad; por el contrario, representa el momento activo y subjetivamente constituyente de las acciones humanas. El sujeto representa un momento procesual permanente de la subjetividad individual. (p. 21)

Componente de investigación

La investigación es considerada uno de los pilares de desarrollo de los países. Acciones encaminadas a la investigación básica aplicada y al desarrollo experimental,

generan indicadores que dan cuenta del crecimiento económico, social, cultural, político, etc., de un país. Es por esta razón que las instituciones de educación superior asumen dentro de sus componentes académicos este tipo de formación.

En concordancia con lo anterior, la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, delimita en su plan de estudios de manera transversal el componente investigativo. Por ello, desde primer semestre hasta el último, el estudiante desarrolla ejercicios investigativos que se desdoblan en ejercicios de intervención en los que por medio de revisiones teóricas se cuestiona y problematizan realidades a través de investigaciones realizadas con el fin de levantar objetivos, métodos de investigación, respuestas y conclusiones. En semestres superiores y en la práctica profesional, problematiza el contexto laboral con el fin de plantear objetivos que guíen la práctica psicológica. Por lo tanto, se pretende que a partir de este componente se entreteja la acción investigativa con la rigurosidad del método científico y también la intervención psicológica, en la medida en que se discute, cuestiona y analiza la manera de abordar e indagar una problemática desde la visión de la psicología. Con el fin de discutir las competencias, prácticas evaluativas y pedagógicas que sobresalen en el componente investigativo, es pertinente que el lector conozca las asignaturas que lo conforman (Tabla 8).

Tabla 8

Descripción de las asignaturas del componente de investigación del plan de estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali

| Semestre | Asignatura |
|----------|---|
| I | Metodología y Práctica Investigativa I |
| | Taller de Escritura I |
| II | Metodología y Práctica Investigativa II |
| | Taller de Escritura II |
| III | Práctica Investigativa I |
| IV | Práctica Investigativa II |
| V | Práctica Investigativa III |
| VI | Práctica Investigativa IV |
| VII | Trabajo de Grado I |
| VIII | Trabajo de Grado II |
| | Introducción a la Práctica Profesional |
| IX | Práctica Profesional I |
| X | Práctica Profesional II |

Al observar las asignaturas del componente disciplinar del programa de psicología, se avizora que la formación en investigación se piensa como una cuestión procesual, en la cual los semestres superiores dan cuenta de todo un proceso en escala. Por esto mismo, esta formación se inicia desde primer semestre y se resalta

la importancia de los prerrequisitos. El primer acercamiento de los estudiantes a la investigación, se hace por medio de la asignatura Metodología y Práctica Investigativa I. En esta se invita al estudiante a construir conocimiento alrededor de la mirada nocional y científica de las dinámicas y fenómenos sociales, con el fin de lograr una diferenciación de ellas. De igual manera, se hace énfasis en que el estudiante conozca aspectos teóricos, como el método científico, las formas de investigación cualitativa y cuantitativa y el concepto de paradigma, entre otros. La técnica en la cual se hace énfasis en este semestre es la observación. Una vez claro que el proceso de formación se entrelaza a lo largo de cada período académico, en segundo semestre se introduce la formación en el orden del sustento epistemológico, ontológico, metodológico y ético de la investigación, todo guiado desde la perspectiva cuantitativa. En este semestre se hace énfasis en la comprensión de las fases y el proceso de investigación, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación, análisis y discusión de datos de acuerdo con la pregunta y objetivos establecidos, así como la lectura interpretativa y escritura expositiva y argumentativa. Se puede observar que en el segundo semestre se trasciende el ejercicio reflexivo y de conocimiento básico y se propone consolidar un ejercicio investigativo a partir de la revisión de antecedentes, planteamiento de pregunta y objetivos, hasta el análisis de resultados. Transversal a lo anterior, los ejercicios de investigación desarrollados en estos dos primeros semestres están acompañados de procesos de lectura y escritura por medio de la asignatura Taller de Escritura.

Es necesario mencionar que por medio de la investigación se ofrece al estudiante el conocimiento alrededor de los campos de la psicología que la facultad ofrece, a saber: social-comunitario, organizacional y del trabajo, clínico y de la salud y educativo. A partir de tercer semestre se da inicio a la línea de la asignatura Práctica Investigativa, la cual culmina en sexto semestre con el desarrollo de un anteproyecto de grado. En tercer, cuarto y quinto semestres, se desarrollan ejercicios investigativos desde el enfoque cualitativo, en los que se abordan todas las fases de una investigación: revisión de la literatura, escritura del estado del arte, planteamiento de pregunta y objetivos, construcción del método, trabajo de campo, escritura y análisis de resultados. Después de haber desarrollado todas las fases de un proceso de investigación en cada uno de estos tres semestres, se espera que el estudiante en sexto semestre: 1. tome la decisión autónoma de la modalidad de trabajo de grado –trabajo empírico, monografía, diplomado, auxiliar de investigación– que desea emprender en séptimo y octavo semestre; 2. tenga las herramientas suficientes para poder desarrollar la modalidad de trabajo de grado que haya elegido. Se asume que si el estudiante decide hacer un diplomado, pueda estar en la capacidad de construir planes de intervención, tomando como brújula lo aprendido sobre el método científico. De igual manera, desde sexto semestre se espera que un docente asuma un papel de acompañamiento más cercano al estudiante, con el fin de que lo pueda guiar en concordancia con la particularidad de intereses, para desarrollar cualquiera de las modalidades de trabajo de grado en mención.

En octavo semestre, simultáneo al proceso de entrega del trabajo final de grado el componente investigativo se relaciona de manera más estrecha con el campo laboral. Es de este modo que en la asignatura Introducción a la Práctica Profesional, se da apertura a la preparación formal para el ejercicio profesional del último año de formación. De acuerdo con la inclusión del ejercicio de práctica profesional, dentro del componente de investigación, en octavo semestre, se espera que el estudiante desarrolle competencias para la aplicación de principios científicos y técnicos en la solución de problemas inherentes a la psicología, mediante la realización de diagnósticos y la elaboración de programas de intervención. Si bien en este semestre no se desarrollan ejercicios prácticos, se hace una preparación para ello. Por último, en noveno y décimo semestres, por medio de las asignaturas Práctica Profesional I y II se consolida el producto final de todo el conocimiento que el estudiante ha construido a lo largo del componente investigativo y demás componentes. Estas asignaturas se convierten en la materialización de la elaboración de un proyecto de práctica en terreno, por medio de un análisis de necesidades, levantamiento de un diagnóstico, objetivos y trabajo en pro de una problemática psicológica. Además de lo anterior, el ejercicio de práctica profesional tiene como objetivo que el estudiante se vea obligado a desarrollar un ejercicio autónomo y en lo posible, en concordancia con su deseo, cuestión que se relaciona con la dinámica del trabajo de grado (elección autónoma de la modalidad y tema, de acuerdo con el deseo propio del estudiante).

Como se puede observar, el componente investigativo da cuenta de un inicio en el que se abordan cuestiones elementales en el momento de investigar, a saber: la lectura y la escritura, la diferenciación entre el saber del sentido común y lo científico. En semestres superiores, el ejercicio de investigación hace un énfasis en plantear, pensar, desarrollar y analizar problemas de investigación de manera sistemática. En el último año, esta formación consiste en la discusión del método científico y demás herramientas investigativas y en la lectura de un contexto con el fin de plantear objetivos de intervención acorde a las necesidades evidenciadas.

De acuerdo con lo anterior, el ejercicio investigativo es una acción que atraviesa todos los semestres del plan de estudios. Esto se relaciona con la estrategia de aprender a investigar investigando. Es decir, que no hay mejor manera de formarse en investigación que desarrollando investigaciones (Restrepo, 2004; Fernández, 2011). A su vez, se observa que esta estrategia permite que el proceso de la formación en investigación genere una construcción y un fortalecimiento de competencias de manera escalonada. Por lo tanto, dentro del plan de estudios se asume que por medio del desarrollo de procesos investigativos semestre a semestre, el estudiante logre tener un conocimiento claro sobre el ejercicio investigativo y, por lo tanto, construya herramientas suficientes para llevar a cabo en el campo laboral procesos similares –en cuanto se plantea un diagnóstico y unos objetivos– que generen respuestas tanto teóricas como prácticas al contexto. No obstante, es pertinente mencionar que desarrollar trabajos de investigación a lo largo de toda

la carrera no es sinónimo de formar investigadores, ni asegura que el estudiante comprenda con claridad el uso del método científico en contextos de intervención y las fases de un proceso de investigación. Sobre esto se puede discutir que pese a que las instituciones de educación superior deben propender a que el estudiante asuma cierta autonomía y pensamiento crítico en el quehacer (Unesco, 2009), el modelo de enseñanza basado en competencias limita en ocasiones la formación en la medida en que educan para crear perfiles de profesionales que obedezcan a especificidades del sector económico de los países. Además de lo anterior, es pertinente mencionar que la autonomía y el pensamiento crítico no es un aspecto que el estudiante conquiste en su totalidad en el pregrado. Por el contrario, estos dos aspectos se convierten en cuestiones que requieren procesos posgraduales para su consolidación.

A propósito del modelo de competencias, este se estructura bajo lineamientos internacionales y tiene como fin lograr el éxito económico de las naciones (Martí, Martí, Vargas y Moncayo, 2014). Por tal razón, Parker (2010) plantea que cuando las disciplinas se ponen al servicio de la economía, las universidades adoctrinan profesionales en pro del recurso demandado por el sistema democrático y no en pro de la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Por tal razón, Martí *et al.* (2014) discuten que el modelo por competencias limita la acción crítica en la educación superior y a cambio de esto se obedece de manera explícita a la cobertura de las necesidades del mercado laboral.

Si bien el programa de psicología bonaventuriano se ha caracterizado por su formación crítica y reflexiva, es pertinente mencionar que el componente de investigación, por medio de la reiterativa dinámica de ejercicios de investigación desarrollados de principio a fin; es decir, desde el estado del arte hasta las conclusiones, de manera semestral, obedece por completo a una formación por competencias, perdiendo así de vista los posibles desdoblamientos subjetivos que cada asignatura pueda llegar a generar. Un ejemplo de esto se tiene cuando, por una parte, en cada semestre se debe entregar un trabajo investigativo que no tiene continuidad –así el estudiante lo deseé– porque el ejercicio investigativo se desarrolla en un campo específico de la psicología. Esto da cuenta, en muchas ocasiones, de un trabajo que no se logra culminar por una de dos cuestiones: ausencia de tiempo o inadecuada orientación, que lleva a que los procesos planteados en el cronograma del programa analítico se dilaten.

Respecto a esto último, es pertinente mencionar que los estudiantes del plan de estudios de la presente caracterización, dan cuenta que según el tipo de orientación que ofrece el docente, la limitación de tiempo deja de perjudicar el desarrollo del ejercicio investigativo. Esto mismo lo afirma Delgado (2018) en su estudio con estudiantes de maestría. Se destaca que los docentes que invierten más tiempo en la sistematicidad y coherencia del trabajo investigativo, logran ofrecer al estudiante, en un solo semestre, mayor claridad en aspectos relacionados con

el planteamiento del problema, los objetivos y resultados y los análisis. Respecto a esto, Moreno (2018) destaca que en la investigación formativa se hace necesario “(...) no comenzar preguntándose por el paradigma, enfoque o método, sino por el nivel de manipulación o control sobre la realidad que pretende hacer el investigador en formación” (p. 274). Además de lo anterior, es necesario destacar que una relación de escucha constante entre docente y estudiante, en la que el primero escucha el deseo y orienta teórica y metodológicamente al segundo, produce efectos en la motivación y logra desdoblamientos subjetivos alrededor del aprendizaje (González-Rey y Mijtán, 2017).

Vista desde esta perspectiva, la formación genera que el estudiante trabaje de manera semestral sobre los mismos componentes teóricos –la dimensión epistemológica, ontológica, metodológica y ética de una investigación–, sin lograr una lectura, un diálogo y un debate pausado sobre dichos aspectos. Por tales razones, se puede discutir que la formación en investigación se convierte en una transmisión de conocimientos orientada a un aprendizaje memorístico, con el fin de lograr que el estudiante alcance determinadas competencias sin implicaciones subjetivas que puedan generar desdoblamientos en el futuro (González-Rey, 2002b).

En la medida en que “(...) los consensos internacionales terminan convirtiéndose en discursos obligatorios y orientadores acerca de lo que debe y lo que no debe ser la educación superior” (Martí, 2014, p. 38), se pierde el hecho de concebir al estudiante como “(...) sujeto que aprende y el aula como espacio de relacionamiento” (González-Rey, 2007, p. 6). Por tal razón, vale la pena cuestionarse hasta qué punto debe sacrificarse la formación del estudiante por un modelo que obedece en su totalidad a competencias impuestas por lineamientos estatales e internacionales. De igual manera, es característico del pregrado en psicología de la USB Cali, la formación en el método cualitativo de investigación. Esto se alinea con el carácter crítico y reflexivo que se propende dentro del plan de estudios. Es pertinente mencionar que el desarrollo de investigaciones cualitativas en América Latina toma fuerza desde finales de 1980 y principios de 1990, cuando la psicología se cuestiona el carácter metodológico, epistemológico y ontológico del modelo occidental –dominante– de investigación empírico-analítico (González-Rey y Mitjáns, 2017). En diálogo con el componente de investigación de la facultad en mención, se hace evidente el énfasis de formación en investigación cualitativa, razón por la cual se estima que no se está dando la posibilidad de que el estudiante conozca de manera profunda otros tipos de investigación que le permitan desarrollar análisis de información tanto científica como la encontrada en los espacios laborales.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta en el componente investigativo es el papel que asume el docente en cada asignatura. En la medida en que avanza el semestre, la práctica pedagógica permite un acercamiento entre docente y estudiante. Se puede afirmar que a partir de sexto semestre, el docente asume un papel de acompañamiento en la medida en que es quien orienta –especialmente en la

cuestión metodológica– el tema de investigación que el estudiante ha deseado abordar y que ha encontrado pertinente investigar, de acuerdo con el estado del arte. Así, el vínculo docente-estudiante se vuelve indispensable para generar espacios de subjetivación que permitan al alumno generar conocimiento frente a aquello que investiga.

La reforma curricular debe, entonces, en conclusión, propender por la escucha de los actores involucrados en la comunidad académica –directivos, docentes, estudiantes, empleados– y en la sociedad, de modo que se evidencien las nuevas demandas y transformaciones de los sujetos y sus realidades, que impulsan hacia la transformación del currículo académico con miras a la formación de profesionales competentes para la intervención de problemáticas en pro del bienestar social. Por tal razón, es importante para la academia hacer un ejercicio de caracterización de sus programas de formación, con miras a un análisis crítico que ponga en diálogo lo propuesto por la malla curricular, por las voces de la comunidad académica y por las demandas sociales, de manera que puedan encontrarse puntos en común –así como aspectos diferenciadores–, fomentadores de una articulación entre los aportes y saberes que apuesten por el suplemento de las necesidades manifestadas por los actores involucrados, así como la transformación de las dinámicas subyacentes a las problemáticas sociales, institucionales, académicas y laborales que surgen y se perpetúan en la actualidad.

Referencias

- Braunstein, N. (1982). *Psicología: Ideología y Ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- De Souza Bernardes, J. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 216-231.
- Delgado, N. (2018). *Caracterización de la experiencia en el proceso de trabajos de grado desde el centro de servicios compartidos, para los estudiantes de las maestrías en profundización de la escuela de administración de la Universidad Eafit*. (Trabajo de maestría). Universidad EAFIT, Medellín.
- Díaz Barriga, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., y Rojas-Drummond, S. (2003). *Metología de diseño curricular para Educacion Superior*. México: Trillas
- Duque, J., Lasso, P. y Orejuela, J. (2016). *Fundamentos epistemológicos de las psicologías con énfasis en psicología transpersonal*, segunda versión. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Fernández, C. (2011) *La investigación: un valor agregado al profesional en educación*. Universidad del Norte.
- García, Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-24.

- González-Rey, F. (2002a). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. En O. Furtado y F. González-Rey (Eds.), *Por uma epistemología da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19-42). Brasil: Casa do Psicólogo.
- _____. (2002b) *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México D.F: International Thompson Editores.
- _____. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En: González-Rey, F. (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, p.p. 27-51.
- _____. (2007). *Investigación Cualitativa: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- _____. (2008a). Subjetividad y psicología crítica: implicaciones epistemológicas y metodológicas. En B. Jiménez (Ed.), *Subjetividad, participación e intervención comunitaria* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2008b). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Brasil: Centro Universitario de Brasilia.
- _____. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad*. Argentina: Noveduc.
- _____ y Mijtáns, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemología e método*. Brasilia: Alinea Editora.
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32, (1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032106>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-11
- Marín, A., y Carrasco, N. (2012). Análisis comparativo de la pertinencia del programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia a la luz del contexto nacional e internacional de los programas de psicología. *Pensando Psicología*, 8(14), 59-81.
- Martí, J., Martí, M., Vargas, O. y Moncayo, J. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, 43 (4), 33-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a3.pdf>.
- Martín (s.f). *Epistemología y teoría del currículum*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178311409.pdf>.

- Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 119-140.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1 (1), 16-37. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/6>
- Melo, D. (2008). La medición en psicología como herramienta y como reflexión ética en el ejercicio del psicólogo. *Psicogente*, 11 (19), 46-51.
- MEN. (2003a). *Características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- MEN. (2007). *Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Articulación de la Educación con el mundo productivo*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- MEN. (2009). *Evaluación de Desempeño Docentes y Directivos Docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (10 septiembre de 2003b). Decreto mínimo de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. [Decreto 2566 de 2003]. DO: 45.308.
- Ministerio de Educación Nacional (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Moreno, N. (2018). La evaluación del método en la investigación formativa en ciencias sociales. En Montoya, P. y Cogollo, S. (Comp.). *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*. (pp. 264-280). Medellín, Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Murcia, M., Orejuela, J. y Patiño, J. (2016). *De la psicoterapia a la teoterapia: sentidos subjetivos respecto al proceso teoterapéutico en personas adictas a sustancias psicoactivas con experiencia previa en psicoterapia*. Cali: Bonaventuriana.
- Oberst, U., Ibarz, V., y León, R. (2004). La psicología individual de Alfred Adler y la psicosíntesis de Olivér Brachfeld. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 31-44.
- Otalora Y. (2010) Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología*. Contra la disciplina. Madrid: Catarata.
- Redolar, D., Moreno, A., Robles, N., Soriano, C., Torras, M., y Vales, A. (2010). *Fundamentos de psicobiología*. Barcelona: UOC.

- Restrepo, B. (2004). *Formación Investigativa e investigación Formativa: acepciones y operalizaciones de esta última*. Recuperado en: <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI- UD/>.
- Ruiz, M. Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en Psicología y las Nuevas exigencias del mundo laboral competencias laborales exigidas a los Psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21302108.pdf>
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Bedoya, D., *Competencias y proyecto pedagógico*. (pp. 40-43). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sacristán, J. G. (2010). Fundamentos de una psicología La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 11-43.
- Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y Aprendizaje. En: Sarmiento, M. *La enseñanza de las matemáticas y las NTI. Una estrategia de formación permanente*. (p.p. 30-173). Cataluña: Universidad Rovira i Virgili.
- Sinza, D., Chaparro, D., Iglesias, E., Pérez, G., Pherez , G., Padilla , J., y Arana, W. (2013). *Propuesta Pedagógica de la UNAC*. Medellín: UNAC.
- Sotomayor O. (2006). *Curriculum Universitario Basado en Competencias*. Bogotá: Ediciones Uninorte.
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
- Universidad de San Buenaventura Cali (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB*. Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana

CAPÍTULO 3

PROCESOS SUBJETIVOS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL: EL CASO DE UN GRUPO DE PSICÓLOGOS BONAVENTURIANOS*

Maria del Mar Pérez Arizabaleta
Adriana Marcela Castaño Méndez
José Fernando Patiño Torres

* Este artículo se deriva del estudio realizado como trabajo de grado para optar al título de psicólogas. Inicio: febrero 2014, finalización: abril 2015.

Este estudio, basado en la teoría de la subjetividad de González-Rey, se llevó a cabo con profesionales de la psicología que en su trayectoria de pregrado participaron en espacios de formación investigativa, a saber: semilleros y proyectos formales de investigación en calidad de auxiliares de investigación y monitorías. El interés se centró en comprender, desde el enfoque teórico en mención, cómo la formación investigativa alimenta y desdobló procesos en el desarrollo profesional de los egresados que participaron en dinámicas de investigación.

A partir de lo anterior y enmarcado en una compilación de textos que abordan la formación de estudiantes de psicología a nivel pregradual y posgradual, se hace necesario situar la importancia del desarrollo de una investigación de tipo cualitativo sobre la formación en investigación en estudiantes de pregrado, como tema de trabajo. De acuerdo con los lineamientos del país, tanto a nivel nacional como regional, la investigación es considerada como el principal vector de desarrollo (Colciencias, 2017). En esta medida, investigar se convierte en el pilar del sector académico y cada vez más, de los otros sectores de producción, a saber, productivo y de servicios, entre otros.

Desde la academia, es indispensable conocer las necesidades del contexto para ofrecer a la sociedad una formación en concordancia con ello. Por esta razón, se encuentra una tendencia en la realización de estudios que identifican las habilidades y competencias laborales de los empleados, con el fin de formular reformas curriculares que permitan formar en ello (Agüero, Molina y Rodríguez, 1993; Carcaño *et al.*, 2006; Guerrero, 2007; Oviedo, *et al.*, 2008; Ruiz, Jaraba y Romero, 2008; Miyahira, 2009; Rojas y Aguirre, 2011; Ortega y Zych, 2013; Villar, Saurina y Corominas, 2014). No obstante, el estudio de los procesos subjetivos que emergen individual y socialmente tras la formación científica en diferentes campos de la vida de las personas, han sido minoritarios. Sobre este contenido se identifica, a nivel de Latinoamérica, los trabajos de González-Rey (2014a; 2013; 2012; 2009a, 2009c),

Mitjáns (2012; 2009; 2003), González-Rey y Mitjáns (2012) y Patiño (2012). Por lo tanto, no se encuentra un acervo generoso de estudios que vinculen formación investigativa y vida profesional, a partir de una perspectiva de la subjetividad de corte cultural-histórico.

Con base en anterior, este trabajo aporta al debate que se genera alrededor de la formación investigativa construida durante el pregrado y su relación con el desarrollo profesional desde la perspectiva de la subjetividad. Se espera que la contribución del estudio permita analizar, críticamente la pertinencia de la formación académica y científica en los psicólogos, en tiempos en los que el país prioriza otros desarrollos científicos fuera de las ciencias sociales, en los diferentes programas.

Para lograr lo anterior, se hizo un abordaje desde la epistemología cualitativa de inspiración histórico-cultural, propuesta por Fernando González-Rey (1995; 2000; 2001; 2002; 2007, 2009a, 2009b), plataforma de pensamiento que permitió identificar los aspectos significativos en la historia del sujeto, a través de los cuales se construyen diferentes procesos subjetivos en torno a la formación investigativa y su relación con el desarrollo profesional. Este estudio contó con la participación de cuatro psicólogos egresados de la USB Cali, con un tiempo de egreso entre dos y cuatro años y actualmente vinculados al sector laboral de la profesión. Para llevar a cabo la presente investigación, fue pertinente hacer una búsqueda de estudios que dieran cuenta de las categorías formación investigativa y desarrollo profesional, en lo posible bajo la perspectiva de la teoría de la subjetividad,² buscando con ello comprender los procesos subjetivos producidos alrededor de estas dos categorías, en los participantes. La perspectiva teórica de la subjetividad permitió comprender la pertinencia de dar lugar a la producción de significados y sentidos en los procesos de aprendizaje (González-Rey y Moncayo 2017), para analizar los procesos de formación investigativa y desarrollo profesional,

Formación investigativa en pregrado y desarrollo profesional: una aproximación a su estado del arte

Durante el proceso de construcción del proceso investigativo, nos propusimos levantar un estado del arte que diese cuenta de algunas tendencias teóricas y

2. Es pertinente aclarar que en este estado del arte se encuentra un breve panorama, en cuanto a los estudios que tienen en cuenta la subjetividad en los procesos de formación de los estudiantes de pregrado. Hemos encontrado que en Brasil es donde se han llevado a cabo estudios que integran esta perspectiva para comprender los procesos de formación universitaria. Para esto, se hizo una búsqueda de producción investigativa alrededor de la formación académica y la trayectoria laboral como palabras clave. Esto debido a los escasos estudios que discuten la formación investigativa y el desarrollo profesional, categorías centrales de la presente investigación.

metodológicas en la literatura existente sobre la problemática estudiada. Para este ejercicio desarrollamos algunas categorías que orientaron nuestra pesquisa bibliográfica, a saber: desarrollo profesional, formación en investigación, desarrollo de carrera, investigación y vida profesional. Seguidamente, mostraremos algunos de los resultados.

En relación con las perspectivas teóricas de los estudios, la mayoría se enmarcan en el enfoque sociohistórico, el análisis ocupacional, la economía laboral y la sociología del mercado laboral. El enfoque sociohistórico propone un acercamiento al sujeto de manera integral, al estudiar la formación académica sin descuidar el contexto. En congruencia con esto, Echeverría (2011) nos dice que “(...) los fenómenos se estudian analizando las variables individuales, institucionales y sociales en mutua interrelación, propiciando una mirada configuradora del objeto de estudio” (p. 186). En este sentido, Makrinov, Molina y Scharager (2005) discuten que estos estudios buscan comprender la situación actual de los egresados, visualizando diferentes impactos que puede tener la trayectoria académica en el campo laboral.

Desde el abordaje teórico del análisis ocupacional, los estudios buscaban relacionar las demandas del mercado laboral con los diferentes campos de la psicología, incluidas las estrategias académicas que permiten a los estudiantes posibilidades de empleo al egresar. De este modo, Agüero *et al.*, (1993) plantean un estudio con el fin de establecer mejoras curriculares a los programas académicos. La mayoría de estos estudios son llevados a cabo con el fin de proponer una mejora curricular en los programas de psicología, con base en lo manifestado por los egresados (Ortega y Zych, 2013).

Con respecto a los trabajos de la economía laboral, percibimos el interés por hacer diagnósticos de la realidad del egresado para definir y potencializar las metas del currículo académico, visión que tiene gran influencia en la medida en que hace un análisis de la relación costo-beneficio, referente al estudio de una carrera universitaria, según lo plantean Carcaño *et al.* (2006). Desde esta perspectiva inscrita en la metodología de la producción flexible, se otorga un énfasis a lo que el mundo laboral está demandando hoy en día, lo cual plantea una posición cuestionable de dominancia del mercado sobre las posibles formas curriculares en psicología.

De otro lado, las investigaciones a partir de la sociología del mercado laboral, nos mostraron concepciones que superaban las antiguas visiones utilitaristas sobre los trabajadores en el sentido de que las personas no eran consideradas meras máquinas, concepciones productoras de procesos motivacionales y culturales fundamentales para la organización. Tal como lo menciona De la Garza, retomado por Orejuela y Correa (2007), “(...) los desafíos de la globalización promueven, en su conjunto, una nueva cultura laboral” (p. 62). Aquí, entonces, el individuo es generador de cultura y no solo un instrumento descartable de la máquina capitalista de trabajo.

En estas primeras aproximaciones, hemos podido ver la preocupación por articular los currículos a las demandas del campo laboral. Esta relación, que parece ser indisociable, nos lleva a pensar que la universidad tiene dos desafíos paradójicos. Por un lado, está exhortada a articular sus currículos en psicología en diálogo tenso tanto con las demandas laborales actuales, como con las gramáticas globales y locales que están tras la emergencia de nuevas subjetividades. Por otro lado, la universidad también se enfrenta a defender su autonomía académica y política, para no terminar siendo una institución servil de las formas dominantes de trabajo que, por lo menos en Colombia y buena parte de Latinoamérica, tienden a una extrema precarización flexibilizada, desregulada e intensificada.

Ahora bien, en relación con los diseños metodológicos, los estudios nos mostraron aproximaciones descriptivas (Carcaño, González y Pacheco 2006; Oviedo, Trujillo, Rodríguez y Parrado 2008), transversales (Makrinov, *et al.* 2005) y explicativas (Agüero *et al.*, 1993). Dentro de los aspectos metodológicos, la revisión también nos arrojó que los investigadores se interesaron por estudiantes y egresados de psicología de países como Chile (Makrinov *et al.* 2005), Puerto Rico (Agüero, *et al.* 1993) y Colombia (Sánchez, *et al.* 2012). Un dato interesante es que los estudios con población de egresados incluyó a profesionales de las áreas tradicionales de la psicología: clínica y de la salud, organizacional y del trabajo, social-comunitaria y educativa.

Dentro de los criterios de escogencia, los investigadores prefirieron estudiar trayectorias de egresados que tuviesen experiencia laboral entre tres y ocho años (Jaraba *et al.*, 2008). Este dato fue un orientador de nuestro propio estudio, pues nos sugería que para investigar el desarrollo subjetivo profesional de egresados debíamos tener en cuenta una temporalidad significativa para conseguir producir conocimiento científico de valor sobre nuestra problemática.

Un hallazgo curioso y que a su vez es uno de los aspectos que justificó nuestro estudio, fue el hecho de encontrar pocos trabajos con estudiantes de psicología que abordasen las estrategias de formación investigativa del pregrado, como lo hizo Morales (2014). En esta línea se encuentra una investigación que indaga por los factores que llevan al estudiante a sentirse identificado y comprometido con su carrera (Noronha y Alvez, 2014), que muestra que el compromiso con la carrera se relaciona con cuestiones vocacionales. Respecto a los instrumentos, identificamos una tendencia dominante hacia la elaboración de encuestas y cuestionarios tipo escala Likert, en su mayoría perteneciente al campo de la economía laboral (Carcaño *et al.*, 2006; Herrera, Restrepo, Álvarez y López, 2009).

En algunos estudios, los resultados se orientaron a plantear que el éxito de la inserción laboral se podría asociar a la calidad intrínseca de la propia formación. Esto fue un elemento de mercadeo que percibimos de forma indirecta y que servía para afirmar que mejores programas permitían más empleabilidad, lo que consecuen-

temente se traducía en mayor motivación por parte de los potenciales estudiantes de la carrera (García, Gil y Santos, 2009).

A propósito del interés de los estudios por fortalecer la formación en los perfiles por competencias en programas de psicología, pudimos identificar el caso que plantean Oviedo *et al.* (2008), y concluimos que un punto fuerte para la consolidación de habilidades y fortalecimiento de las competencias de los psicólogos egresados radica en el conocimiento práctico y no tanto en el académico. Así mismo, se encuentra el estudio de Villar, Saurina y Corominas (2014), que apoya la incidencia de la formación académica en la inserción laboral y destaca el papel del desarrollo de competencias genéricas en un grupo de egresados para ser exitosos en el mundo del trabajo. En esta misma línea de raciocinio, Gallartm y Jacinto (citados por Ruiz, Jaraba y Romero, 2008), concluyen que “(...) las competencias laborales de los psicólogos no se evidencian en la acumulación de credenciales, sino en las capacidades de desempeño en situaciones problemáticas” (p. 154).

Para finalizar este panorama de estudios, concluimos con aquellos que investigaron el fenómeno a partir de nuestra perspectiva teórico-epistemológica: la subjetividad. El primero es el trabajo de Patino (2007, 2012), que de entrada propone la necesidad de comprender “(...) de manera crítica el papel social de la educación superior y el sentido contextuado de la profesionalización”. Este estudio se enfocó en comprender los diversos procesos de identificación que los estudiantes hacían durante el proceso de socialización, lo cual hace parte de la construcción de la identidad singular en el pregrado. En dicho estudio, Patino muestra cómo aquellos estudiantes que participaban de espacios extraclase, como monitorías, grupos de estudio y semilleros de investigación, conseguían desarrollar una formación que les posibilitó recursos subjetivos para enfrentar, con autonomía, los desafíos académicos y culturales de la trayectoria universitaria.

En esta misma línea de pensamiento, Amaral (2011) se interesó por comprender los sentidos subjetivos del aprendizaje y la expresión de la creatividad en ese proceso. Para cumplir este objetivo, se analizó el contexto histórico y sociofamiliar de los universitarios durante sus diferentes procesos de escolarización. En este camino investigativo, Amaral (2011) situó la subjetividad como un eje transversal en los procesos de formación de universitarios, a partir de la epistemología cualitativa de González-Rey.

Haciendo un resumen de los trabajos revisados en el estado del arte, podemos hacer el siguiente balance:

1. Una buena parte de los estudios se enfocan en aproximaciones metodológicas de tipo descriptivo, lo cual se desdobra en producciones epistemológicas que entrelazan variables de forma lineal y causal. Es así que se sugieren causalismos entre dichas variables, como cuando se afirma que desarrollar competencias académicas es un determinante del éxito laboral.

2. Notamos un marcado interés por mostrar la pertinencia y obligatoriedad de adecuar las formaciones a las exigencias actuales del mercado laboral. Como comentamos anteriormente, nos parece sumamente riesgoso que se promueva una relación de determinación y dominancia del mercado hacia la universidad. Por el contrario, creemos que hoy más que nunca la universidad debe establecer diálogos, con sus debidas tensiones y convergencias, con los sectores gremiales que están en la base del mercado de trabajo. Ese diálogo debe privilegiar la autonomía de las partes, así como la construcción de una agenda que posibilite la formación de psicólogos y desnaturalice las prácticas dominantes de la disciplina centradas en las nociones de adaptación comportamental, efectividad organizacional y lucro capitalista, incesante e irhumano.
3. Identificamos un sobresaliente interés por el discurso científico vinculado a las competencias –categoría hegemónica en la educación y la psicología– a partir de su visión cognitivista y comportamental. Las competencias se conciben como instrumentos externos que se internalizan en los estudiantes, quienes aparecen omitidos como autores de dicho proceso. Adicionalmente, el discurso de las competencias trae consigo de forma no explícita, una concepción darwiniana que enaltece a aquellos individuos que se acomodan a un patrón de comportamiento deseado por los sectores sociopolíticos que detentan poder y olvida a aquellos que tienen desarrollos profesionales atípicos.
4. Como resultado de los tres puntos anteriores, logramos comprender que hay una ausencia en casi todos los estudios, de una comprensión que permita ver a los estudiantes en cuanto agentes de su propia experiencia formativa. Se desconoce así, el carácter singular de la vivencia universitaria y su posterior incursión en la vida profesional, razón por la cual se trata de abordajes que no consiguen explicar la complejidad de los procesos subjetivos emergentes dentro los contextos sociales de participación. Esto revela uno de nuestros hallazgos teóricos más valiosos: la ausencia del sujeto y de la subjetividad, en términos teóricos, epistemológicos y metodológicos. Este hallazgo es, justamente, lo que nos ha motivado a desarrollar el presente estudio.

Formación investigativa y desarrollo profesional: la subjetividad en foco

La formación investigativa la hemos concebido como el proceso de transformación subjetiva de la persona durante sus experiencias investigativas significativas, lo cual envuelve aspectos simbólicos, emocionales, sociales e históricos. Esta formación se genera tanto en los espacios formales de aprendizaje, como en aquellos informales y extracurriculares que en muchas ocasiones suelen tener mayor capacidad formativa.

La teoría de la subjetividad propuesta por González-Rey, es el marco conceptual y epistemológico que hemos escogido como plataforma científica del estudio. La subjetividad, perspectiva olvidada por el pensamiento moderno, es un innovador campo ontológico que permite entender y explicar una parte de los procesos psicológicos caracterizados por la unidad entre lo simbólico y lo emocional. Lo subjetivo marca una ruptura ontológica con respecto a la realidad social. Esto quiere decir que cuando subjetivamos una experiencia, elaboramos un registro simbólico-emocional a partir de la vivencia que hemos tenido en lo social, producción que no se restringe a lo social. Esto no implica, de entrada, romper con uno de los paradigmas dominantes de la psicología: cuando hablamos de subjetividad, estamos confrontando la premisa de la reproducción social.

Es importante aclarar que la subjetividad no es sinónimo de psique, categoría que abarca procesos psíquicos más generales que no necesariamente son de la naturaleza cualitativa que proponemos. La subjetividad implica siempre un individuo que produce realidades singulares, pese a que existan aspectos socioculturales comunes y hasta universales (González-Rey y Moncayo, 2019). Esta dimensión ontológica se entiende como la representación de una realidad que tiene en consideración múltiples dimensiones, por lo tanto no puede generalizarse, ya que integra las expresiones de cada persona o espacio social, proceso que es, paradójicamente, dinámico y autopoietico (González-Rey, 2002).

Esta perspectiva teórica asumida, a su vez, está conformada por diversas categorías centrales: subjetividad social, subjetividad individual, sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas (González-Rey, 2007; 2009b). Comenzaremos definiendo la subjetividad social como una producción subjetiva que se integra en los espacios sociales en los que el sujeto está inmerso y sobre los cuales se organizan experiencias compartidas que convergen en la subjetividad individual, definiendo esta última como “(...) los procesos y formas de organización subjetiva de los individuos concretos donde aparece constituida la historia única de cada uno de los individuos” (González-Rey, 2002, p. 241). Se entiende en este estudio, que la subjetividad social se expresa en espacios donde han estado inmersos los participantes a lo largo de la vida, como la familia, la escuela, la universidad, el trabajo, entre otros, que permiten la construcción de tejidos relationales.

Estas dos categorías –subjetividad social e individual– no son producciones aisladas. Por el contrario, la subjetividad individual se constituye dentro de la subjetividad social de las culturas y así mismo la subjetividad social se transforma porque hay individuos que producen procesos únicos y singulares que generan cambios significativos a nivel macro. Esto es importante para pensar la formación, en la medida en que conseguimos integrar discursos, contradicciones, prácticas culturales y todo tipo de producción simbólico-emocional-compleja, haciendo una construcción interpretativa de la información desarrollada en el trabajo de campo,

enfatizando en el proceso de formación del pregrado sin excluir otros espacios que habita la persona.

Los sentidos subjetivos, categoría básica de la propuesta que defendemos, los comprendemos como la unidad de lo simbólico y lo emocional, entendiéndolo desde este estudio, como los sentidos subjetivamente generados por el estudiante en su trayectoria universitaria, concepción que no solo ratifica el carácter singular de las producciones humanas sino también la importancia de la emocionalidad que es constitutiva de las experiencias (González-Rey, 2015a). Los sentidos subjetivos, a su vez, se organizan de forma recursiva en lo que se denominan configuraciones subjetivas. Estas construcciones se desdoblan, integran y tensan en el plano de lo social y de lo individual (González-Rey, 2015a). Las configuraciones subjetivas tienen lugar en la experiencia y se organizan en el curso de la acción vivida por el sujeto. Es característico, en esta perspectiva, comprender un proceso que se desarrolla de manera dinámica y permanente. Alrededor de esto, González-Rey (2007) afirma que:

Una configuración subjetiva es una fuente permanente de sentidos subjetivos en relación con todo campo de actividad o relaciones significativas de la persona (...) las configuraciones subjetivas aparecen en forma de sentidos subjetivos en el curso de la acción del sujeto. (...) Ellas definen la estabilidad relativa de las posiciones asumidas por las personas dentro del conjunto de espacios sociales en que actúan (p. 20).

En este estudio, las producciones de sentidos y configuraciones subjetivas, durante el proceso de aprendizaje en la formación investigativa, se comprenden teniendo en cuenta que “(...) el sujeto que aprende está inmerso en la multiplicidad de procesos subjetivos desarrollados en las configuraciones subjetivas del aprendizaje³” (González-Rey, 2014b, p. 42). Esta producción subjetiva permite comprender la forma como los conocimientos del pregrado no se quedan en el plano de lo teórico, sino que también tienen desdoblamientos en el desarrollo profesional, un proceso de aprendizaje continuo en el que se producen y actualizan nuevos sentidos y configuraciones subjetivas.

En este punto es pertinente discutir que la noción de sujeto no busca su abordaje desde una postura pasiva frente a la experiencia. Por lo tanto, corresponde a una “(...) condición individual, reflexiva, crítica capaz de generar consecuencias diversas sobre la organización social de los diferentes espacios de acción social de la persona” (González-Rey, 2007 p. 21).

3. En el texto *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*, González Rey provoca la generación de nuevos estudios investigativos, en los cuales se indague el aprendizaje a la luz de la teoría de la subjetividad, permitiendo esto aportar a la construcción de una nueva visión del aprendizaje, reconociéndolo como una función constructiva en la cual está implicada la integridad del sujeto que aprende.

Reuniendo todas las categorías, podemos expresar que entendemos la formación universitaria y sus desdoblamientos en el desarrollo profesional como una producción subjetiva, en la medida en que esta comprende un proceso de carácter histórico, simbólico y emocionalmente vivido (González-Rey, 2012). No se trata de la internacionalización de procesos cognitivos o comportamientos, como suele afirmarse en las tendencias dominantes de la psicología y la educación, sino de verdaderas producciones que los individuos generan como autores de su trama de vida. Esta apuesta se fundamenta, en términos de producción de conocimiento, en la epistemología cualitativa, la cual tiene tres principios articuladores: 1. el carácter constructivo-interpretativo de la producción del conocimiento; 2. legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento, y 3. el carácter dialógico durante el proceso de construcción de las informaciones en el campo.

Formación investigativa, aprendizaje y desarrollo profesional en psicología

La perspectiva de la subjetividad tiene una comprensión particular sobre los procesos de aprendizaje en el campo profesional. El aprendizaje lo entendemos como una producción subjetiva caracterizada por posicionamientos autorales, críticos y reflexivos por parte del estudiante, como autor de su historia académica. Este primer señalamiento ya nos distancia de la visión racionalista, acumulativa y reproductivista, que ha hegemonizado tanto la investigación como la práctica profesional en psicología (Patino, 2016).

El formarse en psicología es, entonces, una vivencia singular resultado de las múltiples producciones subjetivas que se generan en lo social y lo individual. La manera como se lleva a cabo el proceso de construcción de conocimientos desde la perspectiva de la formación investigativa, da apertura a comprender la categoría desarrollo subjetivo (González-Rey y Mitjáns-Martínez, 2017b), que está en permanente transformación del conocimiento en el sujeto, comprendiendo así el carácter dinámico de la producción de sentidos subjetivos sobre el aprendizaje. Respecto a esto, se plantea que “(...) el desarrollo lo comprendemos de esta forma como proceso vivo y contradictorio en el que los sentidos subjetivos de diferentes procedencias sociales se configuran en un proceso dialógico del sujeto en sus diferentes espacios sociales” (González-Rey, 2001, p. 3. Traducción nuestra del portugués).

En la formación investigativa, el aprendizaje es un proceso que potencializa el desarrollo de construcciones subjetivas en las personas. Por lo tanto, esto permite comprender la forma como se construye el conocimiento, dando lugar así a las posturas singulares que asume cada sujeto en su proceso de aprender. En este sentido, el aprendizaje, desde esta perspectiva, se comprende por González-Rey (1995) de la siguiente manera:

El aprendizaje, entonces, tenemos que representárnoslo como un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción solo cognitiva. (p.14)

El aprendizaje es una construcción que no se desarrolla por medio de la dimensión instruccional y tampoco se encuentra en la búsqueda de sujetos pasivos frente a él. Por el contrario, se centra en dar lugar a un proceso individualizado que integra en su totalidad a la persona y permite recuperar el sujeto que aprende, comprendiendo también la importancia de la producción de sentidos subjetivos durante este proceso. “Aprender es toda producción subjetiva cuya cualidad no está definida apenas por las operaciones lógicas que están en la base de ese proceso” (González-Rey, 2014b, p. 37. Traducción nuestra del portugués).

La producción de sentidos subjetivos durante el aprendizaje es importante para comprender la manera como las personas subjetivan la experiencia de la formación en el contexto universitario, “De allí la importancia de considerar el sujeto que aprende en la complejidad de su organización subjetiva, pues los sentidos subjetivos que se van desarrollando en el aprendizaje son inseparables de la complejidad subjetiva del sujeto” (González-Rey, 2014b, p. 34. Traducción nuestra del portugués).

Es importante percibir que el aprendizaje se constituye como un proceso dialógico que involucra la capacidad crítica y reflexiva que va a desarrollarse en este proceso durante la producción de sentidos subjetivos en relación con lo aprendido (González-Rey, 2014b).

El proceso de aprendizaje se caracteriza por un dinamismo en el que el sujeto interactúa en diferentes espacios sociales y entrelaza construcción de conocimientos en estos espacios. Por esto, “(...) el aprendizaje, entonces, solo puede ser definido y explorado por el propio sujeto, que define los tipos de entrelazamiento que se hará con el aprendizaje previo, que forma una red compleja” (Tacca y González-Rey, 2008, p.145. Traducción nuestra del portugués).

Aprendizaje y formación se relacionan de forma compleja con el desarrollo subjetivo profesional de los psicólogos. Entendemos por desarrollo subjetivo profesional el enfrentamiento reflexivo-crítico y la creación de alternativas frente a los desafíos emergentes en la actividad laboral, proceso en el cual el psicólogo puede asumirse como sujeto. Ser sujeto, como hemos dicho, implica la capacidad para abrir nuevas formas de subjetivación frente a sistemas sociales y subjetivos potencialmente dominantes y anuladores de la experiencia singular.

En este sentido, el desarrollo subjetivo profesional, además de estar relacionado con la experiencia continua de aprender, es un proceso que implica la forma como se constituyen posibles escenarios laborales, lo cual se relaciona con el planteamiento

de Fernández (2002): “El desarrollo profesional es un esfuerzo organizado y formalizado que se centra en el desarrollo de trabajadores” (p. 66).

Desde la perspectiva de la subjetividad, no se trata de cualquier tipo de trabajador. Hemos dicho que ese trabajador puede generar procesos motivacionales que lo lleven a posicionarse de forma alternativa en su mundo laboral “(...) en la medida en que el sujeto desarrolla una capacidad crítica y reflexiva, que va a producir sentidos subjetivos en relación con lo que se aprende” (González-Rey, 2014b, p. 38. Traducción nuestra del portugués). Esto se plantea porque en el contexto de las organizaciones se demandan ciertas habilidades y competencias que llevan a las empresas a comprender que “(...) el desarrollo debe ser una opción empresarial y estratégica si la organización quiere sobrevivir en un entorno global y cada vez más competitivo” (Fernández, 2002, p. 66).

La recursividad es un elemento fundamental en el desarrollo profesional en la medida en que el psicólogo, de manera singular, unifica y relaciona el saber teórico y la realidad práctica en la que se encuentra inmerso. En esta medida, es válido afirmar que el profesional recursivo logra asumir una postura crítica en cuanto al uso de su saber teórico en el campo de desarrollo laboral al ir más allá de este.

Método

El tipo de estudio es cualitativo, constructivo-interpretativo, transversal. Contó con la participación de cuatro egresados de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Se estipularon como criterios de selección, la participación voluntaria; que el tiempo de egreso de los participantes estuviese entre el 2011 y el 2013; que tuvieran una vinculación laboral en el momento del trabajo de campo en alguna de las siguientes áreas de la psicología: clínica y de la salud, organizacional y del trabajo, social comunitario y educativo, y que hubiesen participado en su época de pregrado en alguna de las siguientes actividades de formación investigativa: semilleros, monitorías o auxiliar de investigación.⁴

4. Semilleros de investigación es un espacio donde estudiantes, docentes, administrativos y egresados, bajo interés propios, se organizan para el desarrollo de la investigación, propiciando con ello la coordinación de una cultura científica e investigativa (Universidad de San Buenaventura, 2014a, p. 50). El programa de psicología cuenta con siete semilleros. El primero tuvo su génesis en el año 2007. La modalidad de monitorías es entendida como “la actividad de acompañamiento académico en un curso ejercido por un estudiante de acuerdo con sus competencias y desempeño en el programa” (Universidad de San Buenaventura, 2014b, p. 30). La tercera modalidad, auxiliar de investigación, es planteada como una de las cuatro opciones de grado del estudiante para culminar los estudios de pregrado. Bajo esta modalidad, el estudiante se vincula a un proyecto de investigación, el cual debe ser parte de uno de los dos grupos de investigación del programa y debe desarrollar tareas que potencialicen y aporten a la construcción del proyecto.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el trabajo de campo, como provocadores para la expresión de los participantes, fueron dinámicas conversacionales y complementos de frases.

Las dinámicas conversacionales permiten al investigador descentrarse del lugar central de las preguntas, para integrarse en una dinámica de conversación que va tomando diversas formas y es responsable por la producción de un tejido de información que implique con naturalidad y autenticidad a los participantes. (González-Rey, 2006, p. 69).

Los completamientos de frases es un instrumento que nos presenta inductores cortos que deben ser completados por la persona que lo responde. Los inductores son de carácter general y también pueden referirse a actividades, experiencias o personas sobre las que queremos que el sujeto se exprese de forma intencional. (González-Rey, 2006, p. 82)

Escenario social de la investigación⁵

Durante el proceso de desarrollo de la investigación, se hizo una construcción permanente de los elementos contextuales y teóricos. Posteriormente, se llevó a cabo el trabajo de campo en el cual se cumplieron aproximadamente dos encuentros con cada uno de los participantes. En estos encuentros fue posible comprender, a través de las dinámicas conversacionales y complemento de frases, los procesos subjetivos en relación con la formación investigativa y el desarrollo profesional.

Resultados

Una vez construida la información, se llevó a cabo su sistematización y posteriormente su análisis y discusión mediante estudios de caso. Se hizo un análisis categorial para la comprensión del contenido, así como la transcripción de la entrevista, su análisis y discriminación de los contenidos para la construcción de los casos. Finalmente, los fragmentos más significativos y representativos son tomados para soportar las categorías del análisis.

A continuación, se exponen los resultados de la investigación a manera de casos, cuatro en su totalidad. El análisis de los casos se hace en concordancia con el enfoque teórico de la subjetividad, las categorías de análisis y algunas otras que emergieron en el desarrollo de la investigación.

5. Desde la perspectiva de la epistemología cualitativa, no se plantea un procedimiento delimitado en etapas debido a los desdoblamientos que surgen en el discurso de los participantes. Se comprende mejor el escenario social de la investigación como generador de sentidos y dialogicidad, cuestión que da curso a la investigación, según lo planteado por González Rey (2015).

Caso Estefany (E)

Estefany es psicóloga con énfasis en el campo clínico. Tiene 28 años de edad. Se graduó del pregrado en psicología en el 2012. A partir de tercer semestre se vinculó como monitora a un grupo de investigación en el cual participó como coordinadora de un semillero de investigación.

Al egresar se ligó laboralmente en el sitio en el que hizo la práctica profesional, institución que trabaja en atención a población en situación de discapacidad.

El vínculo afectivo con la familia moviliza el desarrollo de sentidos subjetivos frente al aprendizaje

Esta participante es nacida en Buenaventura y por decisión familiar se movilizó a Cali para estudiar su carrera universitaria. Para el oriundo de Buenaventura, estudiar una formación de pregrado le implica movilizarse a ciudades principales aledañas, cuestión que significa un cambio de vida de por lo menos cinco años. Además de ello, implica una movilización familiar, pues las familias de la costa pacífica son, por lo general, muy unidas.

Respecto a la familia, la participante expresa emociones en cuanto a afinidades y desacuerdos con su madre. Esta relación, moviliza sentidos subjetivos sobre la representación de familia. En cuanto a esto, refiere:

E: Yo soy de buenaventura (...) Era tan distinta a mi familia, ver a mis hermanos con una forma muy particular de ser, ver a mi mamá con una forma muy particular, y yo como que no encajaba. Crecí en una familia extensa, separada, me hice cargo de la crianza de mis hermanos. En mi casa, mi mamá peleaba con su esposo, eran alegatos y madrazos, yo siempre vi eso. Desde ahí yo le dije a mi mamá “¡A mí no me va a pasar eso!”. Yo me enojo y no hablo por nada del mundo (E-Dinámica conversacional).

En el momento anterior se puede notar la forma como E, desde las situaciones de su crianza, empezó a tomar distancia de ciertas prácticas y formas de relacionamiento familiar típicos de su contexto. Además, produce nuevas formas de relacionarse en la dimensión afectiva, a saber, el silencio como una expresión en momentos de enojo. Los desdoblamientos de esto se expresan en la esfera laboral y académica en la medida en que enfáticamente la participante alude al silencio como una forma de reflexión respecto a sus vivencias, posicionándose de una manera diferente frente a las reacciones que su familia usaba.

El espacio de crianza tiene relevancia ya que este forma parte de la subjetividad social en la cual creció. Esto permite la construcción de una subjetividad individual en relación con el aprendizaje y la familia. Uno de los cambios más difíciles que ha tenido que asumir la participante es el cambio de ciudad para poder estudiar. En Cali, una ciudad principal, ella se encuentra con una nueva subjetividad social

que la hace pensar de una manera diferente su contexto de nacimiento y su futuro. Alrededor de esto, la participante menciona:

E: En Buenaventura a las escuelas les falta mucho en cuanto a nivel, la exigencia del español... y eso fue terrible. (...) Me desplacé de Buenaventura hasta acá. Completamente sola, perdida en la ciudad, porque yo no conocía esta ciudad tan enorme. Estaba acostumbrada a Buenaventura con una sola avenida y los barrios (E-Dinámica conversacional).

Haber nacido en un contexto que no ofrecía las mejores condiciones de educación, no fue determinante en el desarrollo de la participante. Al contrario, esto fue un factor que la impulsó a tomar la decisión de buscar oportunidades diferentes a las de su ciudad de origen, así eso le implicara una movilización.

Este aspecto, se relaciona con lo discutido por Amaral (2011) sobre las configuraciones subjetivas que hacen las personas en relación con su contexto. “La realidad no determina al hombre de manera inmediata como reflejo de lo que acontece fuera de él, pues el individuo no está a merced de lo social a partir de una sumisión incondicional” González-Rey (citado por Amaral, 2011, p. 69). El nuevo espacio en que se encuentra E, la llevó a considerar de una manera diferente su realidad actual y buscar proyectar su futuro tomando distancia del tipo de expresiones cotidianas en su familia. Esta cuestión movilizó su subjetividad individual.

La participante, al ser la hija mayor de cuatro hermanos, fue figura de ejemplo para ellos. Además, su función en la dinámica familiar era la de soporte emocional frente a su madre. Sobre el papel de hija, la participante debía apoyar a su madre en la crianza de sus hermanos, ser soporte emocional y además tomar decisiones sobre su vida, aunque eso le implicase un distanciamiento con el núcleo familiar. Se puede ver que asumirse como hermana mayor fue un motor motivacional para seguir sus estudios, en cuanto deseaba ser el ejemplo de sus hermanos.

E: A mi mamá siempre le fue muy bien en el colegio, pero nunca pudo estudiar. Entonces, siempre me dijo: “Tú vas a entrar a la universidad, tú vas a entrar. Yo te pago la universidad. Yo no sé cómo, así yo me endeude, pero usted tiene que entrar a la universidad”. Llegué a la psicología. Leí de la psicología y dije: “¡Esta es la carrera que yo quiero! ¡Esta me va a dar respuesta a muchas preguntas!” (E-Dinámica conversacional).

Sus intereses por estudiar nacen de cuestionamientos personales frente a su familia y también de la motivación que su madre le refería, al plantear la necesidad de encontrar respuestas y genera una búsqueda constante por comprender la realidad, vinculándose así con una carrera que le permitió ahondar sobre estos aspectos.

La construcción de sentidos subjetivos se desarrolla en relación con el papel de cuidadora que asumió a partir de las responsabilidades como hermana mayor. Situarse como hermana mayor alimentó sentidos subjetivos sobre la responsabilidad y el cuidado del otro.

La constitución de un futuro fue un campo de subjetivación emergente y alternativo que le implicó, a su vez, alejarse de las formas naturalizadas de la subjetividad social de su cultura bonaverense. La postura que asume mientras estudia, se transforma en la medida en que considera que al desarrollarse como estudiante puede restituir lo que generó la separación con su familia. Esta restitución significa para E una deuda simbólica con ellos. Al respecto, menciona:

E: Casi renuncio a la carrera. Yo, acostumbrada a ser hermana mayor, siempre estaba pendiente de mis hermanos mientras mi mamá salía a trabajar. Yo siempre lo tuve presente. Siempre dije que esto lo hago por ellos. Si yo me voy a ganar ese título, me lo gano en particular por mi hermano menor (E-Dinámica conversacional).

El vínculo afectivo construido en la relación con profesores, moviliza procesos de desarrollo de la subjetividad en relación con la formación académica

La relación con los profesores fue una red de apoyo que ofreció cuidado y constantemente se preocupó por el desarrollo de E durante la carrera universitaria. Los vínculos se constituyeron más allá de una dimensión académica y llevaron a establecer una relación mediada por lo emocional, permitiendo con ello procesos de relacionamiento más cercanos. En cuanto a esto, E menciona:

E: Recibí apoyo de los profes, no solo empezando la carrera, sino un poquito más allá, en momentos donde uno está en situaciones no tan adecuadas. Los profes lo notaban (E-Dinámica conversacional).

Se puede encontrar su interés por enfrentarse a actividades académicas, aunque algunas se mostraran como un obstáculo. Estos espacios curriculares en los cuales ella se preocupa por participar activamente y construir conocimientos, se convierten en un campo de subjetivación en el que construye relaciones significativas que le permiten producir sentidos subjetivos sobre el aprendizaje y desarrollo. Respecto a esto, E plantea:

E: Yo empecé a trabajar desde segundo semestre con una profesora como monitora. En el grupo de investigación fue donde hice todo mi recorrido académico e investigativo. Yo aprendí muchísimo de ese espacio (E-Dinámica conversacional).

La relación construida con la coordinadora del grupo de investigación le permitió implicarse de manera diferente en sus procesos de aprendizaje, lo cual se desdobra en la actividad de aprender y enseñar. Esto fue un proceso de apalancamiento de la actividad docente que desdoblaría en su futuro como profesional. Es pertinente mencionar el papel del mentor en este proceso, ya que es quien genera una apertura a espacios de desarrollo, lo cual confronta al estudiante de una manera singular.

La implicación emocional en la lengua de señas moviliza procesos de desarrollo del aprendizaje durante la elaboración del trabajo de grado y la realización de la práctica profesional

Los acercamientos de E a la población con discapacidad están relacionados con el interés, que de una manera autónoma surge en ella por conocer una realidad distante al oyente. Esto trajo como consecuencia su cercanía a la población sorda y la constante permanencia en estos espacios. En este proceso, los acercamientos iniciales son significativos para el desarrollo del aprendizaje de la lengua de señas.

Este aprendizaje abarca dos dimensiones. Una de ellas corresponde a la implicación emocional relacionada con la manera diferente como ella se situaba en su hogar, situación que se extrae en el modo como se sitúa en el silencio como una expresión. En segundo lugar, el aprendizaje de la lengua de señas le permitió hacer una nueva construcción sobre este conocimiento. Esto se desdobra en la comprensión del escenario de investigación que tendría E durante el desarrollo de su trabajo de grado y la práctica profesional, ya que a través de su participación activa en este espacio, construía preguntas sobre la realidad que quería conocer por un deseo propio que tuvo sus desdoblamientos en un proceso investigativo. El acercamiento a la lengua de señas atravesó la manera de relacionarse en lo laboral y formativo. La lengua de señas la implica como persona cuando menciona que “(...) el tiempo más feliz es cuando estudio lo que me gusta: la interpretación. Me apasiona la lengua de señas” (E-complemento de frases).

Este aprendizaje no se queda únicamente en la dimensión de lo aprendido, pues trasciende todas las esferas relacionales. En su interés y pasión por la interpretación, abre un campo de subjetivación que le permite integrar la psicología como una herramienta para la intervención y la lengua de señas como medio de comunicación que potencializa sus procesos de aprendizaje en campos alternos.

La recursividad como proceso subjetivo que potencializa el desarrollo profesional

El desarrollo profesional se construye como un proceso que inició a partir del contexto de la práctica profesional. Este posibilitó su participación en un espacio en el que constantemente se relacionaría con la población sorda. Por lo tanto, en este indicador se retoman dos dimensiones en las que se desdobra el desarrollo profesional de E. La primera corresponde a los procesos de intervención con niños y la segunda a las estrategias que emplea como docente de un curso que tiene como eje central la discapacidad.

Se considera la recursividad como un proceso subjetivo construido por E, ya que durante los espacios en los que ha participado –por ejemplo, el grupo de investigación– se ha constituido como una característica que le permitió movilizar

las condiciones y elementos con que cuenta en su espacio de trabajo, para cumplir así con una demanda laboral.

Caso Daniela (D)

D es psicóloga con énfasis en el campo educativo. Tiene 24 años de edad. Se graduó del pregrado en psicología en el 2012. En los semestres iniciales de su formación se vinculó como monitora y participó en semilleros de investigación.

Al egresar se desempeñó como psicóloga en el campo de la clínica infantil y actualmente se encuentra desarrollando labores investigativas en el contexto universitario.

La dinámica familiar promueve el posicionamiento activo frente a los procesos de desarrollo y aprendizaje

En el contexto familiar en el que se vio inmersa, siempre estuvo presente la importancia por los asuntos escolares. El papel de los padres influyó de gran manera debido a la cercanía de su proceso de aprendizaje.

D: En primero de primaria, me acuerdo de mi papá diciéndome: “Tranquílcese, no se afane”, y enseñándome a leer, a escribir y yo me azaraba muchísimo con el asunto de la evaluación (D-Dinámica conversacional).

El padre de D desempeña un papel significativo, pues es quien genera las condiciones para que se desenvuelva respecto de los conocimientos iniciales de la escuela, tales como la lectura y la escritura. Este proceso de aprendizaje está atravesado por la angustia como emoción, que vivencia en diferentes experiencias del plano académico. La dimensión emocional de este sentido subjetivo se representa en la angustia, que a su vez atraviesa la relación con su padre en cuanto al aprendizaje.

D: Yo me acuerdo mucho de mi papá sentarse conmigo a leer y a escribir. Yo no sentía presión de mi papá. Yo creo que la presión me la ponía yo misma, quizás por la misma admiración que le tenía o le tengo a él (D-Dinámica conversacional).

En la dinámica familiar de la participante, emprender estudios universitarios era una cuestión que debía llevarse a cabo en cuanto mandato cultural. Por lo tanto, siempre hubo un interés muy marcado por parte de su familia para que estudiara. Esto se puede observar en el interés implicado en el proceso en que el padre la educaba. En relación con la familia y el desarrollo, la participante menciona: “Mi familia es clave para el desarrollo de mi proyecto de vida” (D- complemento de frases).

La dinámica familiar la movilizó alrededor del aprendizaje y situó como su eje el desarrollo subjetivo hacia un proyecto de vida. El deseo de sentirse útil, la remuneración como un factor motivante y orientador, se observa en su interés constante por permanecer en actividades en las que puede emplear su tiempo. Por otro lado, el

trabajo es más que una herramienta; es un valor que atraviesa su vida en la medida en que expresa su interés por vincularse a escenarios donde se puede desarrollar a nivel personal y profesional. Respecto a esto, incluimos aquí un complemento de frases seguido de un trecho surgido en una dinámica conversacional:

Me cuestiono: mi futuro laboral. (D- complemento de frases).

Hay que, emplearse, obtener una remuneración, articulado al interés y motivación por lo que se hace. (...) Desde segundo semestre, tenía la idea de querer trabajar.

Me acuerdo que me matriculé en la nocturna en primer semestre, porque quería trabajar. (D- Dinámica conversacional)

El lugar del tejido relacional en las construcciones subjetivas alrededor del desarrollo, el aprendizaje y la evaluación

Diferentes situaciones llevaron a la participante a conocer la población infantil, pero lo fundamental fue el proceso motivacional que ella generó por el aprendizaje y evaluación como ejes centrales de indagación durante su formación investigación. La indagación por la población infantil tiene lugar en experiencias generadoras de sentidos subjetivos durante la infancia de D, específicamente en la angustia que sentía con la evaluación y el aprendizaje. Es pertinente aclarar que dicha angustia iba más allá de los resultados o calificaciones de una prueba, pues en realidad se relacionaba con el compromiso de retribuir a los demás lo que esperan de ella.

D: En el colegio, siempre, desde primaria hasta bachillerato, sentía como cierta responsabilidad por lo académico. Entonces, en el colegio siempre me destaqué por sacar buenas notas, por ser una de las mejores del salón. (D-Dinámica conversacional)

En relación con la angustia, se puede interpretar que, por la producción de sentidos subjetivos, se constituye como movilizadora del desarrollo subjetivo, generando paulatinamente una configuración subjetiva que moviliza los procesos de aprendizaje. La participante asume la angustia como un reto que le permite abrir nuevos campos de subjetivación. En relación con esto, D menciona:

D: Yo le decía a mi jefe que no sabía por qué me pongo tan nerviosa cuando tengo que pararme como una docente. Cuando me paró como una supuesta figura de profesor que enseña y sabe más que los otros, me pongo nerviosa (...) Yo siento que eso ha sido un reto muy grande para mí. (D- Dinámica conversacional)

A partir de nuestras construcciones, se puede interpretar la manera como la evaluación se relaciona con el reconocimiento que percibe necesario recibir. Un reconocimiento orientado a la aprobación de su padre en sus primeros acercamientos al aprendizaje que tienen lugar en la configuración social del hogar, en donde la figura del padre está implicada en el proceso de aprendizaje de D, de tal manera

que frente a esta relación se construye sentidos que alimentan la configuración subjetiva frente al aprendizaje.

D: Yo decía “qué chévere trabajar con niños en condiciones diferentes”. Me refiero a la evaluación, tiene que ver con mi experiencia en la niñez. Trabajar con niños que la evaluación tampoco es su mejor amiga. (D- Dinámica conversacional)

Sobre la evaluación como práctica en su quehacer profesional, hace una ruptura con las concepciones tradicionales que se tienen sobre esta, buscando así comprender desde otra perspectiva la forma como ocurren los procesos de aprendizaje en los niños, priorizando en ellos los procesos subjetivos y reconociendo su singularidad.

Se puede observar que el interés de D frente al estudio e indagación en la evaluación con dificultades del aprendizaje, surge de una construcción alrededor de los sentidos subjetivos producidos en torno a sus experiencias personales en relación con su familia y la percepción de esta frente a la educación y el desarrollo, alimentando con ello la configuración subjetiva que tiene frente a su papel de psicóloga.

Procesos de investigación como campo de subjetivación que potencializa el desarrollo profesional

El interés de D por la clínica infantil retoma diferentes procesos que ha realizado alrededor de su historia de vida. Tiene una historia en la que su familia, como contexto de subjetividad social de crianza, tuvo implicaciones en torno a la construcción de sentidos subjetivos sobre el aprendizaje y desarrollo, cuestiones que a su vez implican procesos subjetivos de evaluación y reconocimiento.

En el interés por propiciar espacios de evaluaciones diferentes, hace una ruptura que la motiva por comprender e involucrarse en el trabajo con los niños a partir de estrategias provocadoras y creativas para ellos, generando así una nueva construcción de lo que implica la evaluación como proceso. Esto se relaciona con lo que González-Rey (1995) plantea en torno a la evaluación en una perspectiva crítica: “El individuo es mucho más que una categoría valorativa, por eso la valoración y evaluación que tiendan a las etiquetas, solo pueden conducir al empobrecimiento personal y a la incapacidad comunicativa” (p. 21).

A propósito de este proceso, de la evaluación que ha construido y a partir de su historia de vida, en sus primeros acercamientos con el mundo laboral la participante construyó recursos, como la creatividad y la imaginación, como estrategias alternativas a partir de las cuales le encuentra a la intervención un sentido que va más allá de la valoración de los individuos y que actualiza su posicionamiento frente a los procesos de valoración, como lo plantea en la siguiente experiencia:

D: Trabajamos en la construcción de un circo en el trabajo clínico con niños con discapacidad auditiva. Queríamos trabajar el asunto de la autorregulación e hicimos un escenario de juego. Propusimos un circo, apostándole a que los niños fortalecieran

ciertos aspectos como el asunto de la espera, la fila, el turno y el trabajo en equipo.
(D- Dinámica conversacional)

Al verse frente a las dinámicas profesionales, D encuentra que la valoración no es el medio para acercarse a una clínica infantil que ella anhela. Ante esto, crea estrategias en las que sitúa al niño como eje y orientador de su terapia y ella, como psicóloga, se encarga de otorgar al niño un espacio en el que él se sienta cómodo y se exprese sin limitaciones.

Por otra parte, la implicación de la participante en el contexto laboral le permite adquirir nuevos conocimientos y con esto nuevos posicionamientos alrededor del aprendizaje. Se percibe en ello un constante interés por aprender, por estar en constante búsqueda de cuestiones relacionadas con la construcción teórica y metodológica de los procesos de investigación. Por lo tanto, la investigación es representada, para la participante, como un asunto ligado a la construcción de conocimientos.

Se destaca que la curiosidad de la participante se constituye en la configuración subjetiva que la motiva a generar nuevas zonas de sentidos, pues sin curiosidad científica, no hay producción de conocimiento. De forma general, podemos decir que la investigación, como campo de desarrollo profesional, se constituye en una configuración subjetiva en la cual se producen sentidos subjetivos alrededor de la responsabilidad, la disciplina, el ahínco y la persistencia. Estos sentidos son la forma principal en la que D se relaciona con el trabajo. Al respecto, refiere:

Mis habilidades: orden, compromiso, dedicación. (D- complemento de frases).

D: Ser investigadora me ha costado un poco de trabajo, pues a mí me gusta el asunto de las dificultades del aprendizaje, pero nunca había considerado trabajar ese asunto en los videojuegos. (D - Dinámica conversacional)

La investigación le ha permitido implicarse en un espacio laboral que ha complejizado sus dinámicas de relacionarse con el conocimiento, a través de desafíos no exentos de angustia y cuestionamientos ampliamente reflexivos sobre las demandas de su trabajo. Es en los contextos de la investigación y la docencia donde abre nuevos campos de subjetivación en los cuales valoriza su proceso de aprendizaje y desarrollo, a pesar de emociones como el miedo o la timidez, que curiosamente la impulsan a fortalecer la forma en que construye con otros un saber. La participante encuentra a partir de lo académico, una manera de expresarse y emerger como sujeto de su experiencia profesional.

Caso Luis (L)

L es psicólogo con énfasis en el campo social-comunitario. Tiene 25 años de edad. Después de haber cursado tres semestres de derecho, se retiró. Sin embargo, durante este proceso ya había decidido estudiar psicología. Se graduó del pregrado en el 2012. En la formación investigativa participó en semilleros de investigación

relacionados con el campo de la psicología social. Fue promotor de la creación del periódico y el movimiento estudiantil en su facultad. Al egresar, se desempeñó laboralmente en programas de atención psicosocial. Actualmente se desempeña en el área de la psicología clínica y de la salud.

Procesos de la dinámica familiar a través de los cuales construye sentidos subjetivos alrededor de la formación académica como campo de desarrollo

El relacionamiento del participante con los procesos de formación académica forma parte de la construcción que ha hecho en cuanto a las formas de aprender, lo cual se configura a partir de su participación en actividades escolares. En la primaria tuvieron gran connotación las posturas de sus familiares más cercanos frente a su proceso de aprendizaje, como se muestra a continuación:

L: Yo era pésimo y en el colegio era muy mal estudiante. Fui muy, muy, muy mal estudiante. Perdía cinco materias todos los años y todos los años terminaba castigado porque era muy mal estudiante. (L- Dinámica conversacional)

La relación con la familia muestra una manera de interactuar con el saber. En esta forma de interactuar no decide asumir una postura de interés y deseo por aprender de los espacios curriculares y es la escuela el lugar en el cual la atención se enfoca en escenarios extracurriculares, debido a que en el aula de clase no produjo procesos para posibles configuraciones subjetivas orientadas hacia el aprendizaje. Se afirma que su propio conocimiento había tendido a ser subestimado debido al rotulo de “vago” con el cual lo habían identificado en casa. A continuación, L complementa diciendo:

L: Yo ahora pienso que el problema es con la ley, pues siempre que pudiera estar en un espacio donde tuviera una regulación, marcará lo que tengo que hacer. Yo ahí sí podía hacer las cosas y era bueno. (L- Dinámica conversacional).

Esta dificultad de L por asumir sus responsabilidades, sin reguladores externos, también se expresó más adelante al momento de elegir la carrera profesional. Inicialmente elige estudiar derecho, al igual que varios integrantes de su familia, pero finalmente decide retirarse, como lo expresa a continuación:

L: Estaba en una clase de derecho penal y ese profesor hablando. Me pregunté ¿yo qué estoy haciendo aquí? (...) En ese momento tenía claro que quería estudiar psicología. Ya había empezado a ver una materia de psicología en la universidad de Antioquia. Me paré, fui a decanatura y cancelé el semestre. (L-Dinámica conversacional).

Cuando L se retira de la carrera de derecho, hace una ruptura con las expectativas de una familia de abogados. La subjetividad social de esa familia, potencial generadora de desmotivación y fracaso escolar, estaba siendo transgredida por L con su decisión formarse en psicología, una carrera que no promete como sí lo es el derecho. La decisión de cambiar de carrera le permite a L posicionarse como

sujeto, generando nuevos sentidos subjetivos sobre la familia, el aprendizaje y la formación profesional.

La psicología como un proceso de aprendizaje reflexivo-constructivo para la dimensión personal

Durante los espacios de formación universitaria, asume la psicología como un proceso que moviliza su desarrollo personal. En este proceso, la pregunta por asuntos propios permite la construcción de sentidos subjetivos sobre la forma de asumir la relación con el saber:

L: Cuando llegué a la universidad me pasó algo distinto, porque yo pude tener una relación distinta con el saber. Era una decisión que había tomado y tenía que asumir. Estaba dejando tantas cosas y había perdido tanto que yo tenía que empezar a hacer algo conmigo. (L-Dinámica conversacional)

Para emprender los estudios universitarios, L se muda de ciudad y deja a su familia, lo que le genera angustia y se siente desafiado a darle un sentido a su experiencia de formación a través de la psicología. Este proceso le permite hacer la siguiente reflexión:

L: Cuando ingresé a la universidad pude tomar distancia con eso que me había perseguido, de ser vago. En la universidad, me pude conectar con algo del saber, pudo emerger algo del saber ahí. (L-Dinámica conversacional)

En todo este proceso, la vinculación paulatina con lo extracurricular tuvo gran incidencia para el desarrollo de su proceso de formación universitaria, como lo expresa a continuación:

L: No me interesaban las notas. Cuando yo veía que tenía una materia ganada y no me interesaba entregar un trabajo, no lo hacía. Yo empecé a trabajar con un compañero en lo del periódico y en el movimiento estudiantil. (L- Dinámica conversacional)

El proceso reflexivo-constructivo que ejecuta sobre la psicología, se constituye a partir de las rupturas que lleva a cabo con las experiencias del pasado en cuanto al aprendizaje. El participante se implica emocionalmente en su proceso de formación universitaria, de tal manera que construye una nueva configuración subjetiva sobre el aprendizaje. Esta se compone principalmente del interés y la motivación que le genera emprender un proceso de manera autónoma, en el cual puede emerger no solo en cuanto al saber sino también como sujeto en sus dimensiones personales.

L: Yo creo que nos pasa a muchos que estudiamos psicología. Yo tengo una teoría sobre eso. Cuando empecé a ver clases, uno escucha al profesor y se empelícula con lo que dice, pues uno se lleva las preguntas sobre uno mismo. Eso es inevitable. Ahí uno le empieza a dar un lugar al saber. (L- Dinámica conversacional)

Mi pre grado: me ayudó a crecer personalmente (L- Complemento de frases).

El participante asume la carrera universitaria como un proceso personal, en el cual los sentidos subjetivos que construye se desarrollan a partir de un constante cuestionamiento sobre las decisiones tomadas y la forma como puede relacionar estas con el modelo teórico del psicoanálisis, el cual le permite interpretar su realidad, cuestionar sus decisiones y dar cuenta de asuntos de sí mismo.

El discurso de la ética como un proceso de reflexión sobre el desarrollo profesional

El desarrollo profesional permite considerar la ética como un proceso de reflexión en el cual se producen sentidos subjetivos sobre el desarrollo del quehacer profesional (González-Rey y Patiño, 2017c; Patiño, 2016). Esto se relaciona con las experiencias laborales que han movilizado la búsqueda de otras formas de intervenir a partir de la psicología clínica y social. La ética tiene lugar en lo que representa para L una ruptura con las construcciones que hizo en el pregrado en relación con la realidad de la intervención social. Esto le permitió producir nuevos sentidos subjetivos sobre la relación con consultantes que atiende en su intervención, frente a los cuales debe asumir una postura de responsabilidad y cuidado. Frente a esto, comenta:

Desarrollarse como profesional: implica madurar en una ética. (L-complemento de frases).

L encuentra que la relación con la responsabilidad es muy importante en su campo de desarrollo profesional. Esta cuestión lo lleva a hacer nuevas construcciones sobre la importancia de estos valores para el psicólogo. En la actualidad, L enfrenta desafíos laborales que llevan a implicarlo de manera reflexiva. Frente a esto, plantea en el complemento de frases.

El tiempo más feliz: con el que soy responsable.

Me esfuerzo diariamente por: cumplir con mis responsabilidades.

Me cuesta dificultad: cumplir con el orden. (L-complemento de frases).

El hecho de que el contexto laboral le exija adquirir conocimientos en dos campos de la psicología, le ha dado la posibilidad de recursos frente a las demandas cotidianas de sus actividades laborales.

Caso Mariana (M)

M es psicóloga con énfasis en el campo organizacional. Tiene 29 años de edad. Se graduó del pregrado en psicología en el 2011. Inició su proceso de formación en psicología después de haber cursado un semestre en ingeniería industrial, proceso del cual se retiró porque no sentía afinidad con esos estudios. Durante su formación investigativa fue auxiliar de investigación y asistió a semilleros en el campo de la psicología organizacional. Actualmente labora como coordinadora de gestión humana.

Sentidos subjetivos alrededor de la familia como movilizadores de rupturas frente a los procesos de aprendizaje que permite asumir posturas sobre el desarrollo

En su entorno familiar siempre se destacó la idea del estudio como promotor de procesos y como obligación, en cuanto permitía alcanzar mayores posibilidades de desarrollo. Alrededor de esto, la participante construyó sentidos subjetivos en torno al aprendizaje como un proceso que debía alcanzar y que le permitiría también posicionarse en el espacio laboral. En estos sentidos subjetivos, se construye la idea de que el estudio es un condicional para el trabajo y para la propia existencia, en cuanto que le dan sentido a su vivencia, como proactivo y promotor de sus propios recursos.

En relación con estos sentidos, se ha construido una configuración subjetiva vinculada con trabajo como un proceso y acción activos, que la llevan a movilizarse y sentirse útil, creando en esto un proceso dialógico que le permite encontrar un lugar en el que es reconocida:

M: Yo siempre he querido estudiar. Siempre he querido salir adelante, me gusta trabajar, en lo que sea. Salir adelante, no quedarme en mi casa, mantenerme útil en algo. (M- Dinámica conversacional)

Tras graduarse del colegio, la participante toma la decisión de estudiar ingeniería industrial. Esto surge a partir de la construcción de sentidos subjetivos sobre el aprendizaje, su interés por los números y por buscar un campo de trabajo en el que le sea posible comprender la realidad a través de elementos cuantificables. En torno a lo anterior, se producen sentidos subjetivos alrededor de la manera como la familia se relaciona con el campo laboral de la contabilidad y la ingeniería, profesiones de sus familiares más cercanos y por su destreza con los números en el colegio. Adicionalmente, en la dinámica familiar, la cuestión contable ha sido el motor económico en el hogar en cuanto el padre de M es contador y proveedor para el hogar.

A: Mi papá es contador, y sí... me gusta. Si a mí me ponen a hacer una tabla de Excel y mirar datos, ¡ahí estoy prendida yo! (...) La contabilidad la veía y la veo en la casa, porque mi papá sigue ejerciendo y ya se pensionó, pero sigue trabajando en la casa. Pienso que es eso mi tema por lo números. El tema por los números es que tú sumas algo y eso siempre te va a dar así. Eso es lo bonito, siempre te va a dar así. (M- Dinámica conversacional).

En el segmento de información anterior, se puede observar la relación entre los números, la elección de carrera y su padre, mostrando esto que los sentidos subjetivos que giran en torno a la configuración subjetiva de familia tienden a una fuerte necesidad de percibir la realidad a partir de la objetividad, de lo concreto. Esto último tiene relación con la escogencia de carrera de M y su hermano y se

inclina por las ingenierías. Con esto busca en algún momento continuar con la noción de profesión que ha sido propiciada por el padre.

En el caso de la participante, la construcción de sentidos subjetivos que influyó en su toma de decisión de la elección de carrera profesional no la lleva a sentirse implicada con la formación universitaria en el campo de la ingeniería. Esta cuestión implica pensar que la dinámica familiar no propició cierto determinismo en el desarrollo de M en cuanto una carrera profesional basada en los números. Por el contrario, el hecho de enfrentarse a la ingeniería la lleva a hacer una ruptura con esta construcción que se había concretado en su familia en cuanto a la elección profesional.

En relación con los padres, se interpreta que el factor de la elección de carrera no está ligado a intereses propios de M, sino que fue una cuestión guiada por la trayectoria profesional de su hogar. Enfrentarse a una carrera profesional en la cual no se sentía motivada, implicada y con posibilidades de ser activa en su proceso de aprendizaje, la lleva a desistir de la ingeniería y buscar otras alternativas que le impriman un proceso de independencia en su aprendizaje, como lo menciona a continuación:

M: Al finalizar ese primer semestre de ingeniería en ese diciembre, como yo perdía todas las materias y no iba a clase, mis papás no me hablaron. Estaban muy sentidos. A mediados de febrero, pese a que mi papá y yo no tenemos una buena relación– no digo que sea mala, simplemente no somos de esa familia que nos hablamos y nos comunicamos todos– llegó ese momento en que hubo un espacio donde me dijo: “A mí no me importa lo que usted quiera estudiar, pero yo quiero que esté segura y que sea algo que a usted le guste”. En ese tiempo me metió a clases de inglés para que no estuviera ahí en la casa sin hacer nada. Hasta que me dijo que estudiará lo que quisiera, que no me preocupará por el dinero, que él hacía cualquier cosa por pagarme eso, si era algo que yo eligiera. (M-Dinámica conversacional)

La forma como ella se posiciona ante su padre se desdobra en el desinterés que tuvo frente a esa experiencia formativa. Una manera de expresar esto fue a través de la pérdida de las materias, como una forma de mostrarle al padre que ella no estaba siendo consistente con su deseo. A partir de esta experiencia, el padre abre un campo que antes no había generado: la posibilidad de que eligiera lo que quisiera, siempre y cuando lo asuma y lo termine.

La dinámica familiar está presente en el discurso de la participante en cuanto dos cuestiones: primero, el hecho de situar el estudio como eje central de la vida y del desarrollo; y segundo, en cuanto a una construcción de sentidos subjetivos alrededor de la inseguridad, que la llevaron a sentirse sin recursos en el momento de una nueva toma de decisión frente a la elección de carrera universitaria.

En la construcción de la configuración subjetiva del aprendizaje y el trabajo es notoria la incidencia de la familia. Estas configuraciones llevan a M a la edificación de sentidos subjetivos alrededor de la inseguridad y la dependencia, cuestión que

la lleva a no implicarse en muchas situaciones, como sujeto en sus decisiones. Sin embargo, en la medida en que M se implica en otros espacios sociales por fuera de su familia, se integra en otros campos de subjetivación en los cuales actualiza sentidos subjetivos en relación con su proceso de formación.

La psicología fue ese otro campo que le permitió visualizar otra realidad por fuera de la percibida en el hogar. La psicología movilizó procesos de desarrollo personal en M, como se expresa a continuación:

La psicología es para mí: una elección que me ayudó a formarme (M-complemento de frases).

La psicología le permitió movilizar procesos personales, tales como la inseguridad producida en el hogar y el no implicarse en su propio aprendizaje.

El área organizacional como campo de subjetivación, en cual emerge la recursividad frente a los desafíos profesionales

El desarrollo en la psicología organizacional se fortalece a través de la permanencia y actualización de aprendizajes realizados en sus estudios universitarios en psicología. En su caso, fue un campo en el que profundizó desde tercer semestre hasta el final de su carrera. El conocimiento y el aprendizaje frente al campo organizacional le permitieron construir sentidos subjetivos sobre su desarrollo como profesional. Asume que este campo de la psicología le da apertura al desarrollo de prácticas operativas, lo cual hace parte de los intereses que se configuraron en la dinámica familiar y universitaria, como lo relata a continuación:

M: Yo pienso que si no hubiera sido este tema de investigación y de semilleros, no hubiera sido la profesional que soy, ni la persona que soy ahora. (...) Para mí, el pre grado es un abrebotas de lo que es la carrera de uno. (M-dinámica conversacional)

Con respecto a la forma como se refiere a sí misma, como una profesional integral, se puede encontrar que estos aprendizajes, que le han permitido desarrollarse profesionalmente, se han producido en los diferentes trabajos. Estos espacios representarían campos de subjetivación potentes que involucran el aprendizaje de nuevos saberes, cuestión que requiere un posicionamiento cargado de interés constante y activo en cuanto al campo organizacional.

A lo largo del desarrollo profesional, la configuración subjetiva alrededor de la seguridad se ha afianzado de tal manera que la participante se apropió de una forma particular de desarrollar sus actividades laborales, lo cual le permite sentir confianza sobre sí misma, llevando a cabo un proceso en el cual su interés es motivar a otros en el desarrollo de los procesos laborales.

La confianza sobre sí misma fue una producción que realizó M en el espacio universitario, ya que en su familia había construido sentidos subjetivos sobre la inseguridad, y fueron su grupo de amigos y profesores cercanos los que le permi-

tieron generar sentidos subjetivos alternativos. En este espacio, ella abre una nueva producción simbólico-emocional que la hace sentirse reconocida como mujer y como profesional que puede proyectar un futuro para su vida.

Conclusiones

La formación investigativa es un proceso de producciones singulares, en la cual se ve implicada la historia de vida del sujeto. Esta historia se ve atravesada por diferentes subjetividades sociales que nutren el interés y desarrollo frente a los procesos de investigación. Para aclarar los procesos subjetivos inmersos en esta producción subjetiva, es necesario remitirse a las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en los diferentes espacios en los que se vio implicado cada egresado, como lo son semilleros, monitorías de investigación, vivencias familiares, espacios escolares, formación en otras carreras universitarias y la formación posgradual.

En el caso de la formación en psicología, se puede encontrar que los procesos de producción subjetiva, en cuanto a la formación investigativa, están mediados por una elección personal sobre estudiar esta ciencia social. Se descubre que en la mayoría de los casos, esta elección está cargada de cuestionamientos y producciones acerca de la vida personal, a partir de preguntas sobre sucesos de sus historias vida. Esto se interpreta como una construcción singular y subjetiva que se da mediante el significado de los tejidos sociales para cada participante. Se entiende así que el interés por aprender determinados conocimientos no es una función que viene de fuera hacia dentro del sujeto, sino una producción cargada de sentidos subjetivos que toman forma en la historia de vida. Respecto a esto, González-Rey (citado por Amaral, 2011), menciona que

(...) cuando estudiamos el aprendizaje como una función general fuera del sujeto que aprende, se ignora un momento constitutivo esencial del proceso de aprendizaje, definido por el sentido que ese proceso tiene para el sujeto dentro de una condición singular en donde se encuentra su trayectoria de vida. (p. 70. Traducción nuestra del portugués)

El proceso reflexivo sobre los asuntos personales que promueven la elección de carrera, se expresa propiamente en sentidos subjetivos que muestran una vinculación simbólico-emocional con la decisión sobre estudiar psicología, una producción singular debido a las características de cada participante. En esta investigación, los participantes, de manera singular, refieren que la elección está mediada por preguntas frecuentes sobre sí mismos y sus dinámicas sociales. Debido a lo anterior, se interpreta que los procesos subjetivos que atraviesan la elección de carrera, son, de una u otra manera, trascendentales en el desarrollo como estudiante y profesional.

Este estudio permitió interpretar que los participantes eligieron la psicología como una posibilidad para enfrentar aquellos procesos que confrontan subjeti-

vamente sus propias experiencias. Estudiar psicología fue un paso para generar alternativas de desarrollo.

En algunos casos pudimos ver que ciertas configuraciones subjetivas producidas en la experiencia familiar proporcionaban posicionamientos en relación con el aprendizaje y el desarrollo, las cuales se transformaban y concretizaban en la medida en que cada participante buscaba nuevos espacios sociales. Estos sentidos subjetivos alrededor del aprendizaje y el desarrollo se evidenciaron en las formas en las que cada participante asumía su proceso de formación. En algunos casos esto posibilitaba la emergencia de los participantes como sujetos activos, y en otros su participación era ambigua o pasiva para el desarrollo subjetivo.

En el momento en que se decide acceder a la formación universitaria, al verse enfrentados a subjetividades sociales diferentes actualizan y hacen rupturas sobre los sentidos subjetivos en relación con el desarrollo y el aprendizaje, lo cual lleva a la producción de una configuración subjetiva de este. Dicha configuración subjetiva sobre el aprendizaje se construye a partir de sentidos subjetivos sobre la formación universitaria en la que influye el relacionamiento con pares, docentes, asignaturas curriculares y espacios extracurriculares. Además, se puede afirmar que la experiencia universitaria cuestiona y actualiza los vínculos con la familia.

Las experiencias y el interés por la formación investigativa se empiezan a producir mediante la participación en los cursos de práctica investigativa establecidos en el programa, los cuales se afianzan en los espacios de semilleros, monitorías y el cargo de auxiliares de investigación. Estos espacios, cuando son adecuadamente construidos, favorecen la producción de sentidos subjetivos alrededor de la investigación, los cuales nutren la configuración subjetiva del aprendizaje y construyen sentidos subjetivos sobre campos específicos de la psicología que resultan de interés para los egresados, y que en la mayoría de los casos desembocan en el campo del desarrollo profesional. Este relacionamiento con los procesos de investigación surge gracias a los intereses y motivaciones propias mediante las cuales se encontraron implicados los cuatro egresados, lo que acrecienta su interés por formar parte de actividades académicas que les permitieran ahondar en un área específica, vinculándose así afectivamente con espacios que les posibilitaron comprender el ámbito de lo práctico como una realidad, promoviendo con ello la búsqueda de campos de subjetivación que potencializaron el aprendizaje de ciertos saberes.

De esta manera, la configuración subjetiva del aprendizaje de cada uno de los participantes, se produce a partir de “(...) los diferentes momentos del proceso educativo a través de procesos de importancia y significación generados en diferentes zonas del tejido social” (González-Rey, 2001, p. 2). La forma como la subjetividad social se entrelaza a la subjetividad individual de cada participante, permite que la investigación se convierta en un proceso activo que permea diferentes espacios de la vida académica y personal. La investigación de trabajo de grado, por poner un

ejemplo, es una oportunidad formativa que se desdobra en diversas dimensiones de la vida, mucho más allá de sus fines racionales y científicos propiamente dichos.

Ahora bien, cuando los participantes se posicionan como sujetos de su proceso de aprendizaje, asumen determinadas orientaciones para su desarrollo académico y profesional y se implican mejor en un proceso de formación investigativa más cargado de sentido, lo que los lleva a generar una configuración subjetiva de naturaleza motivacional. Dicho en otras palabras, “(...) el sujeto está implicado de forma constante en los diversos espacios sociales dentro de los cuales organiza sus diferentes prácticas” (González-Rey, citado por Amaral, 2011, p. 70). Esto permite comprender que cuando un sujeto se implica en sus prácticas toma un posicionamiento activo, singular, crítico y abre un campo de desarrollo para el futuro que se construye durante el curso de su proceso de formación en investigación.

Por otro lado, se puede encontrar que el vínculo relacional con los docentes, que en función de mentores participan activamente en la construcción de conocimiento y experiencias significativas durante el proceso de formación investigativa, moviliza la producción de sentidos subjetivos en cuanto al proceso de aprender, ya que el tejido relacional que se construye en estas interacciones posibilita experiencias de aprendizaje más cercanas, en las cuales es valorizada la participación del estudiante. Como se sostiene, “(...) ni el alumno, ni el profesor son los mismos después del diálogo. El proceso de enseñar y aprender, visto como una unidad, parece de hecho construir un desafío a la permanencia de la misma” (Tunes, Tacca y Dos Santos, 2005, p. 695). En ese sentido, la dialogicidad es importante para el proceso de aprender, pues estimula un posicionamiento en el estudiante que le permite ser reflexivo y crítico con su desarrollo.

La relación entre formación investigativa y desarrollo profesional se manifiesta en la recursividad o forma de asumir los desafíos profesionales. En la realización de cada uno de estos desafíos se encuentra una manera, pese a que es singular, de evidenciar aprendizajes construidos alrededor de los espacios de formación investigativa de los que formaron parte.

El escenario social de la investigación en el cual se implicaron durante la formación universitaria, se convirtió posteriormente en el espacio de actuación laboral. Por lo tanto, se puede afirmar que estos espacios favorecieron en el egresado desplegar conocimientos en relación con el campo de la psicología de interés, mucho antes de verse inmersos en la práctica profesional. Esto se podría señalar como uno de los aspectos a favor que conlleva la participación en contextos como los semilleros o en la modalidad de auxiliar de investigación y monitoría.

Además de los espacios extracurriculares donde el principal énfasis se hace en la formación en investigación, los participantes mencionan, en repetidas ocasiones, asignaturas que los llevaron en su proceso de formación a un autoconocimiento, las cuales abrieron un espacio para la reflexividad sobre los propios recursos per-

sonales que tienen para ofrecer ante una demanda en el contexto profesional. Se evidencia que estos espacios se significan en la singularidad y en la producción subjetiva de cada participante, permitiendo así comprender que cuando se ven enfrentados a un escenario laboral se remiten, entre otras cosas, al empleo de sus propios recursos personales en los procesos de intervención. Otros recursos que producen los participantes en los espacios de formación investigativa, son la observación, el interés constante por indagar, por ir más allá de la realidad observable y una subjetividad individual que les permite tener un pensamiento sensible a las demandas de la realidad.

Los sentidos subjetivos sobre el trabajo no solo se producen a partir del espacio laboral actual donde los participantes se desarrollan, sino que también son productos de constantes procesos de reflexión llevados a cabo en distintas subjetividades sociales, tales como la familia, la universidad y el contacto con personas significativas. Se encuentra que la subjetividad social de la familia toma gran importancia en la medida en que es el primer escenario social donde los participantes observan, discuten y reflexionan en torno al ámbito laboral, a partir de los significados que le atribuyen a esta práctica. Se interpreta que los participantes asumen el desarrollo profesional como espacios que posibilitan la producción de conocimiento y movilizan procesos de desarrollo, no solo en una lógica racional, sino principalmente subjetiva y para sus vidas.

El desarrollo profesional posibilita la producción de conocimiento. En este sentido, las actividades laborales hacen posible un aprendizaje constante en el cual se ven implicados los participantes. Bajo el interés de verse involucrados en proceso de aprendizaje, la mayoría se esfuerza en un interés constante por potencializar sus conocimientos, buscando así campos de subjetivación en los cuales puedan dar lugar a nuevas experiencias de formación. Esto se puede contrastar con el hecho de que los participantes han continuado estudios posgraduales debido al interés en profundizar en diferentes áreas del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, hemos mostrado cómo los espacios universitarios cobran pertinencia en la medida en que los estudiantes se implican en ellos y a partir de allí se abren posibilidades para que emergan de manera activa y se posicionen autónomamente en los procesos de aprendizaje. En la medida en que el contexto universitario reconozca los procesos singulares de cada estudiante, la formación en investigación será un proceso más significativo para el aprendizaje y el desarrollo profesional de los egresados. Por lo tanto, para la universidad es pertinente generar esferas que motiven la implicación de los estudiantes en escenarios prácticos a través de la investigación, ya que esto inicialmente introduce la investigación como un proceso vivo en el cual el estudiante puede apreciar los desdoblamientos de la dimensión teórica y comprender que la investigación es un sistema en constante movimiento. A su vez, estos espacios les permiten acercarse al campo de desarrollo

profesional y desplegar su recursividad para comprender las dinámicas de la realidad en la que están inmersos.

Este ejercicio investigativo que se promueve en contextos universitarios a partir de la participación en proyectos de investigación. Es importante en la medida en que facilita comprender una realidad de una manera más sensible a las necesidades del contexto, por lo tanto cuando el egresado se vea enfrentado a un desafío profesional, el haber desarrollado esta recursividad para interpretar la realidad le permitirá desplegar estrategias oportunas de intervención.

Nuestra tesis teórica sería, entonces, la siguiente: las producciones subjetivas sobre el aprendizaje se entrelazan a partir de las vivencias con las que se relaciona el sujeto en el escenario familiar o en otros espacios relationales que sean de valor. Es a partir de la historia del estudiante que se producen sentidos subjetivos en cuanto a la experiencia de aprender. Estos sentidos subjetivos se van recreando en la medida en que se abren campos de subjetivación, los cuales se alimentan de nuevas producciones subjetivas de los diferentes espacios académicos, sociales y familiares en los cuales el estudiante actúa.

Al comprender la formación investigativa a partir de la teoría de la subjetividad, es posible vislumbrar que los procesos de formación son singulares y se producen con base en las construcciones subjetivas de los participantes. Esto es evidencia de que no se concibe un sujeto fraccionado sino entrelazado de producciones afectivas, sociales, simbólicas, relationales e intelectuales.

La formación universitaria es un proceso que abre un campo de reflexividad en el sujeto en cuanto a su relación con el aprendizaje y sus procesos personales. El estudiante, al sentirse implicado en su proceso de formación, asume posturas a través de las cuales se moviliza, desdoblando así un proceso de autonomía en el cual crea sus propios recursos para el enfrentamiento a la vida universitaria y laboral.

La formación investigativa es un proceso que facilita al estudiante para relacionarse con prácticas y discursos que desarrollan en él una postura crítica frente a su proceso de formación. Gracias a ello, actualiza configuraciones y sentidos subjetivos sobre el aprendizaje para posicionarse de una manera singular frente a la realidad. Vale aclarar que el proceso de acercamiento a los espacios investigativos nace de preguntas implicadas en la unidad simbólico-emocional de cada sujeto.

La formación en investigación es un proceso en el cual se desdoblan recursos para el desarrollo profesional, promoviendo esto una postura crítica y reflexiva en cuanto al saber en el campo laboral. El desarrollo profesional está relacionado con una experiencia continua de aprender, lo que aporta de manera singular a la construcción de un desarrollo personal.

Referencias

- Agüero, J. Molina, M. y Rodríguez, V. (1993) Desarrollo Ocupacional y profesional de los egresados de un programa de psicología en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de psicología*, 9, 220-240.
- Amaral, A. (2011). *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Carcaño, S. González- Rey, F. y Pacheco, M. (2006). Estudio de egresados de ingeniería civil en una universidad de México. *Ingeniería e Investigación*, 26, 129-134.
- Colciencias (2017). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación*. Bogotá: Colciencias. Tomado de: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1_documento_conceptual_modelo_medicion_de_grupos_e_investigadores_2017_-12_05_2017_protected.pdf
- Echeverría, J. (2011). *Trayectorias académicas de estudiantes de psicología: participación en la universidad y prácticas laborales*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. (pp. 187-189)
- Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 2(1), 65-90.
- González-Rey, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y desarrollo*. Habana: Editorial pueblo y educación.
- _____. (2000) *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thompson Editores
- _____. (2001) A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Revista da Psicologia da Educação*, 13, 9-16.
- _____. (2002) *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México D.F: International Thompson Editores.
- _____. (2006a). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la investigación*. México D.F: Mc Graw-Hill.
- _____. (2007) *Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos*. *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 7-24.
- _____. (2009a) Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. En: Mitjáns, A y Tacca, M. (Ed) *Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp. 217-265). Campinas SP: Alínea.

- _____. (2009b) Epistemología y Ontología: un debate necesario para la psicología hoy. *Diversitas*, 5 (2), 205-224.
- _____. (2009c). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. En: Mitjáns, A y Tacca, M. (Ed). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao. Ensino superior* (pp.123-151). Campinas SP: Alínea.
- _____. (2012) Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. Em: Mitjáns, A. Lima, B y Siqueira, M. (Ed) *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp.85-109). Brasília: LiberLivro.
- _____. (2013) Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Revista liminales*, 1(4), 13-36.
- _____. (2014a) A imaginação como produção subjetiva: as idéias de e os modelos de produção intelectual. En Mitjáns, A y Álvarez, P. (Ed), *O sujeito que aprende. Dialogo entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp.35-62) Brasilía: Liber livro.
- _____. (2014b) O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicología e na práctica pedagógica. En M. Tacca. (Ed), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44) Campinas: Alínea.
- _____. (2015a) Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial. En J. Moncayo, A. Díaz (Ed), *Psicología social crítica e intervención psicosocial: Reflexiones y experiencias de investigación* (pp.21-34). Cali: Editorial Bonaventuriana.
- _____. (2015b). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory and Psychology*, 25, 494–512. doi:10.1177/0959354315587783
- _____. y Mitjáns-Martínez, A. (2017a). *Subjetividad: epistemología, teoría e método*. Campinas: Alínea.
- _____. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(2), 3-20.
- _____. y Patiño, J. (2017c). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González-Rey. *Estudios Sociales*. 60, 120-127. DOI: <https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10>.
- García, E. Gil, J. y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 371-393.

- González Rey, F. & Moncayo, E. (2017). *Subjetividad, cultura e investigación cualitativa. Los antecedentes desde la personalidad y el método clínico*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- González Rey, F. & Moncayo, J. E. (2019). Sexual Diversity, School, and Subjectivity: The Irrationality of the Dominant Rationale. In: González Rey F, Mitjáns Martínez A., Magalhães Goulart D. (eds) *Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 5. Springer: Singapor.
- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Herrera, A. Restrepo, M, Álvarez, A. y López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Diversidad: perspectiva psicología*, 5(2), 241-254.
- Hotse, S. y Hubert, A. (2012). Movilidad científica y reflexividad. De cómo los desplazamientos de los investigadores modelan modos. *Redes*, 18(34), 85-11.
- Makrinov, N. Scharanger, J. y Molina, L. (2005). Situación Actual de una Muestra de Psicólogos Egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psikhe*, 5, 407-411.
- Mitjáns, A. (2003) El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista movimiento*, 7, 137-149
- Mitjáns, A. y González-Rey, F. (2012) O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. Em Mitjáns, A, Lima, B. y Siqueira, M. (Ed), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp.59-84). Brasília: LiberLivro.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Morales, O. (2014). Replicar para comprender: prácticas investigativas para promover el razonamiento científico en estudiantes de psicología. *Pensamento psicológico*, 12(2), 7-24.
- Noronha, A. y Alvez, K. (2014). Preditores do comprometimento com a carreira e sua relação com o desempenho acadêmico em universitários. *Pensamento psicológico*, 12(2), 65-78.
- Orejuela, J. y Correa, A. (2007). Trayectorias laborales y relaciones. Una nueva estética. *Revista Guillermo de Okcham*, 5, 59-72.
- Ortega, R. y Zych, I. (2013). Profesionales de la psicología y formación universitaria: buscando referencias para el título de grado de psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), p.86-96.

- Oviedo, A. Trujillo, A. González, G y Parrado, F. (2008). Percepción de las competencias adquiridas por los egresados y estudiantes prácticantes de Pregrado en Psicología de la Universidad Cooperativa y las requeridas por el mercado laboral en Neiva, durante el primer semestre de 2008. *Revista de la facultad de psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5, 58-70.
- Patiño, J. (2007). Juventud Contemporánea y Universidad: ¡Un encuentro posible? *Poiesis*, 14, 1-3.
- Patiño, J. (2012). *Jóvenes Universitarios Contemporáneos contradicciones y desafíos*. Cali-Valle Editorial Bonaventuriana.
- Patiño, J. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade* (Tesis doctoral). Universidade de Brasilia, Brasilia, Brasil.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2011). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: Una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-122. 10.17151/eleu.2015.12.11.
- Ruiz, M. Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en Psicología y las Nuevas exigencias del mundo laboral competencias laborales exigidas a los Psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Sánchez, M. Cardós, P y Scharagrodsky, C. (2012). Trayectorias Profesionales en el contexto educativo: Un estudio sobre Psicólogos egresados de la UNLP. *Acta Académica*, 408-411.
- Tunes, E., Tacca, M. y Dos Santos, R. (2005) O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de pesquisa*, 35(126), 689-698.
- Tacca, M. y González-Rey, F. (2008). Produção de sentidos subjetivos: a singularidade dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*, 1, 138-160
- Universidad de San Buenaventura (2014a). *Sistema de investigaciones Bonaventuriano*. Bogotá D.C: Editorial Bonaventuriana.
- Universidad de San Buenaventura (2014b). *Reglamento Estudiantil*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Villa, E. Saurina, y C. Corominas, E. (2010). Rendimiento académico, calidad del empleo y valoración de la formación universitaria de los graduados en psicología. *Revista de enseñanza de la Psicología: teoría y experiencia*, 6(1), 35-50.

CAPÍTULO 4

SENTIDOS SUBJETIVOS CONSTRUIDOS EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Andrés Alexander Corrales Castro
María del Pilar Murcia Zorrilla
José Fernando Patiño Torres

El presente estudio se inscribe en el proyecto de investigación *Procesos subjetivos implicados en la trayectoria científica de investigadores en ciencias sociales/humanas: una perspectiva histórico-cultural*, liderado por el profesor José Fernando Patiño Torres y se articula como un trabajo de disertación de maestría bajo la línea de investigación de la subjetividad, del Grupo de Investigación de Estéticas Urbanas y Socialidades (Geus) de la Universidad de San Buenaventura Cali. Así, en este apartado, presentaremos algunos estudios teóricos y empíricos en los cuales se hizo una revisión crítica de la forma como ha sido abordada la trayectoria académica, principalmente en investigadores en formación, con un foco específico en los sentidos construidos en diferentes espacios de socialización, los cuales aportan a la formación investigativa de los estudiantes. Para tal fin, se llevó a cabo una búsqueda a partir de categorías centrales con el objetivo de definir una heurística focalizada. Estas categorías fueron: formación investigativa, investigadores en formación y trayectoria académica.

Se evidencia que la revisión en bases de datos hispanohablantes, en cuanto a las investigaciones acerca de los sentidos subjetivos construidos en la trayectoria académica desde una perspectiva histórico-cultural, es inexistente hasta el momento, pues el campo de la teoría de la subjetividad es un arsenal teórico que se encuentra en un desarrollo temprano y su relación con el campo educativo no ha sido suficientemente explorada, a excepción de los avances desarrollados por Patiño (2016), quien presenta en Colombia una nueva perspectiva en este área de investigación.

En este sentido, la literatura consultada, como se evidenciará a continuación en el marco contextual, resalta de manera particular la interrelación entre lo ex-

terno-interno e individuo-social, lo que pone de manifiesto una clara separación entre lo que ocurre a nivel subjetivo y lo que sucede a nivel social. Igualmente, es posible demostrar una tendencia casi equivalente entre enfoques cuantitativos y cualitativos. En el aspecto cuantitativo, por ejemplo, las herramientas más usadas son los cuestionarios y los análisis estadísticos (García y Barrón, 2011; Martínez-Padilla y Pérez-González, 2008; Rita, 2011; García, 1996). Por otra parte, los métodos cualitativos usan generalmente las entrevistas, los textos escritos, las ponencias y autobiografías (Salord (2001; Sánchez, 2009; Villa, 2001; Landesmann, 2001). Sin embargo, todas tienen en común el tipo de participantes empleados: académicos y estudiantes universitarios.

Una aproximación al estudio de las trayectorias académicas en una perspectiva histórico-cultural de la subjetividad

Los trabajos empíricos y reflexivos que se encontraron para este marco contextual, se basan en la descripción de los procesos formativos en los programas de graduación o posgraduación de diferentes lugares en Iberoamérica. Sin embargo, existe poca circulación académica en países hispanohablantes desde una perspectiva histórico-cultural de la subjetividad en la psicología como disciplina y específicamente en el campo educativo.

Patiño (2016) presenta en Colombia una primera aproximación teórica y metodológica, utilizando como perspectiva la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa (González-Rey, 1995, 2000, 2002, 2007), generando de esta manera una nueva zona de sentido teórica que se pregunta por la trayectoria académica de investigadores que se forman a nivel de doctorado y se enfoca de manera profunda en la relación entre orientador y orientado. De esta manera, se produce un primer avance en la constitución de un estudio sobre trayectorias académicas avanzando en la tradicional concepción externalista, en la cual la formación en investigación depende mucho de factores externos al sujeto que promueven la investigación como una actividad transversal y dejan de lado aspectos como la creatividad, la fantasía y la imaginación, al igual que la implicación subjetiva de los estudiantes en el proceso de formación.

Para Patiño (2016), la formación doctoral es concebida como una producción subjetiva, en la cual uno de los contextos sociales de subjetivación que se erige como fundamental es que el estudiante y su orientador se impliquen emocionalmente en el trabajo intelectual, de tal forma que sean activos, reflexivos, críticos y desnaturalizadores de las realidades estudiadas. Ello promueve un tipo de relación que no solo va a estar mediada por una producción material escrita, sino que también dependerá de aspectos emocionales como la camaradería, los proyectos en conjunto y una relación de respeto y amistad.

Interesante es en este estudio, cómo el autor trasciende el modelo hegemónico de investigación cualitativa, como lo propone González-Rey (2007):

Sin revisión epistemológica corremos el riesgo, como de hecho a ocurrido hasta hoy, de mantener una posición instrumentalista en la investigación cualitativa, lo que se produce al legitimar lo cualitativo por el tipo de instrumentos usados en la investigación y no por los procesos que caracterizan la producción del conocimiento. (pp. 2-3)

Por ello, a partir de este marco epistemológico se asume la epistemología cualitativa a partir de sus tres principios: 1. el carácter constructivo-interpretativo de la producción de conocimiento; 2. la naturaleza dialógica y procesual en la relación con los participantes; 3. la singularidad como fuente legítima del conocimiento científico.

Entre los resultados más significativos del estudio realizado por Patiño (2016), que contó con cinco estudiantes de doctorado de tres instituciones brasileñas, con sus respectivos orientadores bajo la modalidad de dinámica conversacional (como instrumento privilegiado), se destacan básicamente tres asuntos de interés para la presente investigación:

1. Ante la masificación de la posgraduación en el Brasil, se ha experimentado un proceso de dessubjetivación paulatina de la formación doctoral. De allí que los procedimientos de selección y preparación para el ingreso de estudiantes a los programas de doctorado requieran una concepción educativa que rescate los procesos subjetivos implicados en la formación investigativa, y en los cuales es necesario consolidar un proyecto pedagógico orientador de los procesos educativos en los que se contemplen:
 - a. Espacios pedagógicos dinámicos en los cuales los estudiantes puedan desarrollar una sólida formación teórica y epistemológica.
 - b. El desarrollo de niveles significativos de exigencia académica que promuevan procesos de calidad formativa en todos los espacios y formas en los que el doctorado toma lugar en la vida de sus actores, favoreciendo así la producción de ideas autorales.
 - c. La propuesta de un plan de estudios que dialogue tanto con la realidad personal/académica de orientadores y alumnos, como con los horizontes de los campos de conocimiento de vanguardia (Patiño, 2016, pp 210-211).
2. Se conceptualizó que cuando la relación orientador-alumno está alimentada por una exigencia académica que entrelaza procesos afectivos como el reconocimiento, la confianza y la mutua admiración, se transforma en una configuración subjetiva que posibilita posicionamientos reflexivos, éticos, autocríticos y productivos, mediante los cuales emerge tanto el sujeto que aprende como el sujeto que orienta. Esta relación tiene las siguientes características:

- a. Es un proceso histórico/subjetivo y no un estado de los individuos. Su base constitutiva se genera a partir de procesos subjetivos entre orientador-orientando, tales como admiración, el reconocimiento y la camaradería, posibilitando así producciones intelectuales que se expresan en una tesis, en artículos, en conferencias y en congresos.
- b. Nuestra apuesta teórica defiende la idea de que una tesis, así como la formación doctoral en su totalidad, es una producción motivacional/intelectual compartida entre el orientador y el orientando (Patiño, 2016, pp 216 - 217).
3. En definitiva, la construcción teórica que defendió este estudio radica en que la relación de orientación es una configuración subjetiva. No es, entonces, la suma de diferentes factores, tales como concepciones, prácticas, tiempos o experticias de cada individuo, sino una producción subjetiva compartida de naturaleza singular, irrepetible y que se desarrolla de forma dialógica y viva. Patiño (2016) refiere textualmente:

Plantear que se trata de una configuración subjetiva implica pensar que dicha relación está alimentada por producciones subjetivas de alumno y orientador, pero que, en términos teóricos y ontológicos, no son producciones por separado. La configuración subjetiva es una nueva producción, de otro orden, que se dinamiza por procesos relativamente estables (pero no estáticos) que, por su carácter histórico/subjetivo, puede mudar ante nuevos acontecimientos que se integran en la vivencia de sus actores. (p. 217)

Por lo tanto, este primer avance empírico efectuado por Patiño (2016), nos ha permitido dar cuenta del campo teórico que se inicia ante la integración de la teoría de la subjetividad como una manera de investigar el fenómeno social de las trayectorias académicas, fenómeno que hasta el momento ha sido tratado principalmente a través de enfoques funcionalistas que han depositado en los factores externos la posibilidad de determinar el éxito o fracaso de un estudiante en su proceso formativo. Del mismo modo, se afirma que a partir de la teoría de la subjetividad es posible, desde una perspectiva histórico-cultural, profundizar en los tipos de relaciones cualitativas que establecen los investigadores en formación con sus procesos históricos y el contexto social en el que se desenvuelven.

Sentidos organizados en la trayectoria académica. Una perspectiva externa-interna de la configuración

Investigaciones como las De Piña, Balán, Rodríguez, Vázquez (2007), se preguntan por la trayectoria estudiantil y los factores que afectan su desarrollo y la culminación de los estudios (al igual que Argüello en 2008). Se encuentra que uno de los factores principales para culminar los estudios (perspectiva que privilegia factores

externos que determinan la culminación o fracaso del individuo en la formación), es el acercamiento y relación que se establece con los profesores o mentores, ya que en el espacio social que configura esta relación son los tutores quienes enseñan y transmiten lo que ellos han aprendido en su experiencia, contribuyendo así a la formación teórica y práctica de los estudiantes. Esta valoración positiva a la relación profesor-estudiante, está dada por los estudiantes al percibir que “(...) recibieron retroalimentación por parte del docente, quien además promovió el desarrollo de habilidades docentes y pensamiento crítico, y observó y contribuyó al desarrollo de su proyecto del doctorado” (García y Barrón, 2011, p. 108). De manera similar, Sánchez (2002) plantea:

El programa de tutoría académica no pretende ser la respuesta a todos y cada uno de los problemas que enfrenta el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación superior, dado que se presentan múltiples y variadas causas en los mismos, pero sí parece ser el eslabón faltante entre la supervivencia académica (orientación vocacional, asesoría estudiante-estudiante, becas, cursos, talleres, etc.) y la mortalidad académica (antecedentes de conocimiento deficientes, bajas, situación socioeconómica, etc.) de los alumnos. (p. 2)

En este sentido, es, precisamente, la relación construida entre ambos que se expresa como un espacio social de subjetivación, en el cual lo producido ahí potencia o no la configuración de sentidos subjetivos alrededor de la tutoría en sí misma. Este estudio, al poner interés en una diversidad de factores influyentes en el fenómeno atendido, avanza al trascender la mirada de unicausal y propone, de mejor manera, la multicausalidad en la formación académica de los posgraduados. No obstante, es pertinente mencionar también que esta aproximación persiste en una comprensión ontológica que piensa dicha multicausalidad como determinación de la formación.

Adicionalmente y aunque se reconoce como importante en el trabajo reseñado anteriormente, la relación profesor-estudiante, esta no tiene una definición teórico-ontológica que permita diferenciar cualitativamente los tipos de relación que ahí se construyen, por lo cual no se profundiza la manera como la configuración de ese espacio social de subjetivación se constituye como un potenciador en el desarrollo académico de los posgraduados. Interesante sería pensar que si bien existe un cierto tipo de cualidad en un tipo de relación que se construye y abre posibilidades para producir cambios de desarrollo y aprendizaje del sujeto, también sería necesario un marco teórico que permita explorar empíricamente a los estudiantes del posgrado como sujetos generadores de conocimiento y no meramente receptores.

Desde este nivel, quizá el punto más interesante de esta perspectiva sociológica consiste en que hizo posible reconocer el sustrato simbólico que implicaban los espacios sociales de subjetivación del capital, superando así las visiones que exploraban la educación como un asunto ambiental, comportamental o disciplinar. El entrelazamiento de esta apuesta investigativa nos permite una reflexividad per-

tinente para relativizar posicionamientos causalistas que de varias formas, dominan el campo educativo y psicológico (Patiño, 2007; González-Rey, 2006).

Con todos los puntos que destacamos y en los cuales nos inscribimos parcialmente, también es importante comentar que en dicha línea sociológica se le da poco valor a la producción emocional como campo de subjetivación implicado en la construcción de los aprendizajes, lo cual es consistente con el sesgo estructuralista francés, que centró sus desarrollos teóricos en lo simbólico y el lenguaje como categorías únicas para explicar los fenómenos que pretendía estudiar. Al quedar lo simbólico como única fuente de valor heurístico, las emociones y la propia subjetividad quedan por fuera del repertorio teórico-ontológico para dar cuenta de la trayectoria y formación académica.

Al revisar bibliografía relacionada con el problema de investigación que aquí nos compete, es posible afirmar que este balance hace visible la dicotomía entre individuo-sociedad, interno-externo, deja en evidencia cómo la noción que se trabaja en la perspectiva de la trayectoria académica propone como modelo multicausal las afectaciones de los factores externos en la vida de cada uno y cómo determinan la consecución de un proceso que se ha planteado en su desarrollo como sujeto. En este sentido, cuando hablamos de la trayectoria académica encontramos múltiples factores que determinan el éxito o fracaso del estudiante dentro de un proceso formativo, encontramos asuntos como la relación estudiante-docente, la percepción del programa curricular, la influencia de la teoría y la práctica, al igual que la percepción de las dificultades académicas.

Es interesante resaltar que entre los estudios encontramos que la relación estudiante-docente toma un valor importante para la culminación de los estudios. Sin embargo, no se entra a plantear una plataforma teórica que nos faculte para dar cuenta de la manera singular como se organiza dicha relación, dejando de lado así la posibilidad de pensar en este contexto a la manera de un espacio en el que se ponen en juego las expectativas, motivaciones y proyectos del sujeto en relación con su docente orientador y con lo producido en este vínculo. Además de esto, vemos cómo el concepto de capital cultural evidencia que es en función de un alto o bajo nivel de este que el sujeto tendrá diferencias en los resultados académicos. Por lo tanto, nos damos cuenta del poco valor que se le da al sujeto como generador de ideas, sin rescatar la capacidad creativa, fantasiosa e imaginativa, las cuales para nosotros, son importantes en términos de que representan las producciones subjetivas generadas en la relación dialógica entre sujeto-sociedad.

Si pensamos la trayectoria en la maestría como un espacio que se configura en un contexto social de subjetivación, encontramos que la discusión en textos reflexivos es ampliamente trabajada en el sentido de la formación académica como concepto y su principal enfoque es de corte educativo-academicista, el cual trata la universidad como contexto de apropiación del conocimiento (Padilla, 2012; Menin, 2012; Fonseca, 2006; Gutiérrez, 2008). De este modo, se entiende la uni-

versidad como el lugar de enseñanza superior que sirve de medio para acceder al capital cultural y al conocimiento existente y acumulado, institución responsable de transmitir la enseñanza y sus valores fundamentales en relación con el ejercicio de la profesión o disciplina.

En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es aquel que de manera más competente vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y el mejor educando es quien se deja llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización (Ocampo, 2008).

Los textos consultados tienden a ser reflexivos y propenden por ubicar la enseñanza de la investigación como eje articular de la formación. Por otro lado, en los artículos empíricos el asunto más tratado (similar a los textos reflexivos) es la relación que establecen los estudiantes con la investigación. La población investigada son los estudiantes universitarios y la metodología utilizada en los dos casos es la cualitativa (Olivares y Morales, 2013; Padilla, 2012; Carrillo, Romero, Vuelvas y Villegas, 2011). Las herramientas de recolección de información son autobiografías y textos escritos por los participantes de las investigaciones, estrategia para indagar la relación que han establecido con la investigación en el pregrado.

Olivares y Morales (2013), encuentran en su trabajo que “(...) el vínculo que se establece entre el docente-alumno, es fundante para el desarrollo de aprendizajes significativos. Esto pone en evidencia que lo subjetivo está representado en cuestiones afectivas históricas ligadas al papel docente-alumno⁶” (p. 63). Dicho vínculo resulta importante, dicen los autores, pues por esta vía el docente presenta a los estudiantes los contenidos académicos de manera integrada y relacionada a las experiencias de vida, promoviendo así un aprendizaje relevante. En este sentido, los estudiantes en formación reconocen que:

El papel del docente como apoyo y base para la comprensión de los conceptos, como motivador de los estudiantes, unido al uso en el aula de metodologías y herramientas pedagógicas que contribuyen a una mejor incorporación de los saberes por parte de los estudiantes desde el punto de vista del logro de aprendizajes significativos y relevantes. También, las expresiones asociadas a instancias de participación promovidas por el docente, motivación, compromiso docente, valores, creación y fortalecimiento de vínculos interpersonales. (Olivares, y Morales, 2013, p. 62)

Por otra parte, Padilla (2012) concibió por medio de análisis de textos escritos (artículos e informes científicos) y ponencias,

(...) la investigación –desde el ingreso a la universidad– como un modo válido de aprendizaje, ya que permite la articulación entre saber ajeno y saber propio, y,

6. Aquí se refieren a la relación que establecen el docente y el estudiante y cómo esta genera una relación en el avance de la producción científica.

entre teoría y empírica, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se lo reproduce. (p. 52)

Así mismo, De Becerra y Marlen (2013) apoyan también esta idea al referirse a la importancia de la lectoescritura en la educación superior, pues constituye la base del aprendizaje y de la puesta en común de argumentos propios por su influencia en la formación investigativa y disciplinar.

A partir del recorrido de marco contextual que se ha presentado, este estudio se propone plantear la creciente necesidad de vincular a partir de los programas de formación universitarios, la subjetividad que está detrás de cualquier investigación, ya que involucra directamente al investigador como creador de conocimiento y como profesional que imprime legitimidad a su trabajo. Así, integrar el estudio de la subjetividad en las trayectorias académicas de investigadores en formación permite tener una visión mucho más amplia de esta, en la que se articule la posibilidad de reconocer cómo los espacios sociales de subjetivación diferentes de los académicos formales, impactan, potencian y generan la configuración de nuevos sentidos subjetivos y a su vez la organización que fundamenta la configuración subjetiva de aquellos que se posicionan como investigadores. A partir de esto, nuestro objetivo general es describir sentidos subjetivos construidos en la trayectoria académica de investigadores en formación y los objetivos específicos indicar los espacios sociales de subjetivación que se configuran en la trayectoria académica de un grupo de investigadores en formación, e identificar los sentidos subjetivos que se organizan en la trayectoria académica de un grupo de investigadores en formación.

Los sentidos subjetivos: unidad básica de la subjetividad individual

González-Rey (1995), en una aproximación histórico-cultural, es uno de los autores que más ha avanzado en una línea de pensamiento que reconoce la complejidad configuracional que se establece entre sujeto, cultura e historia, para estudiar la formación académica posgradual. Para este autor, la categoría *sentido* introducida por Vigotsky tiene una particular relevancia (Díaz, y González-Rey, 2005; González-Rey, 1995; 2010; 2013):

[Vigotsky] consigue algo esencial para la refundación del tema de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: le atribuye un carácter generador a la psique y reconoce la autonomía relativa de las emociones en los espacios de producción psicológica que, sin duda, apuntan a la conversión del sentido en un nuevo tipo de unidad psicológica. Fue ese el último momento en su reflexión sobre la categoría sentido. (p. 246)

Fundamentándose en el avance conseguido por el autor soviético, González-Rey (1995) se propone superar la categoría de *sentido* y construye la categoría de *sentido subjetivo*, tratando así de superar la reducción a la palabra como tal. De allí

que proponga esta nueva categoría –el sentido subjetivo– como “(...) la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquél actúa” (p. 251). De esta manera, define el carácter subjetivo de las experiencias humanas y destaca lo emocional como proceso constitutivo de los individuos que se enlaza con la producción simbólica, hegemónica en el pensamiento occidental. La relación entre lo simbólico y emocional es un avance en el pensamiento científico, como se expresa a continuación:

Es posible definir el sentido subjetivo como aquella unidad de los procesos simbólicos y las emociones, donde la aparición de uno marca la emergencia (o evoca)⁷ del otro sin constituirse en su causa [...] El sentido subjetivo destaca lo simbólico y no la cognición, enfatizando el componente icónico de nuestros procesos psíquicos, cuya expresión más destacada se da en la imaginación y la fantasía. (González-Rey, 2002, pp. 34-35)

Lo anterior permite la idea de la posibilidad de múltiples desdoblamientos en relación con una experiencia, pues la capacidad generadora del sujeto no está determinada por una relación causalista que emerja propia de la actividad que hace el sujeto, sino que esta se ve afectada por los sentidos subjetivos configurados en las distintas esferas de la vida social del sujeto. Así, el sentido subjetivo es una experiencia singular de la manera como el sujeto la vive, por lo tanto lo vivido configura la subjetividad generando así una constitución inseparable entre ella y el sentido subjetivo.

Tenemos que especificar que los sentidos subjetivos no pueden ser vistos como construcciones estáticas que dan forma a la subjetividad, sino, por el contrario, construcciones que fluyen y se reconfiguran constantemente en cada relación con lo vivido. Por tal motivo, la configuración subjetiva es un constante campo de tensión entre los sentidos subjetivos construidos y su reconstrucción en la historia del individuo. Dicho en otras palabras, la configuración subjetiva es la tensión entre la experiencia de lo vivido y lo que se vive. Por lo tanto, los sujetos están siempre en esta constante entre lo que ha sucedido en su historia y lo que sucede en el curso de esta.

Ahora bien, es necesario indicar que los sentidos subjetivos se organizan de forma recursiva en una red de sentidos que constituyen una cierta configuración frente a cierto tipo de procesos de la vida de la persona. Así, “(...) una configuración subjetiva representa una red simbólica-emocional real que integra múltiples efectos y desdoblamientos de vida, que sería incomprendible a partir del análisis de las expresiones subjetivas aislados” (González-Rey, 2011, p. 34). Por lo tanto, los procesos emocionales, en esta línea científica, toman un importante valor al ser “(...) entendidos en su capacidad generadora, no como efectos, sino como procesos

8. Paréntesis puesto por el autor de este texto.

que mantienen una relación recursiva con otros procesos psíquicos” (González-Rey, 2009, p. 12). No son, entonces, el producto de una experiencia sino –en efecto– participantes en la generación de los sentidos que en la experiencia se construyen.

Esta definición de sentido subjetivo enmarcada como unidad fundamental de la configuración subjetiva, permite dar cuenta de cómo cada experiencia vivida toma un valor heurístico en la configuración de la subjetividad. Hacer una separación de la subjetividad en las categorías de sentido subjetivo y configuración subjetiva es solo un medio para poder hacer inteligible la teoría de la subjetividad, ya que esta en realidad se propone como un sistema dialéctico en el que sentido subjetivo fundamenta la configuración subjetiva y esta a su vez, la subjetividad. Sin embargo, ninguna de estas producciones es independiente de la otra, ya que la subjetividad es una organización de configuraciones subjetivas, cambiantes y flexibles debido a la tensión constante que se experimenta en la construcción de sentidos subjetivos en la vivencia. De esta forma se produce una integración en la que

(...) los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven. (González-Rey, 2010, p. 252)

Así, los sentidos subjetivos tienen un carácter histórico en cuanto son generadores de emociones y formas simbólicas que anticipan las acciones del sujeto a partir de su historia, pero, a su vez, están unidos inseparablemente a aquellas y representan un momento procesual permanente asociado a la acción del sujeto. Esto se ve claramente relacionado en una categoría que aunque pareciese diferenciada –configuración subjetiva– es una manera de organizar de manera relativamente estable aquellos sentidos que giran alrededor de un aspecto social del sujeto. De esta manera, las categorías aquí presentadas toman un valor heurístico importante para esta investigación, pues los investigadores en formación están constantemente poniendo en tensión aquellos sentidos subjetivos configurados en su historia y que han generado una cierta noción sobre lo que es posicionarse como investigadores, en relación con aquellas nuevas construcciones que se irán generando en el devenir del sujeto dentro de un contexto social de subjetivación como lo son los estudios posgraduales.

Concluimos, entonces, tal como hemos planteado en los apartados anteriores de este marco teórico, que las definiciones propuestas por González-Rey (1995, 1997, 2002, 2008, 2013), sitúan la subjetividad como una producción histórica y contextualizada en la que el sentido subjetivo enmarca la unidad fundamental de la subjetividad y este, a su vez, está en constante relación con otros sentidos subjetivos producidos en diferentes espacios sociales de subjetivación por parte del individuo. Así la “(...) subjetividad social (e individual) no es una abstracción, sino el resultado de procesos de sentido que caracterizan todos los escenarios de la

constitución de la vida social y que delimitan y sostienen los espacios sociales en que viven los individuos" (González-Rey, citado por Murcia y Orejuela, 2016, p. 53).

De la revisión tanto de trabajos empíricos como reflexivos, ha sido posible configurar un panorama en torno a lo estudiado en las trayectorias académicas de los sujetos. Se ha encontrado en estos estudios que la categoría de trayectoria académica es tomada como el ingreso-egreso a los estudios formales en su visión más determinista. Por otro lado, se avanza en la definición al introducirse en el análisis las características de intermitencia, fragmentación y discontinuidad (Orejuela, y Correa, 2007; Orejuela, 2009). Sin embargo, en esta mirada no hay claramente un desarrollo de los procesos subjetivos que se configuran en la trayectoria y entran a formar parte del trazo o recorrido que este inscribe en el tiempo.

Además de esto, en estas miradas hay poca atención a los momentos en los que el sujeto no se encuentra inscrito en la formalidad del campo en el que se desempeña. En este sentido, la trayectoria académica del sujeto no solo depende de cada escenario de la educación formal, sino que ella continúa configurando sentidos subjetivos en relación con el desarrollo o ejercicio académico en espacios alternativos de la cultura. Así que nos hemos encontrado con definiciones que poseen de fondo miradas deterministas, causalistas y particularizantes del sujeto y dejan de lado el estudio de la subjetividad en este campo social. Al respecto, González-Rey (2009) llama la atención al decirnos:

La recuperación de la subjetividad, como dimensión relevante para el estudio de las personas y de sus diferentes prácticas sociales, implica reconocer al sujeto como singularidad crítica y actuante, con capacidad de alternativas frente a las formas de subjetividad social dominantes en los diferentes espacios en que actúa. (pp. 17-18)

Los trabajos aquí presentados nos permiten plantear que recuperar la subjetividad como categoría fundamental en el estudio de las trayectorias académicas y la formación investigativa, toma importante valor al apostar por un análisis de la relación entre lo emocional y lo simbólico sobre la formación académico-investigativa. En nuestra perspectiva no nos enfocaremos en los resultados de los individuos en su trayectoria, sino en la emergencia singular de subjetividad del investigador en formación.

Resaltado lo anterior, es importante señalar que a partir de esta revisión teórica que sirve como plataforma del estudio, proponemos algunos puntos que muestran el valor heurístico de la teoría de la subjetividad de González-Rey en función del problema estudiado, y ello son los sentidos subjetivos construidos en la trayectoria académica por parte de un grupo de investigadores en formación:

1. Pensar en la subjetividad no sugiere, de ningún modo, invisibilizar el lugar que tienen la sociedad, la historia y la cultura en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los individuos. Por el contrario, estas categorías son acogidas de forma

tal que permiten el entrelazamiento entre las manifestaciones socioculturales y la capacidad del individuo para posicionarse en su propio desarrollo.

2. Nuestra perspectiva reconoce el valor de la emoción en las producciones simbólicas de los investigadores en formación y destaca la importancia de la categoría de sentidos subjetivos como la unidad básica de la organización del sujeto en una subjetividad individual. Reconoce, de igual manera, que tradicionalmente se tiene una mirada racionalizante que ha dominado buena parte de las perspectivas académicas y no deja lugar para explicar el papel de la emoción, la fantasía y el placer en los procesos de formación y construcción del conocimiento.

Por otra parte, ante la dificultad de encontrar en la literatura explorada un concepto de trayectoria académica desde una perspectiva histórico-cultural, consideraremos que con base en la propuesta teórica de González-Rey (2002), esta categoría será pensada como una configuración dinámica y dialéctica entre momentos de tensión y contradicción en la relación del individuo con lo social, en su proceso de desarrollo humano y en los diferentes espacios sociales por los cuales transita.

Así, la trayectoria no debe ser orientada meramente como un resultado de lo interno o lo externo por separado, sino en la síntesis continua entre ambos. Perspectiva que difiere de aquellas pesquisadas en las cuales se expresa de manera constante, lineal y ascendente. Por tal motivo, hemos avanzado en este concepto para definirla como un pasado que se desdobra constantemente en la tensión vivida de las diferentes experiencias del sujeto y que se pone de manifiesto en una expresión estética intermitente, fragmentada y discontinua. Así que, presentaremos en un primer momento este proceso de construcción conceptual alrededor de lo que significará la trayectoria académica para este trabajo. Como segundo punto, profundizaremos en el concepto de espacios sociales de subjetivación en el marco de la subjetividad social, para finalizar –en un tercer momento– acotando nuestra plataforma teórica a lo que entenderemos por sentidos subjetivos, como la unidad básica de la subjetividad.

Método

Consistentes con el marco teórico que hemos presentado y en el cual se inscribe este trabajo, la plataforma de pensamiento desarrollada por González-Rey (1997) conforma una unidad entre la epistemología cualitativa y la teoría de la subjetividad. En esta, el autor resalta que lo específico de un fenómeno investigado requiere una metodología correspondiente, respetuosa del principio general que dicta que el método sigue al objeto. En ese sentido, la propuesta es una sistematización teórico-metodológica que subyace a la investigación sobre la subjetividad en su carácter ontológico diferenciado (Moncayo, 2017). Para nuestra comprensión epistemológica, nos apoyaremos en los tres atributos sobre los cuales se sostiene este modelo de pensamiento (González-Rey, 2007), aun teniendo claro que el presente estudio es de tipo descriptivo y no constructivo-interpretativo.

1. El *carácter constructivo-interpretativo del conocimiento*, remite a que el conocimiento es una producción humana y no una realidad lista para ser descifrada. El enfoque de la epistemología cualitativa se diferencia de las investigaciones que esperan encontrar las leyes y reglas que definen la realidad y asimismo, reconoce la intencionalidad del sujeto estudiado y la del investigador, sitúa lo teórico como un sistema vivo en continuo desarrollo en relación con el momento empírico sin caer en la tendencia de considerar las teorías cerradas y *a priori*, las cuales terminan por encajar lo empírico con lo teórico (González-Rey, 2007).
2. La *legitimación de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico*. Desde esta mirada, lo singular apunta al carácter cualitativo que hace posible ver la especificidad procesual de las producciones subjetivas (González-Rey, 2007). Entonces, a partir de la interpretación de la singularidad se pretende dar cuenta de algunos aspectos centrales para la construcción de sentidos subjetivos alrededor de la trayectoria académica de quienes se forman como investigadores en el marco de una maestría investigativa, todos de carácter singular y configurados en la producción de diferentes espacios sociales de su historia de vida.
3. El *carácter dialógico de la investigación*, destaca la necesidad de generar interacción y comunicación continua entre el investigador y el participante. Por ello, se promueve el diálogo constante como una forma de aproximación a sus producciones subjetivas (González-Rey, 2007).

Diseño

Estudio de caso

Pretende hacer una descripción en profundidad de los sentidos subjetivos configurados en la trayectoria académica por parte de un grupo de investigadores en formación de la ciudad de Cali, organizados en el marco de la maestría investigativa, bajo la plataforma de la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey.

El tratamiento dado a los datos es de forma cualitativa y se hizo un análisis categorial producto de las dinámicas conversacionales (véase también para su uso: González-Rey, 2007; Murcia, Orejuela, y Patiño, 2016; Patiño, 2016; Moncayo, 2017), en las cuales, con base en la epistemología cualitativa, el trabajo del investigador es sugerir temas de conversación posibles concernientes a sus intereses investigativos con el ánimo de provocar reflexiones y construcciones de parte de los participantes (Moncayo, 2017).

Participantes

Se determinan como investigadores en formación las personas que están cursando estudios formales de maestría con énfasis investigativo. Esto a manera de un espacio social de aprendizaje enfocado en potencializar la investigación como un eje

fundamental de la persona en su quehacer profesional. Sin embargo, no se pretende que un sujeto recién ingresado a estos estudios haya ubicado la investigación como eje fundamental de su vida, motivo por el cual se erigirá como carácter fundamental la permanencia mínima de estudio, la cual será de un año ya que este tiempo significa, por lo menos en el marco de la maestría que ha servido como espacio de investigación, haber cursado la mitad de créditos académicos y supone una mayor posibilidad de permanencia hasta el final. Además de esto, significa que los sujetos ya han pasado los ciclos de fundamentación investigativa y presentado y aprobado el proyecto investigativo con el cual es avalada su candidatura a magíster.

Por otra parte, las variables sociodemográficas como edad, sexo, estratificación social y raza, aunque no constituyen un criterio para la selección de los participantes de esta investigación, son condiciones que pueden tener una relevancia en la forma como los sujetos organizan en su subjetividad los sentidos subjetivos construidos en diferentes espacios sociales de subjetivación, pues estas características han podido tener (o no) una importancia en términos de cómo la formación en investigación científica se constituyó en un interés singular que los lleva a inscribirse en un programa de posgrado de énfasis investigativo, buscando con ello cualificar su formación en esta área (Tabla 9).

Tabla 9.
Tabla sociodemográfica de participantes

| Participante | No. 1 | No. 2 | No. 3 |
|--------------|---|---|---|
| Nombre | Héctor | Sandra | Laura |
| Sexo | Masculino | Femenino | Femenino |
| Edad | 38 | 41 | 27 |
| Estado civil | Soltero | Casada | Soltera |
| Ocupación | Docente universitario. Psicólogo clínico | Docente universitaria. Consultora organizacional | Docente universitaria. Psicóloga clínica |
| Escolaridad | Psicólogo | Psicóloga | Psicóloga. Especialista-posgrado |

Instrumento

Tal como se planteó anteriormente, en este estudio se optó por las dinámicas conversacionales, las cuales para González-Rey (2007), son “(...) un proceso que tiene como objetivo conducir a la persona estudiada a campos significativos de su experiencia personal, capaces de implicarla en sentidos subjetivos asociados a los diferentes espacios y experiencias que delimitan su subjetividad individual” (p. 93). La conversación permitió la expresión individual de las personas sobre los asuntos relevantes que ellos consideren. En este sentido, se pudo conseguir un alto grado de genuinidad y calidad de la información ahí producida.

- *Categorías de análisis:* sentidos subjetivos que se organizan en la trayectoria académica.
- *Indicadores de análisis:*
 - Ingreso a la maestría.
 - Relación consesor-estudiante.
 - Efectos colaterales, la subjetividad indomable.

Resultados

En este apartado, el propósito será presentar de manera sistemática la información construida a través del trabajo de campo desarrollado con los participantes en el ejercicio de las dinámicas conversacionales. Estas promovieron una relación cercana entre los participantes e investigadores, quienes fueron desarrollando una serie de indicadores de información que procuramos no categorizar como positivos o negativos, sino cómo los desdoblamientos del sujeto en relación con el contexto, potencian u obturan la configuración de sentidos subjetivos en cuanto a su formación como investigador. De igual forma, nuestra intención fue avanzar en la discusión conceptual haciendo contraste con lo construido en el proceso investigativo, para luego así profundizar en el apartado de conclusiones.

Para la categoría de los sentidos subjetivos que se organizan en la trayectoria académica, se hace una división en cuatro puntos nodales, los cuales permiten dar cuenta de las configuraciones y algunos desdoblamientos que se generaron en los sujetos investigados a partir su trayectoria académica en la maestría investigativa. Ellos son: ingreso a la maestría; relación consesor-estudiante; efectos colaterales, y la subjetividad indomable.

Ingreso a la maestría

En este apartado presentaremos tres dimensiones subjetivas diferentes que se inscriben en un mismo contexto social de subjetivación, a saber, una maestría de énfasis investigativo, las cuales, como veremos en este y en los apartados posteriores, nos darán cuenta de que aunque se participe en un idéntico contexto, las formas de organización de los sentidos subjetivos ahí construidos provocan distintos desdoblamientos y orientan diferenciadas trayectorias académicas en los participantes de esta investigación, ya que, como lo plantea González-Rey (2007):

Los sentidos subjetivos aparecen como la combinación singular de las emociones y procesos simbólicos que se desarrollan alrededor de una experiencia culturalmente definida, integrando una multiplicidad de sentido subjetivos asociados a otras esferas de la vida y que aparecen como momentos de la condición subjetiva de la experiencia vivida. (p. 20)

En este sentido, el ingreso a la maestría está marcado por diversidad de formas que no pueden ser valoradas como un único sentido. En el caso particular de Sandra,

la inscripción en este contexto se organiza como una manera de complementar la trayectoria académica que hasta el momento venía construyendo: “Yo traía la decisión tomada, porque me gustaba y porque pensaba que era la forma adecuada para complementar mi nivel de formación. Entonces, era algo que yo me debía”.

Sin embargo y aunque parece explícito, esta no es la única motivación que movilizaba a Sandra para matricularse en una maestría investigativa, pues en otro espacio –el contexto de su vínculo laboral– la actividad docente que desarrollaba la inscribía en una universidad en la cual poseer el título de una maestría investigativa le permitiría afianzarse para un mejor rendimiento laboral. Afirma:

Con el paso del tiempo me acerco mucho más a los estudiantes y tengo la oportunidad de meterme más en el tema de la docencia. En la docencia no *per se* de la enseñanza, sino de la relación con los estudiantes y su interés por investigar o por conocer otras cosas. Entonces, me vincula pensar que la maestría me hace falta y cada vez tenía más afán de ella. En ese mismo sentido, empiezo a generar una intención de hacer trayectoria laboral en la vida académica y eso es lo que más refuerza todavía.

Por lo tanto, en este segmento es interesante reconocer que el sentido que Sandra le asigna a cualificarse en el campo académico con un título superior al que tiene en el momento, está mediado por un asunto de responsabilidad con su acción en la esfera laboral, pero principalmente por el vínculo que establece con los estudiantes a los cuales orienta en sus trayectorias académico-investigativas. Vemos así cómo un aspecto de la motivación está anudado fuertemente a la relación docente-estudiante que ha constituido, llevándola al punto de hacerle sentir la necesidad de obtener un título de magíster como una responsabilidad consigo misma y con los demás.

En esta perspectiva, otro de los participantes de esta investigación, en este caso Héctor, también nos pone de manifiesto que la cualificación laboral es uno de los aspectos que movilizaría a un sujeto a hacer los estudios de maestría. En este punto, debemos resaltar que uno de los efectos no medidos en la selección de los participantes resultó ser que en su totalidad trabajan como docentes en el marco de una universidad privada, cuyo programa de psicología –en el cual se inscriben– tiene como uno de sus ejes fundamentales la formación investigativa de sus estudiantes. Así, “(...) la forma como esa intrincada red subjetivo social adquiere en la organización subjetiva de las personas concretas, quienes, a su vez, constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social” (González-Rey, 2008, p. 230). En tal sentido, tanto Sandra como Héctor nos dirán que su motivación partió de la cualificación docente, pero al profundizar en las razones que los llevaron a inscribirse en este marco, se observa que aunque se está muy cerca, la experiencia subjetiva es movilizada por diferentes perspectivas. Héctor refiere:

Primero, fue siguiendo un propósito académico de fortalecer un conocimiento de forma un poco más específica en el área. Y segundo, también un requisito a nivel

social en el que se requiere validar ese conocimiento por cuestiones laborales y todo lo que implica la titulación y la cualificación. Hay que hacerlo y validar.

Como se observa, aunque en ambos participantes está claramente marcada la insistencia por la necesidad de una cualificación docente debido a lo que ello significa cuando se trabaja como profesor en el marco de una universidad, igualmente se articula a un deseo individual por profundizar en las materias de su interés para la formación experta. En el caso de la participante Laura, son las posibilidades académico-laborales que le ofrece la maestría para profundizar en un tema específico de la psicología, lo que la moviliza para inscribirse en este programa:

Si bien he investigado y he estado metida en grupos de investigación, esa no fue mi línea ni mi corriente particular. Entonces eso hace que mi acercamiento a la maestría no esté en función directamente de querer formarme como investigadora, sino de hacer uso de esos recursos que me están dando en la maestría para adquirir conocimientos en esa área que yo quería y ahondar y profundizar en esto que yo quiero aprender. Es el contenido más que la forma de llegar a ello.

Sin embargo y aunque no lo hemos puesto en el trecho discursivo, los motivos por los cuales Laura busca profundizar en un tema particular están enlazados a lo que en ese momento tramitaba en otro espacio social de su experiencia subjetiva, a saber, el contexto laboral, pues su inscripción al contexto de la maestría investigativa se encuentra mediada por su participación en un proyecto investigativo cuyos resultados debe entregar como una obligación laboral. En este sentido, lo que logra ligar con su ingreso a la maestría es hacer una “economía de fichas” –tal como lo nombra– para así articular dos procesos pertenecientes a distintas esferas sociales en su vida en un solo producto científico.

Es así como la inscripción al espacio social de la maestría investigativa aparece nuevamente como un recurso que aporta al contexto social del campo laboral en la que se desempeñan los participantes. Nos apoyamos en González-Rey (1995), quien afirma:

El sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; sin embargo, estas no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social como de ese espacio social en su articulación con otros. (p. 233)

Por este motivo, no podremos perder de vista que en el caso de la información aquí trabajada con los sujetos de esta investigación, el aspecto académico-laboral cobra vital importancia, pues la cualificación docente está exigida por un contexto social que pretende, para los docentes universitarios, una formación con este título, ello con el fin de ser promovidos tanto en los escalafones docentes como en la retribución económica, hecho no expresado de manera directa por los participantes en el marco de este estudio.

Relación asesor-estudiante

Uno de los requisitos estipulados para obtener el título de magíster es la presentación de un proyecto investigativo o disertación de maestría, en el cual se pone de manifiesto la formación en investigación de los estudiantes. Para este proceso, el programa asigna un docente-asesor que acompaña al candidato durante el año restante de la duración de los períodos académicos. Los criterios sobre los cuales se asigna este asesor están ligados al enfoque conceptual del proyecto investigativo y a la línea de investigación en la cual se inscribe. Aunque en la asignación del docente-asesor hay una relativa posibilidad de que cada estudiante pueda escoger de quién desea recibir la dirección para la disertación, la asignación está liderada por el director de la maestría, quien en definitiva designará el docente que acompañará durante el tiempo restante al estudiante. Con base en estas características, es importante decir que de acuerdo con lo trabajado con los participantes de esta investigación, en la relación que se establece entre estudiante y asesor se movilizan afectos tales como la admiración, la resistencia, el amor, la desidia, el temor y la frustración, entre otros.

Para González-Rey (2011), el sentido subjetivo es una producción histórica que implica dialogar con el sujeto concreto dentro de los espacios sociales en los cuales actúa. Así, aunque administrativamente se busque la asignación a los estudiantes de un asesor que se ajuste teóricamente a la línea del proyecto investigativo, esta condición no siempre se da y en este sentido se convierte en una cuestión que moviliza condiciones afectivas. Héctor refiere:

Fue, digamos, diferente y a veces muy cuestionador, pero también desde mi autocrítica de tomarlo, también de una postura de aprendizaje, de reto, de salir de la zona de confort y pues, tengo que poder. Podría haber optado por solicitar el cambio de asesor a uno más acorde con mi forma de ser.

Por lo tanto, la relación con el asesor podría tornarse tensa no solo en términos de compartir los enfoques metodológicos o prácticos, sino, además, de lograr en sentido relacional un cierto grado de empatía que permita en lo personal una mayor comodidad y fluidez en el desarrollo de la tesis. Sin embargo, esta tensión no se puede configurar como una relación causal en la cual a pesar de no compartir un vínculo que se fundamente sobre una total concordancia epistemológica con el estudiante, este no podrá, entonces, configurar sentidos subjetivos que promuevan un avance en el trabajo investigativo, pues “(...) los sentidos subjetivos se expresan en una tirantez permanente entre sus formas de organización y la dinámica de los procesos en que aparecen y se manifiestan en la acción humana” (González-Rey, 2009, p. 37).

En este sentido y de acuerdo con Héctor, veremos cómo esta tensa dirección produjo desdoblamientos de carácter autónomo en el proceso de enfrentar la escritura y su desarrollo de tesis, de manera tal que en este tipo de relación se

desdobló la posibilidad de una producción académica más libre y menos orientada que promovió el desarrollo de su producto científico.

Fue una relación meramente académica de solo lectura. Me encuentro en la hora de asesoría, de más correcciones, de aspectos meramente académicos; de presentar resultados, corrija, presente, corrija y pare de contar. Lo tomé como un reto de que tenía y buscarle algún lado al asunto, y así lo hice.

Entonces, una revisión solitaria atravesada por el desconocimiento de lo que está pasando y por la duda del producto entregado, se configuró como una capacidad de autonomía académica que abarcó encuentros y desencuentros, tanto con los temas de investigación como con los productos y posteriores modificaciones. Así, Héctor afirma:

El ejercicio de verme obligado a trabajar de cierta manera un poco más solo, pues me implicó mayor esfuerzo y poder tolerar más la frustración e indagar más por mi cuenta, de equivocarme mucho, de aprender del error ¡porque sí me equivoqué mucho! Me equivoqué mucho y cometí muchos errores, pienso que por el tipo de orientación que recibí.

Sin embargo, el participante se constituyó en el primer estudiante en hacer entrega de su trabajo de disertación de maestría, aunque fue objeto de continuas transformaciones al punto de que fue modificado en su totalidad luego de haberlo presentado como proyecto de grado en el primer año de transcurso de seminarios. En este sentido, González-Rey (2008) plantea:

Todo el material simbólico y emocional que constituye los sentidos subjetivos se produce en la experiencia de vida de la personas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación y relación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios, que son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en la cual cada espacio de vida social está integrado. (p. 234)

Es interesante reconocer que la configuración de la autonomía como sentido subjetivo predominante en la relación que establece con las orientaciones dadas por el asesor, promovió en Héctor un trabajo intenso en la escritura y en la profundización en los temas de su interés. Sin embargo, este último aspecto es una de las cuestiones que el participante organiza como una limitación debido al poder político que sobrepasa las posibilidades del estudiante, lo que implica reconocer su posición como sujeto orientado a pesar de que ello desdoble en nuevas zonas de sentido en las cuales pudiese o no emerger como sujeto:

Los que están liderando la parte formativa, asesores y demás, te dicen: "No, eso no lo puedo hacer". Sí. Es un asunto del poder. ¡Que por qué uno no lo puede hacer? Simplemente no. Yo no estoy de acuerdo, no me parece, y ya. Y frente a esa oposición, con o sin argumentos, usted está sometido a renunciar a la reflexión que

ya hayas hecho, pues no es tenida en cuenta en el sentido de que no coincide con el pensamiento de los asesores en este caso.

De esta forma, las tensiones de poder son también un aspecto que emerge en el marco de la relación asesor-estudiante, tensiones provocadas por un reconocimiento de los límites que impone un cierto paradigma de la investigación científica, en el cual el asesor, que previamente a optado por configurar subjetivamente la investigación como eje de vida, pondrá a su asesorado en frente sin que necesariamente reconozca que ello puede provocar el desdoblamiento de nuevas zonas de sentido, al igual que la configuración de sentidos subjetivos que taponen la producción científica del estudiante.

Un camino un fenómeno similar, aunque con implicaciones diferentes, siguió la participante Sandra, quien en su estrecha relación con su asesor se vio impulsada a enfrentar la escritura de su trabajo de grado como una responsabilidad obligada que no podía eludir. En este sentido, el vínculo generado entre ambos fue un movilizador en la escritura del producto final, a tal punto que se organizó de la siguiente manera, como lo describe Sandra:

Terminé tercer semestre porque mi director me obligó literalmente. Él me dijo que no lo hiciera por nadie más sino que lo hiciera por él. Me dijo: "Usted me debe mucho y me lo va pagar. Entonces necesito que escribas esto, esto, y esto". Me obligó. Yo no hice mi trabajo ni cursé el semestre con ganas. Lo hice porque el asesor me obligaba, me decía cosas demasiado fuertes.

Así, es interesante cavilar acerca de que en los momentos de pausa o desmotivación, el valor afectivo construido en la relación docente-estudiante es un potente movilizador, o por lo menos, es el sentido que Sandra ha organizado respecto a este vínculo. De esta forma, cabría pensar que en este espacio que se configura, las acciones individuales del asesor sobre el proceso investigativo ponen en tensión la forma como Sandra organiza los sentidos subjetivos construidos en relación con su trabajo de tesis, pues aunque el asesor usa la agresividad como manera de orientar a Sandra en las entregas y adelantos académicos, promueve la conexión de su asesorada al proceso del desarrollo con un sentido apasionado por el conocimiento.

Digamos que yo me sentía... yo lo hice como cuando uno hace un trabajo. Digamos que ahí cambiaron las cosas porque yo dejé de hacer mi proyecto de investigación para hacer un trabajo. ¡Qué pasó en ese proceso? Listo, yo lo hice y lo entregué. Pero fue entonces cuando me di cuenta de que a mí me fascinaba, me encantan los presidentes, las juntas directivas. Eso me fascina; es un mundo que para mí es muy interesante. El mágico mundo del poder absoluto me encanta.

Por lo tanto, en esa relación se movilizan diferentes emociones que anudadas a los aspectos simbólicos de la producción científica llevan a Sandra a desarrollar un trabajo, que aunque dice "era sin ganas", la relación que estableció con su asesor fue un motor de motivación para la producción escrita, en este caso subjetivada como un asunto de trabajo-entrega. Cuando se sobrepasa la barrera de la clase,

del aprendizaje por contenidos, se logran poner en escena las emociones del sujeto junto con lo configurado de su conocimiento, experiencia y trayectoria. Es en esta relación que el sujeto construye un saber que se organizará como un sentido subjetivo respecto de su acción en el mundo investigativo.

Efectos colaterales. La subjetividad indomable

Por último, en este apartado pretendemos dar cuenta de aquellos efectos colaterales que se configuraron en los participantes de esta investigación, a través de la trayectoria académica en el marco de la maestría investigativa, pues como hemos dicho en momentos anteriores, los sentidos subjetivos son un pasado que se pone en permanente tensión con un presente que se desdobra (González-Rey, 2002), al igual que reconocemos que el sujeto que se inscribe en un espacio social de subjetivación no llega a él desprovisto de las configuraciones subjetivas que ha organizado en su subjetividad individual en otras esferas, tales como el trabajo, la familia, los amigos y los compañeros, entre otros.

Por tal motivo, esta confluencia de sentidos que se actualizan en la acción de un individuo dentro de un contexto específico, provoca de manera no dimensinada diferentes sentidos subjetivos que no necesariamente están orientados a las pretensiones que dichos espacios tienen al momento de ser organizados por un grupo de sujetos que previamente lo han diseñado con una intención. Si dado el caso esto es así, tal como sucede en la maestría investigativa, se supondría que su objetivo es la formación en investigación a las personas que en ella se inscriben. Sin embargo, permanecer en este objetivo como un fin último se hace insostenible, pues no dependerá del contexto social en sí mismo sino de lo configurado por los sujetos en su subjetividad individual. Entendemos que en la configuración de los sentidos subjetivos “(...) no existe ninguna linealidad en los subsiguientes desdoblamientos de estos procesos, en cuyo curso van apareciendo nuevas funciones psicológicas y nuevos sentidos subjetivos” (González-Rey, 2007. p. 19).

En este sentido, presentaremos el caso de la participante Sandra, quien como se vio en apartados anteriores, su inscripción en el marco de la maestría estuvo orientada a la responsabilidad como docente frente a sus estudiantes asesorados, al igual que una deuda consigo misma para el objetivo de “construir una trayectoria académica-laboral”. Así, nos dice que:

La vida académica es interesante. La posibilidad de estudiar y trabajar a la vez es muy bacana. Saber que tu trabajo no solo te aporta económica mente, sino que te vuelve más inteligente o que incrementa tu nivel de conocimiento y tu capacidad de maniobra, es para mí muy valioso... Sin embargo, siento que hay mucha dificultad de hacer carrera allí, porque la docencia primero que todo es muy mal paga. Segundo, en Colombia la educación es un negocio y los profesores forman parte de ese negocio. Entonces, claro, los profesores son la materia prima de más bajo costo

que lleve a mejor calidad del producto, para ponerlo en términos de producción, como realmente es.

Este intervalo es un desdoblamiento generado en la participación de Sandra en uno de los cursos de la maestría investigativa. En él la reflexión sobre su ejercicio como docente-investigadora se constituyó en el eje central que provocó la construcción de sentidos subjetivos que giran alrededor no solo del trabajo académico como función docente, sino también de cómo es remunerado, una cuestión de tensión con sentidos configurados en otros espacios sociales de subjetivación, a saber, la familia, en donde la relación costo-ganancia es altamente importante. En este sentido, el discurso de Sandra nos deja en evidencia que de manera gradual, por medio de su trayectoria académica se fueron configurando sentidos subjetivos que integraron diferentes aspectos sociales de su vida. No es solo lo que se organiza en relación con el ejercicio docente sino también con las condiciones de capacidad económica, con las relaciones sujeto-institución, con las proyecciones de vida. Fueron todas estas cuestiones las que alimentaron la construcción de un sentido subjetivo relacionado con el abandono de la actividad docente-investigadora como área laboral principal.

Sin embargo, en esta organización subjetiva no se deja totalmente de lado la esfera docente-investigativa, pero sí lo hace a partir de una posición lejana que le permite enfocarse en otros contextos sociales en los cuales puede conseguir –dicho por ella– una capacidad económica que en el marco del vínculo laboral con la institución universidad no podría tener. Aunque esto se erige como un aspecto fundamental de su subjetividad individual, Sandra no se desliga por completo del vínculo laboral docente con la universidad, pues lo que sigue sosteniéndola es, justamente, ese sentido de responsabilidad que constituye al momento de inscribirse en la vida de la docencia investigativa. Así, encontramos como principal desdoblamiento de su acción subjetiva, lo siguiente:

Digamos que encuentro en la hora cátedra la posibilidad de hallar el punto medio entre poder conservar ese lugar que me gusta tanto de relación con los estudiantes, de hacer docencia, de orientar a los estudiantes a que investiguen, a que mastiquen y que no traguen entero, eso que me fascina, y no hacerlo porque literalmente uno se obliga. Y también a no estar tan vinculada con la organización. Por eso tú me dices que he estado muy alejada y la verdad es que sí. Y cuando hablo de la organización hable de todo.

Por otra parte, en estos efectos colaterales nos encontramos con que en el caso Laura, la estudiante con mejor rendimiento en cuanto a calificación cuantitativa se refiere. No se ubica a sí misma luego de cursados los dos años de formación investigativa como una docente investigadora o como un sujeto que se posicione frente a la investigación como un campo de acción de su subjetividad individual.

Entonces se supone que yo aprendí, ¡no es cierto? Pero el hecho de que haya sucedido no sé si tenga que ver con la autoestima, pero supongo, no me permite creérmelo.

Creo que si digo que tengo una formación de una maestría con énfasis en investigación, siento que no puedo llenar ese apellido. No sé si eso tenga que ver con la confianza en el asunto más personal de sentir la experticia, o sentir que sí puedo llegar a cumplir con las expectativas. No sé si sea por ese lado.

Importante resaltar que Laura fue, entre los participantes de esta investigación, la persona que más se vio enfrentada a la confrontación por parte tanto de pares como de profesores en su proyecto de dissertación de maestría, motivo por el cual señalaba que los desdoblamientos subjetivos que construía estaban en relación con el desánimo y el tedio por la investigación como acción de su vida social. De esta forma, “(...) la acción del sujeto repercute en los sentidos y significaciones de la configuración subjetivo social constitutiva del espacio en que se produjo la acción, así como en las configuraciones de la subjetividad individual comprometidas con el sentido de la acción” (González-Rey, 2008. p. 194).

Así, podríamos especular que una cierta subjetividad social que se erige como la aceptada dentro del espacio social de subjetivación, promueve distintos sentidos subjetivos, como vemos en este caso, los cuales pueden potenciar o coartar la posibilidad de organización en la perspectiva en la que está diseñado el contexto en sí mismo. Laura manifiesta:

Siento que de alguna manera eso también hace que mi confianza hacia la investigación haya decaído de alguna manera y que puede ser el hecho de que la maestría no haya ofrecido una diversidad en el acompañamiento, aunque no podría echarle la culpa totalmente a ello, pero siento que pudo haber influido en el hecho de que yo no me sienta investigadora y que me haya costado trabajo.

Aunque, por otra parte, en el caso de Héctor se evidencia que uno de los desdoblamientos que configuró en el marco de la maestría fue ubicar la investigación como un eje de desarrollo personal y laboral, al punto de que este se vio dirigido a la obtención de cátedras de formación investigativa en el contexto universitario del cual participa:

En énfasis de investigación sí sé que tuve un avance. Claro, tengo más afianzada la parte metodológica de la investigación al punto que me asignaron un curso de práctica investigativa y lo puede dictar porque tenía conocimientos más sólidos frente a todo lo que tenía que ver con la parte metodológica, la epistemología de la investigación, diferenciar investigación cualitativa de cuantitativa, la mixta, todos esos aspectos epistemológicos se fortalecieron allí.

Entonces, aquellos sentidos subjetivos que se organizaron en el transcurso de su participación en la maestría apuntaron a lo que en algún momento configuraba como un motivo de ingreso a la maestría, lo cual era, por un lado, la profundización en los temas de su interés y por el otro, la cualificación docente, aspecto que se desdobra en su contexto laboral. Así, se compone una cierta configuración subjetiva que se establece como eje de acción al torno del cual giran diferentes aspectos de la

vida social del sujeto, en este caso el desdoblamiento de oportunidades laborales, un campo que tendrá que ver específicamente con la formación de investigadores.

Conclusiones

En estado de la cuestión de esta investigación, se encontró que muchos de los trabajos en términos de los sentidos subjetivos configurados en la trayectoria académica, procuran dar cuenta de estas como un proceso mediado por factores externos que respaldan o limitan las posibilidades del estudiante en la formación académica que se propone. En este sentido, se ubica el contexto universitario como un lugar de apropiación del conocimiento encargado de dotar de herramientas a los individuos para que enfrenten los procesos académicos (Padilla, 2012; Menin, 2012; Fonseca, 2006; Gutiérrez, 2008). Así, los principales factores que afectan dicho proceso son: percepción del docente durante la formación; percepción de la formación teórica y práctica durante la formación; percepción del programa curricular, y el nivel de lectoescritura (García y Barrón, 2011; Mares, et al., 2012; Piña, Balán, Rodríguez, Vázquez, 2007; De Becerra, y Marlen, 2013). Además de esto, uno de los factores que encontramos determinantes, desde la perspectiva de estos autores, es su concepción respecto de que

(...) es posible afirmar que conocer alguna persona que realice ciencia y tener contacto con ella puede conducir al alumnado a interesarse también por la investigación, pues el ejemplo guía o estímulo que ellas realizan entre el alumnado, tiene un efecto positivo en su interés por la ciencia. (Guevara, Medel, y García, 2012, p. 39)

Al igual y no menos importante, es la relación que se establece entre profesor y estudiante (Olivares, y Morales, 2013).

Ahora bien, considerar que los factores determinan el desarrollo del sujeto en un contexto particular, hace pensar que las condiciones externas afectan al individuo y generan cambios en él, afirmación que invisibiliza al sujeto como productor activo de las relaciones que establece a lo largo de los diferentes escenarios que constituyen su vida. Para nosotros y desde la perspectiva trabajada por González-Rey (1997, 2002), el sujeto no está determinado por una relación causal que emerja propia de la actividad que hace el sujeto, sino que este se ve afectado por los sentidos subjetivos configurados en las distintas esferas de la vida social del sujeto y la relación que estos establezcan entre sí. El sujeto. Entonces, se organizará de acuerdo con “(...) la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (González-Rey, 2007, p. 251).

Vemos, entonces, que en el trabajo llevado a cabo con los participantes los sentidos subjetivos que cada uno ha configurado en otros espacios sociales de subjetivación vienen a reflejarse en acciones que no responden a la causalidad, sino que están dadas de una manera compleja en la que la acción que ejecuta un sujeto

en el marco del mismo, provoca un sentido singular tanto para él como para su relación con los otros sujetos del contexto social, promoviendo con ello configuraciones de sentido para otro. Es decir, es el sujeto quien se posiciona en un contexto dado como protagonista en sus espacios de relación, generando así alternativas de subjetivación frente a los sistemas normativos socialmente hegemónicos.

Por otra parte, autores como Santos (2002) nos han permitido dar cuenta que en términos de la enseñanza universitaria, aquello que se ha configurado como una cierta subjetividad social dominante está enmarcado en lo que él determina como el paradigma del conocimiento científico, un tipo de conocimiento que considera que existe un mundo externo al sujeto el cual es aprehensible y observable, obteniendo así como resultado el conocimiento objetivo. En esta misma orientación, aparece en la bibliografía reseñada una fuerte tendencia a considerar que el estudiante está determinado, en su éxito o fracaso, por aquellos aprendizajes que posee con anterioridad, lo cual es denominado como el capital cultural, perspectiva que pone de manifiesto la idea de que es mediante la transmisión del conocimiento que el individuo configura los sentidos que le hacen ubicar la acción científica como un eje central de su vida.

Sin embargo, apoyados en las ideas desarrolladas por Murcia y Orejuela (2016), quienes usan como plataforma conceptual la teoría de la subjetividad desarrollada González-Rey (1997, 2002, 2007), consideramos, junto con el autor, que

(...) lo que define el carácter subjetivo de un proceso acción, no es su carácter externo o interno, sino el espacio de sentido y significación en que se genera en la expresión, espacio que está indisolublemente construido por la subjetividad individual y social. (p. 45).

En este sentido, la subjetividad pensada a partir de un marco histórico-cultural, trasciende la lógica de los factores externos que afectan y organizan un espacio de la vida del sujeto, lo cual lo desprovee en todo sentido de tener una participación activa dentro del contexto en el que habita y de igual forma, minimiza su posibilidad productiva dentro de los espacios sociales en los que desarrolla su acción.

Respecto a la configuración de espacios sociales de subjetivación, podemos afirmar que la constitución del individuo en la subjetividad social no seguirá un proceso de organización universal determinado por la estructura de aquellos contextos sociales en los que el sujeto se inscribe, pues pensar de esta manera llevaría a concluir que la subjetividad está configurada de manera unilateral y no de forma dialógica entre un sujeto individual y una subjetividad social, las cuales se integran en todo momento para la producción de sentidos subjetivos. De esta forma, cada nueva acción del individuo dentro de este espacio será, posiblemente, un generador de tensiones entre las subjetividades individuales de quienes participan en este lugar al igual que con una subjetividad social, la cual, al plantearse como la aceptada, será, entonces, un momento de rupturas para el sujeto.

Por otra parte, alrededor de los sentidos subjetivos que se organizan en la trayectoria académica daremos cuenta de que estos aparecen como una combinación singular de las emociones y los procesos simbólicos que se desarrollaron en su relación con una experiencia definida, en la cual lo construido ahí no dependió únicamente de lo que sucedía en el marco de la acción individual, sino que se ve asociado a otras esferas sociales de la vida sujeto. Así, las tensiones que emergen en la relación asesor-estudiante en la formación académica, en su relación con los trabajos entregados, nos permiten indicar que los desdoblamientos subjetivos que se generaron no fueron necesariamente aquellos a los cuales apuntaba en un primer momento la organización del contexto social de subjetivación. Por tal motivo, participar de un estudio de posgrado con orientación a la formación de investigadores no es, en ningún sentido, garantía de que los sujetos ahí presentes ubiquen la investigación como eje de vida, pues esta esfera social se verá alimentada de lo configurado en otras.

Referencias

- Argüello, J. (2008). Trayectos informales de formación académica en educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/253965/340752>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Carrillo, A. Romero, J. Vuelvas, B. y Villegas, M. (2011). Una Mirada a la Formación del Estudiante de Posgrado. *REMO*. 8 (21), p. 2-12. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n21/a02.pdf>
- De Becerra, A. y Marlen, G. (2013). La lectoescritura en pregrado en el contexto de la formación investigativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 39, p. 85-94. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/428/876>
- Díaz, Á. y González- Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*. 4 (3), p. 373-383. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740311>
- Fonseca, M. (2006). Ciencia de la información y educación: la formación de los profesores de los profesionales de la información. *Scire*. 12 (2), p. 37-53. www.scielo.org.co/pdf/rib/v38n1/v38n1a2.pdf
- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*. 33 (131), p. 94-113. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0185-26982011000100007

- García, S. (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1 (1), p. 33-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/140/14000104/>
- González- Rey, F. (1995). *Personalidad, comunicación y desarrollo*. La Habana: Habana, Pueblo y Educación.
- _____. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. 1. ed. São Paulo: EDUC.
- _____. (2000). lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. in: *Revista Cubana de Psicología* vol. 17, no.1. Recuperado de: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/epistemologia_qualitativa/Lo_cualitativo_y_lo_cuantitativo.pdf
- _____. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: paraninfo.
- _____. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- _____. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural* (Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2006). o sujeito que aprende. desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicología e na práctica pedagógica. in: Tacca, Maria Carmen (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. pp.29-44
- _____. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- _____. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf
- _____. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9. 1-24. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- _____. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*. 9 (1), p. 241-253. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156019
- _____. (2011). *Subjetividade e saúde: Superando a clínica da patología*. Sao Pablo: Cortez editorial.
- _____. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*. 2, p. 19-42. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf

- Guevara, E. Medel, D. y García, C. (2012). Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología. *Remo.* 9 (23), p. 36-42. Recuperado de: <http://www.alternativas.me/numeros/18-numero-30-febrero-julio-2014/59-8-profesoras-e-investigadoras-en-el-interes-por-la-investigacion-entre-el-estudiantado-de-psicologia>
- Gutiérrez, C. (2008). La enseñanza y la investigación: Una relación necesaria. *Medicina Universitaria.* 10 (41), p. 238-247. Recuperado de: medicinauniversitaria.uanl.mx/41/pdf/238.pdf
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 6 (11), p. 1-16. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/140/14001104.pdf
- Mares, G; Rocha, H; Rivas, O; Rueda, E; Cabrera, R; Tovar, J; Medina, L; (2012) Identificación De Factores Vinculados Con La Deserción Y La Trayectoria Académica De Los Estudiantes De Psicología En La Fes Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología,* 17() 189-207. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246012
- Martínez-Padilla, J. y Pérez-González, J. (2008). Efecto de la Trayectoria Académica en el Desempeño de Estudiantes de Ingeniería en Evaluaciones Nacionales. *Formación Universitaria.* 1 (1), p. 3-12. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062008000100002
- Menin, O. (2012). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis Educativa.* 15 (15), p. 14-18. Recuperado de: www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a03menin.pdf
- Moncayo, E (2017). *Educación, Diversidad Sexual Y Subjetividad: una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar en Cali- Colombia.* Tesis doctoral, Universidad de Brasilia. Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf
- Murcia, M. y Orejuela, J. (2016). “Del malestar al sufrimiento: lo no dicho que se escucha a través del síntoma de un docente.” Abordajes psicoanalíticos a inquietudes sobre la subjetividad III . En: Colombia ISBN: 978-958-8785-97-4 ed: Editorial Bonaventuriana , v. , p.205 – 235.
- Murcia, M., Orejuela, J. y Patiño, J. (2016). De la psicoterapia a la teoterapia: sentidos subjetivos respecto al proceso teoterapéutico en personas adictas a sustancias psicoactivas con experiencia previa en psicoterapia: Cali: Bonaventuriana.

- Ocampo, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 10. 57-72. Recuperado de: revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1486
- Olivares, J. y Morales, T. (2013). Partir de historias académicas para resignificar y planificar propuestas de enseñanza en la formación docente. *Praxis Educativa*. 17 (17), p. 58-65. Recuperado de: www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a04olivares.pdf
- Orejuela, J. y Correa, A. (2007). Trayectorias laborales y relaciones. Una nueva estética. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 5 (1), p. 59-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2753026.pdf>
- Orejuela, J. (2009). Trayectorias laborales y relaciones: Nuevas configuraciones. En Orejuela, J. (2009). Editorial Bonaventuriana, *Incestidumbre laboral. Mercado y trayectorias laborales de profesionales de empresas multinacionales*, p. 59-73. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Patiño, J. (2007). Psicología cultural y construcción social. El giro posmoderno en la mirada. In *Revista Humanitas*, Vol. 2; pp. 33-53
- Patiño, J. (2016). A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da teoria da subjetividade. Tesis doctoral
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 5 (10), p. 31-57. Recuperado de: [revistas.javeriana.edu.co/Inicio/Vol_5/Nºam_10/Padilla](http://revistas.javeriana.edu.co/Inicio/Vol_5/N%C3%BAm_10/Padilla)
- Piña Jiménez, I; Balán Gleaves, C; Rodríguez Méndez, A; Vázquez López, G; (2007). Los estudios de trayectorias académicas y profesionales, contribuciones al estado del arte. *Enfermería Universitaria*, 4. 32-35. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/issue/view/2308/showToc>
- Rita, P. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (2), p. 1-11. Recuperado de: rieoi.org/deloslectores/3283Paoloni.pdf
- Salord García, S; (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(). Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001104
- Sánchez, M W; (2002). La tutoría académica (una opción en la formación integral del alumno). *Conciencia Tecnológica*, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94401901>

- Sanchez, R. (2009). *¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 11 (1), p. 1-22. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11/no1/contenido-sanchezdromundo.html>
- Santos, B. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência,* vol. 1. São Paulo:Cortez. 4a ed.
- Villa, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitiva y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 6 (11), p. 63-77. Recuperado de: www.redalyc.org/html/140/14001105/

Conclusiones

Formación en psicología ¿apuestas utópicas o posibles?

A lo largo de este libro se abordaron diferentes cuestiones que merecen ser nuevamente enfatizadas. Concebir la reforma curricular supone un ejercicio de investigación en la medida en que esto requiere reconocer la formación como un fenómeno susceptible de ser pensado como un proceso de indagación, de transformación y de cuestionamientos. En esta medida, investigar para pensar una reforma curricular requiere un procedimiento sistemático que dé cuenta de la discusión entre el objeto problematizado (la formación y el currículo), las demandas del contexto (Ministerio de Educación Nacional, ámbito laboral y social) y la voz de quienes habitan la academia (docentes, estudiantes y egresados), en cuanto son los sujetos implicados en una relación enseñanza-aprendizaje dentro de la formación. Así mismo, retomar sus discursos permite conocer los desafíos, dificultades, logros y alcances a los que estos se enfrentan en el mundo laboral actual.

Por medio de la presente investigación con miras a una reforma curricular, los puntos que se deben destacar serán descritos a continuación.

A partir de la voz de los docentes, se destaca la necesidad de contar dentro de su carga académica con la posibilidad de crear espacios de reflexión y discusión para docentes sobre las problemáticas psicológicas que, como supone una ciencia de lo social, siempre están en continua transformación. Esto supone que la labor docente requiere continuas lecturas, así como debates de las dinámicas y fenómenos estudiados. Además de lo anterior, estos espacios de discusión docente favorecerían múltiples elementos, como sincronización de los contenidos, disminuir repetición de temáticas, fortalecer las prácticas evaluativas y pedagógicas que se escapan del

dominio del docente cuando este es, ante todo, psicólogo y no ha contado con formación en docencia. Por último, estos debates beneficiarían discusiones para establecer acuerdos, distancias y reconocimientos de las muchas perspectivas y comprensiones acerca del quehacer en psicología y su epistemología, a fin de revisar, tensionar y replantear el objeto de estudio y evitar con ello que la educación en psicología se convierta en una cuestión de técnica ligada exclusivamente al saber hacer, sin reconocer el ser y el saber.

Se debe destacar que con esto no se pretende hacer críticas y reflexiones desde vacíos epistemológicos, sino que se ofrece al estudiante una lectura problematizadora de uno de los objetos de estudio de la disciplina (que se problematice el hecho de una disciplina que soporta su estatuto “científico” en varios objetos de estudio).

Por otro lado, los docentes hacen un llamado a evaluar el papel del docente en la academia universitaria. Según el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB, 2010) “(...) el profesor bonaventuriano práctica la pedagogía franciscana que lo compromete a ser un facilitador del aprendizaje, capaz de diseñar y desarrollar estrategias metodológicas que respondan a las características de los saberes y de las personas que los reciben” (p. 60). Tanto docentes como estudiantes y egresados, señalan el papel protagónico de los docentes que forman en psicología y no se limitan únicamente a transmitir conocimientos, sino que propenden a motivar el deseo por el quehacer en la profesión, despiertan interés, curiosidad, invitan al análisis crítico y favorecen en ejercicio del pensamiento autónomo. En esta vía, en el papel del docente se debe tener en cuenta el vínculo que se entabla con el estudiante, en el cual se involucran elementos de orden cognitivo y socioafectivo y, en palabras de González-Rey (2002), en el orden de lo simbólico emocional. En las investigaciones presentadas en este libro, los estudiantes destacan la función del profesor en la formación y destacan a aquellos que se caracterizaron por permitir espacios de discusión, de pensamiento y de interacción significativa. De manera particular, los estudiantes que formaron parte de espacios de monitoría u otros por fuera de las asignaturas, indican que el docente hace las veces de tutor-guía, potencializa la formación y permite pensar la profesión en los diferentes espacios de la vida; es decir, acompaña en la transferencia de conocimientos por fuera del salón de clase, para aterrizarlos y pensarlos en los diferentes entornos sociales, sean colegios, empresas, comunidades, hospitalares, etc.

De esta manera, si se pretende que el docente sea un facilitador del aprendizaje, hay que considerar algunos elementos, como la cantidad de estudiantes por salón y los ritmos de aprendizaje, así como los vínculos que se construyen entre estos. En salones numerosos se dificulta el análisis de las necesidades particulares, se limitan las retroalimentaciones sensibles a las capacidades y debilidades y se aleja la posibilidad de potencializar las capacidades de cada uno.

De acuerdo con el planteamiento del PEB (2010), se espera que el profesor promueva en los estudiantes “(...) la capacidad de aprendizaje, de crítica, de

innovación y de autoformación” (p. 60). Para ello es necesario en las prácticas pedagógicas, incentivar lecturas, conversaciones y debates que más allá de las competencias cognitivas, emocionales y laborales, permitan al sujeto cuestionar, pensar y aportar, desde una perspectiva diferente, a lo ya establecido.

El programa de psicología de la USB ha hecho una apuesta por una perspectiva a partir de la subjetividad, razón por la cual sus docentes han consolidado una mirada crítica y reflexiva frente a paradigmas hegemónicos. Sin embargo, es necesario pensar la formación en una posición crítica, reflexiva y creativa de la psicología versus el egreso a un contexto que demanda psicólogos obedientes a protocolos y procedimientos, pues la postura de una crítica excesiva puede generar desencuentros con un contexto laboral que opera bajo otras dinámicas administrativas, económicas y empresariales, que le exigen al psicólogo, en muchas ocasiones, procedimientos y soluciones inmediatas cuando lo que se enseña a lo largo de la carrera es pensar con detenimiento y de manera reflexiva cada problemática, con la intención de intervenir de manera ética y contextualizada, reconociendo a los actores sociales como autocreadores de sus propias transformaciones, en las que el psicólogo es un acompañante y no un instructor. En esta medida es pertinente preguntarse por el diálogo entre la formación crítica y el saber hacer exigido por los diferentes contextos laborales. Se abre, entonces, la discusión constante por cómo formar en competencias laborales sin perder la crítica. Así pues, la perspectiva sociocultural crítica es una fortaleza del programa que necesita ser repensada y sostenida de cara a las demandas institucionales.

Otras competencias esenciales por promover en la formación son el reto de autonomizar el pensamiento creativo frente a las teorías dominantes y recuperar la interdisciplinariedad, pues se ha desdibujado. Falta crear otros campos laborales y abrir el camino para ofrecer nuevas electivas (psicología del deporte, etc.). Se trata también de potencializar las competencias formativas, éticas y existenciales del estudiante promoviendo su asistencia a psicoterapias.

A propósito de la formación en psicología y en investigación, de manera particular se destaca valorar la formación en competencias para la investigación, en la medida en que permite trabajar una pluralidad de demandas sociales como un instrumento para diagnosticar antes de intervenir y prepara para escuchar el saber de los otros, en cuanto que el papel de los psicólogos y la psicología es intervenir en la comunidad mediante una relación dialógica no autoritaria. A su vez, la investigación hace las veces de puente entre la separación de la teoría y la práctica buscando con ello una aplicabilidad de la teoría en el campo laboral.

Esta investigación permitió también, identificar algunas competencias faltantes se deben considerar a la hora de pensar una reforma educativa: trabajar verdaderamente las competencias socioafectivas y de convivencia para formar a los estudiantes como personas responsables; un perfil de ingreso o cursos de nivelación, de cara a la llegada de estudiantes dispersos y de bajo nivel académico y motivacional; reconocer

al estudiante real y sus contextos verdaderos de procedencia. Igualmente, incluir en el currículo una investigación permanente sobre las demandas del mercado.

Finalmente, dentro de otras competencias esenciales en la formación se encuentran: autonomizar el pensamiento creativo frente a las teorías dominantes y recuperar la interdisciplinariedad; crear nuevos campos laborales y abrir el camino para ofrecer nuevas electivas (psicología del deporte, psicología del tránsito) y potencializar las competencias formativas, éticas y existenciales del estudiante por medio de su asistencia a psicoterapias. Se sugiere ampliar la utilidad del componente social-cultural a todos los énfasis y fortalecer las competencias para la empleabilidad en organizacional y las competencias en formación en investigación y semilleros.

Referencias

- Universidad de San Buenaventura Cali (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB*. Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- González- Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México D. F: International Thompson Editores.

Apéndices

Apéndice I

Tabla 10.
Datos sociodemográficos

| Descripción básica de los participantes Total = 119 | | |
|---|---|---|
| 1. Docentes | 2. Estudiantes | 3. Egresados |
| <p>Un total de siete docentes, con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tres con tipo de contratación hora cátedra. – Uno con tipo de contratación de medio campo. – Tres con tipo de contratación de tiempo completo. | <p>Un total de 99 estudiantes, con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 29 del núcleo de fundamentación. – 70 del núcleo profesional y de síntesis incluyendo áreas de formación profesional en psicología (a) del trabajo y las organizaciones, (b) social-comunitaria, (c) educativa y (d) clínica. – Se incluyen estudiantes de la jornada diurna y nocturna. | <p>Un total de 13 egresados de la Facultad de Psicología USB Cali, entre los años 2012-2016, con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Seis vinculados a la academia como docentes. – Cuatro vinculados al proyecto de la Secretaría de Educación de la USB Cali. – Uno vinculado a la Unidad de Atención Psicológica de la USB Cali. – Dos vinculados a instituciones externas. |

Apéndice II

Dinámica conversacional con docentes, estudiantes y egresados, años 2016-2017.

Facultad de Psicología

Concepciones de la formación en psicología

- *¿Qué es la psicología para usted?*
- *¿Para qué formar psicólogos en el contexto sociocultural en el que estamos ubicados y cuál es su actual aplicación o utilidad práctica?*
- *¿Cuál debe ser el principal papel del psicólogo en nuestra ciudad?*

Papel del docente

- *¿Cuáles son los papeles más comunes que han desempeñado sus profesores a lo largo de la carrera? Describalos.*
- *¿Qué papal piensa usted, debe privilegiar el profesor al momento de enseñar y por qué?*

Papel del estudiante

- *¿Cuál es el papel más común que se ve en los estudiantes de psicología?*
- *¿Cuál papel, piensa usted, debería privilegiarse como estudiante de psicología?*

Prácticas pedagógicas

- *¿Qué procesos, prácticas y estrategias han empleado sus profesores para movilizar el aprendizaje de los estudiantes?*
- *¿Cuál cree usted que debería ser el más adecuado/privilegiado para movilizar el aprendizaje?*

Prácticas evaluativas

- *¿Cuáles son las concepciones de evaluación? ¿Qué aspectos se privilegian al momento de evaluar y qué estrategias se utilizan para esto?*
- *¿Cuál cree usted que deberían ser las estrategias de evaluación más adecuadas?*

Sobre los autores

María del Pilar Murcia Zorrilla

Docente Universitaria. Universidad de EAFIT. Directora de Arha[]a Psicoterapia y Terapias Alternativas. Terapeuta Clínica de Analytica SAS. Investigadora Colciencias. Doctorando en Políticas Públicas para el Sector Salud. Magister en Psicología énfasis en Investigación. Especialista en Psicología Clínica con orientación Psicoanalítica. Psicóloga. Algunas Publicaciones: Caicedo & Murcia (2020). Contribución de la experiencia estética en la simbolización del sufrimiento en Jóvenes con historias de desplazamiento forzado. Revista Significantes". Castaño; Vasquez & Murcia (2020). El gran regalo: Una experiencia sobre los usos de la narrativa y el relato con niños en edad escolar. Murcia, M. & Orejuela, J. (2020). Formación de Psicólogos en Iberoamérica. Murcia, M. (2019). Malestar, dolor psíquico y sufrimiento: sus cualidades subjetivas y su comprensión para la salud mental. Murcia, M. (2019). La experiencia de formarse y hacer investigación en psicología. Rebeca Puche conversa con María del Pilar Murcia." Formar-se en Psicología. Conversaciones con maestros de la disciplina. Orejuela, J. & Murcia, M. (2016). Malestar, sufrimiento y síntoma: sus cualidades subjetivas y su comprensión en el mundo del trabajo. Murcia, M. & Orejuela, J. (2016). Del malestar al sufrimiento: lo no dicho que se escucha a través del síntoma. Murcia, M.; Orejuela, J. & Patiño, J. (2016). De la Psicoterapia a la Teoterapia. Murcia, M. & Orejuela, J. (2014). Las comunidades teoterapéuticas y psicoterapéuticas como tratamiento contra la adicción a SPA, entre otros. Contacto: mpmurciaz@eafit.edu.co

María del Mar Pérez Arizabaleta

Magíster en Psicología. Especialista en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica. Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente e

investigadora de la Universidad Antonio Nariño sede Cali, integrante del grupo de investigación GRIPSI. Algunas publicaciones: "Sujeto, síntoma, dispositivo y terapeuta: Una mirada hacia la responsabilidad subjetiva en el campo de la salud mental (2020); Trabajo, subjetividad y clínicas del trabajo: una aproximación al estado de su cuestión en el caso colombiano (2019). Contacto: mariadelmarpererezari@outlook.com

Alejandra Herrera Marmolejo

Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura Cali. Especialista en neuropsicología infantil de la Universidad Javeriana Cali. Magíster en psicología con énfasis en investigación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Docente de tiempo completo de la Universidad de San Buenaventura Cali. Integrante del semillero Labpsic, Facultad de Psicología. Algunas publicaciones: Herrera, A. (2018). "Visor. Videojuego para la inclusión socioeducativa de niños sordos". En: *Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. Herrera, A. (2018). "Visor. Herramienta psicométrica embebida". En: *Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. Herrera, A. (2018). "Visor. Videojuego para la inclusión socioeducativa de niños sordos". En: *Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. Herrera, A. (2018). "Aprendizaje y resolución de problemas. Análisis de estrategias empleadas por un grupo de niños sordos y oyentes". En: *Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. Contacto: ahmarmol@usbcali.edu.co

Ángela María Jaramillo Suárez

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y magíster en artes (M.A.) con énfasis en desarrollo humano y aprendizaje de la Universidad de British Columbia en Canadá. Experiencia en investigación en el Laboratorio de Aprendizaje Socio-Emocional de la doctora Kimberly Schonert-Reichl de la Universidad de British Columbia, Canadá. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Cali. Contacto: amjaramillo01@usbcali.edu.co

José Fernando Ossa

Doctorando en antropología de la Universidad del Cauca. Magíster en educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Psicólogo de la Universidad del Valle. Docente de la Universidad de San Buenaventura Cali. Algunas publicaciones: Ossa, J. (2009). *Jóvenes Contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. Cali: Bonaventuriana. Contacto: fossa@usbcali.edu.co

Jesús Marcel Solís Hurtado

Maestrante en Administración. Universidad del Valle. Psicólogo. Universidad de San Buenaventura Cali. Profesional contratista del Ministerio de Salud y Protección Social en el programa Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del Conflicto Armado PAPSIVI, en la Red de Salud ESE Oriente-Cali. Profesional en la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes en el programa de Educación para la Paz. Psicólogo de la Unidad de Servicios Psicológicos de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Psicólogo y Asesor Administrativo de la Fundación Alianza por el Desarrollo Integral y Afrocolombiano “Bantú”. Publicaciones: *La Educación y el Desarrollo Sostenible. El Fortalecimiento de la formación académica vista como eje transversal en el proceso de desarrollo sostenible del Pacífico sur colombiano. Revista Cuadernos de Educación Superior, (2020). Comisión Gestora del Plan Nacional Decenal de Educación. *Trabajo Infantil y Escolaridad. Significación atribuida al trabajo infantil por parte de un grupo de adolescentes entre 12 y 14 años trabajadores escolarizados y no escolarizados. Congreso colombiano de Psicología. La Psicología en el siglo XXI: ¿Qué nos une? Barranquilla, Colombia. 2017.

Miguel Ángel Vásquez Castro

Psicólogo con enfoque Cognitivo-Conductual y profundización en el campo de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones; se ha desempeñado como psicólogo organizacional, dirigiendo los procesos de reclutamiento y selección de personal, capacitación de personal y procesos disciplinarios; autor de la crónica, “En la esclavitud, encontré la libertad”, publicado en el libro de crónicas “Vengo por mi hija y me la voy a llevar”, por la Editorial Bonaventuriana, año 2015.

Adriana Marcela Castaño Méndez

Psicóloga, Universidad de San Buenaventura Cali. Psicóloga Colegio Americano de Cali. Algunas publicaciones: Castaño, M., Vásquez, M., y Murcia, Z. (2020) El gran regalo: una experiencia sobre los usos de la narrativa y el relato con niños en edad escolar. Editorial Bonaventuriana. Castaño, M. (2020) ¡Por qué es importante la autoestima? Revista Artemisa. Salud, belleza, nutrición (36-37). Castaño, M. (2017). El último juego se vive con pasión. En: M. Díaz (Ed) Más allá de la discapacidad: voces e historias tejidas desde la diferencia. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana. Castaño, M., Londoño, L., y Estupiñán, E. (2017). Un cuerpo transformado socialmente aceptado. En, M. Díaz (Ed). Más allá de la discapacidad: voces e historias tejidas desde la diferencia. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana. Castaño, M. (2017). La imagen corporal en practicantes de baloncesto adaptado, En, M. Díaz (Ed) Más allá de la discapacidad: voces e historias tejidas desde la diferencia. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana. Entrevista para la revista “Educadores” Ed. No. 6/ISSN 2619- 2543 agosto de 2019 de Comfenalco

Valle de la Gente. "Las escuelas, fundamentales en la detección y prevención del abuso sexual infantil". Contacto: psicologamarcelacastano@gmail.com

Andrés Alexander Corrales Castro

Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Psicólogo clínico y social. Contacto: andrescorralescastro@gmail.com

José Fernando Patino Torres

Doctor en Educación, Universidad de Brasilia (Brasil). Magíster en Psicología Cultural y Psicólogo, Universidad del Valle (Colombia). Profesor y director del Departamento de Psicología y profesor del Programa de Postgrado en Comunicación y Sociedad – PPGCOM, de la Universidad Federal do Tocantins (Brasil). Profesor de la Especialización en Terapia de Familia y Parejas, Pontificia Universidad Católica de Goiás PUC-GO. Profesor del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali - Colombia (2010-2016). Miembro del grupo de investigación "El estudio de la subjetividad en la educación y la salud", fundado por el profesor Dr. Fernando González-Rey. Investigador en tres líneas de pensamiento: epistemología de la ciencia y producción de conocimiento; estudios de subjetividad en una perspectiva cultural-histórica; socioantropología de las trayectorias escolares.





ISBN: 978-958-5415-77-5

9 789585 415775

En Colombia como otros países latinoamericanos, se llevan a cabo reformas educativas con el fin de apostarle a una educación de calidad. Así, los programas en psicología actuales cada tanto tiempo someten a evaluación y replanteamiento su currículo, contenidos, métodos, prácticas evaluativas y demás aspectos con el fin de mejorar, redefinir y contextualizar la formación en psicología.

Así, el presente libro invita a reflexionar acerca de cómo, por qué y para qué formar psicólogos hoy en Colombia y de qué manera la formación en investigación propicia espacios de reflexión para pensar nuevas miradas y apuestas ante los desafíos sociales de nuestro país. Además, el currículo en cuanto práctica escolar reiterativa, termina produciendo y reproduciendo insospechadamente formas subjetivas acordes con las demandas de una sociedad, produciendo así formas particulares de actuar y de pensar que, entre otros aspectos, son alienantes. La propuesta estribaría, entonces, en identificar dicha situación para trascender un currículo meramente técnico y reproductor de prácticas sociales y apostar por un currículo emancipador, autonomizador de los sujetos y transformador de las prácticas de un grupo social. De ahí que preguntarse y debatir la formación en psicología resulta central tanto para la disciplina como para el contexto.

VIGILADA MINEDUCACIÓN



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI


EDITORIAL
BONAVENTURIANA


@EditBonaventuri


editorialbonaventuriana


Editorialbonaventuriana


editorial-bonaventuriana