



FACULTAD DE  
CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

REFORMA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROCESOS DE INNOVACIÓN  
CURRICULAR EN PSICOLOGÍA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y  
REFLEXIVA.

Memoria para optar por el título de Licenciada en Psicología

LIDIA NÚÑEZ MARTÍNEZ

Profesor Guía: Felipe Antonio Gálvez Sánchez

---

Santiago, Chile

2016

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>OBJETIVOS</b> .....	7
<b>METODOLOGÍA</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I: CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LATINOAMÉRICA</b> .....	<b>9</b>
1.1. CONTEXTO DE REFORMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	9
1.1.1. La Primera Reforma: Autonomía y Cogobierno .....	10
1.1.2. La Segunda Reforma: Diversificación .....	13
1.1.3. La Tercera Reforma: Internacionalización .....	16
1.2. PROYECTO DE BOLONIA .....	23
1.2.1. El Proyecto De Bolonia y Latinoamérica .....	28
1.3. PROYECTO DE TUNING .....	33
1.3.1. Proyecto De Alfa Tuning: Latinoamérica .....	33
<b>CAPÍTULO II: MODELO BASADO EN COMPETENCIAS</b> .....	<b>38</b>
2.1 CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS .....	38
2.2. COMPETENCIAS: DEFINICIONES E HISTORIA .....	39
2.3. PROYECTO TUNING: METODOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y EL NUEVO PERFIL .....	44
2.3.1 Tipos de Competencias .....	46
2.3.2 Competencias Genéricas y Específicas: Proyecto Tuning	49
<b>CAPÍTULO III LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA</b> .....	<b>53</b>

3.1. MALLAS ACADÉMICAS DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA	53
3.1.1. Universidad de Buenos Aires (Argentina)	56
3.1.2. Universidad Nacional de la Plata (Argentina)	57
3.1.3. Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)	58
3.1.4. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia)	59
3.1.5. Universidad de Santiago de Chile (Chile)	60
3.1.6. Universidad de Tarapacá (Chile)	62
3.1.7. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)	63
3.1.8. Universidad Antonio Nariño (Colombia)	64
3.1.9. Universidad Central de Ecuador (Ecuador)	65
3.1.10. Universidad Autónoma Metropolitana (México)	66
3.1.11. Universidad Autónoma Nacional de México (México)	67
3.1.12. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)	68
3.1.13. Universidad Central de Venezuela (Venezuela)	69
3.1.14. Universidad de la República (Uruguay)	70
3.2. VISIÓN GENERAL DE LAS MALLAS CURRICULARES	71
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN</b>	<b>77</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>93</b>
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>101</b>

## RESUMEN

Las transformaciones que han ocurrido en el transcurso de la historia, indiscutiblemente han impactado la cultura, la política y la sociedad de las naciones Latinoamericanas. Una de las áreas donde se pone en evidencia muchos de estos cambios es en el sector educativo, especialmente el de la Educación Superior. Esto ha producido notables variaciones y adaptaciones en sus estructuras, evaluaciones, apertura y sus propuestas curriculares.

La introducción de la internacionalización, las nuevas tecnologías, ampliación de las metodologías de aprendizaje y el nuevo mercado competitivo han llevado a Latinoamérica a producir una nueva reforma educativa. Una reforma que ha propiciado una marcada mirada hacia fuera, con el fin de incorporar y aplicar modelos de estandarización curricular y educativos europeos como el Proceso de Bolonia y el Proyecto de Tuning.

La presente investigación tiene el fin de explorar la manera en que Latinoamérica ha tratado de emular dichos proyectos en sus instituciones de educación superior, específicamente centrándose en la carrera de psicología. Se tiene la finalidad de observar sus influencias, sus impactos, los cambios evidenciados y los puntos que aun tiene por trabajar.

## INTRODUCCIÓN

Es indudable que exista una conexión entre los procesos de innovación curricular en cualquier disciplina y las condicionantes que ofrecen los procesos de reforma en Educación Superior. Es más, justamente el hecho de que haya una necesidad de innovar los curriculums de las disciplinas, tiene que ver justamente con un mandato desde estos procesos de reforma global.

La innovación curricular, es decir, los procesos a través de los cuales las comunidades van renovando sus planes de estudio en función de las necesidades detectadas en cada contexto, es una tarea vital para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es también una especie de acción mandatada a las instituciones de educación desde políticas ministeriales. Mejorar el ejercicio formativo de los docentes y la preparación de los estudiantes, así también como la estructura de un plan curricular, requiere una revisión crítica de lo que se ha hecho hasta ahora en materia de educación superior así como también de los resultados obtenidos.

La innovación es una actividad que justifica las mejoras y la construcción de prolíficos y permanentes avances del pensamiento y las prácticas educativas. Entre estas innovaciones se destacan el análisis de las interacciones en la clase, la construcción del sistema metodológico del profesorado y las nuevas programaciones curriculares, así como los procesos más pertinentes para que el profesorado avance en el conocimiento y formación

de sus competencias y las de sus estudiantes, conscientes del papel creativo de las prácticas formativas y de la necesaria implicación de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 1988, 1995, 2003, 2009, 2010).

Varios de estos objetivos educativos tienen su origen y su fundamento en la implementación de lo que se llamó el Proyecto Bolonia, que tiene a su vez su traducción y aplicación al continente Latinoamericano. Todo lo anterior acarrea nuevas directrices en la metodología de enseñanza, algunas de las cuales serían características carentes en nuestro sistema de educación, como la homogenización y la internacionalización (Bugarín, 2009). A pesar de los obstáculos que presentó este proyecto, los ideales de esta reforma de la educación superior persistieron y fueron tomados de nuevo por el Proyecto Tuning<sup>1</sup>. Una nueva iniciativa que trae consigo su metodología basada en competencias, centrándose en el saber, en el todo y dándole el protagonismo al estudiante (Larraín & González, 2007).

En la actualidad nos encontramos en un mundo que avanza a un paso exponencial, trayendo consigo nuevos cambios y desafíos. Tiempos que demandan cada día más de características como la actualización, la adaptabilidad y acomodación. Elementos que han adquirido un valor indispensable y deben ser inculcados a los estudiantes para poder enfrentar los nuevos retos que se presentan. Los estudiantes requieren de la asistencia de modelos educativos y de una preparación que promueva esta nueva ola de valores con el propósito de que estos sean capaces de enfrentar los retos de la

vida laboral del siglo XXI y ser entes competentes que puedan ser parte del nuevo y globalizado mercado competitivo. El desafío para las instituciones estará justamente en coordinar sus avances, sus adaptaciones, su crecimiento, con las condicionantes del mercado laboral, pero sin perder su identidad, su sello y su intención como proyecto político formativo<sup>1</sup>. Aspirar a esta sintonía en los países latinoamericanos es una visión muy ambiciosa. El proceso Bolonia en Latinoamérica fracasó por varios motivos y el principal de ellos fue la falta de un espacio común y diferentes modelos de desarrollo en los países latinoamericanos (Tiana, 2009). En el acuerdo de Bolonia los firmantes se han sometido a evaluaciones permanentes para asegurar la calidad de la actividad universitaria, la cual será evaluada y acreditada periódicamente. En dicho acuerdo las agencias nacionales encargadas de la evaluación de la calidad se agrupan en una red europea con una metodología común que establece un marco de acreditación para los países integrantes del proceso. Sería muy interesante que los países latinoamericanos cuenten con un sistema de regulación parecido a este.

En el mismo orden del proceso Bolonia, tenemos el proceso Tuning, un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional.

---

<sup>1</sup>Para más saber al respecto refiérase a: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Durante los meses de Julio y Agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores e instancias decisorias de los distintos países, en materia de educación superior. Las sugerencias recibidas fueron tenidas en cuenta e incorporadas al proyecto, el cual se inició formalmente en Octubre de 2004 (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi & Wagenaar, 2007).

Los países latinoamericanos deben apostar a conseguir convergencias entre: movilidad, reconocimiento o convalidación de periodos de estudio, evaluación de sistemas de enseñanza (calidad) y articulación entre formación y empleo (Beneitone, et al., 2007).

Este trabajo, que es también una memoria de revalidación del título de psicóloga en Chile para su autora, pretende conocer el contexto bajo el cual se opera en educación superior, en términos de normativas y reformas, para, desde ahí, conocer la pertinencia de los procesos de desarrollo e innovación curricular que han realizado algunas universidades en Latinoamérica, en relación a la observación de sus planes curriculares y propuestas de formación declaradas. Se tendrá en consideración un contexto general de normas para el continente, pero en específico, aquello que declaran las universidades públicas de los países como México, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú Argentina y Chile, específicamente en la carrera de psicología.



El carácter de esta memoria de investigación es una revisión bibliográfica, donde se parte de un estado del arte de las condiciones y normativas, para llegar a un análisis más bien crítico de lo que se tiene como planeamientos curriculares y algunas distinciones en materia de innovación curricular.

Para este propósito se plantean las siguientes preguntas eje:

- ¿Cuáles son los principios más importantes sobre los cuales opera la Educación Superior que provienen de la traducción del proceso de Bolonia en Latinoamérica (Tuning)?
- ¿Cuáles son algunos de los ejes centrales que se presentan en los actuales planes curriculares de las carreras de psicología que imparten las universidades del Estado en Latinoamérica?

Los modos de articular el currículo en educación superior, en este caso en la carrera de psicología, son diversos en distintos lugares y han ido variando con el tiempo. Otro de los propósitos principales de esta memoria es hipotetizar respecto a la forma en que las políticas públicas y económicas inciden en el aumento de la calidad de la enseñanza y de las competencias del estudiante, analizando si estas políticas limitan o impulsan la globalización de la práctica docente y la formación en educación superior. Ver las coincidencias entre países latinoamericanos en cuanto a competencias, enfoques, créditos y calidad de los programas, haciendo un análisis de las fortalezas y retos a alcanzar, puede ser muy enriquecedor para innovar los modelos por competencia y potencializar las mallas curriculares.

Esto último, independiente a los procesos Bolonia o Tuning, enriquecería la práctica docente y mejoraría competencias y destrezas de los estudiantes tanto en el ámbito educativo como laboral, preparándolos así para la nueva plataforma mundial que se nos presenta, una que se desarrolla en un contexto internacional, globalizado y de constante cambio. Este modelo requiere una acción inmediata por parte de las regiones de América Latina para hacer frente a las nuevas y futuras demandas.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Conocer los principios sobre los cuales operan los actuales planes curriculares de las carreras de psicología que imparten algunas universidades del Estado en Latinoamérica y que provienen de la traducción del proceso de Bolonia en Latinoamérica (Tuning).

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir la lógica, pertinencia y limitaciones del proceso Bolonia en Latinoamérica.
- Reflexionar sobre la influencia del proceso Bolonia en Latinoamérica (Tuning) en las mallas curriculares de psicología de algunos países latinoamericanos en la actualidad.
- Reflexionar en torno a la presencia del modelo por competencias en algunas de las mallas curriculares de psicología de algunos países latinoamericanos.

## **METODOLOGÍA**

Se realizó una revisión sistemática de documentos de autores avocados a los temas asociados a Educación Superior, proceso Bolonia y Tuning en Latinoamérica, modelo por competencias, innovación curricular, y otros vinculados a esta investigación. Se describieron las mallas curriculares de universidades estatales de distintos países latinoamericanos encontradas en la página oficial de las mismas y se discutió acerca de sus particularidades. Se analizaron además las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros estudios potencialmente incluíbles para la revisión (Dichos artículos fueron localizados a través de Google Scholar) y, con todo lo anterior, se realizó por último, una reflexión personal acerca del proceso experimentado por la disciplina psicológica en su renovación curricular en los últimos años.

## **CAPÍTULO I:**

### **CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LATINOAMÉRICA**

#### **1.1. CONTEXTO DE REFORMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Globalización, diversificación, feminización, competitividad, competencias, transaccional, cibernética e innovación, palabras que a lo largo de veinte años han revolucionado elementos y conceptos en todos los ámbitos del desarrollo humano en todos los rincones de América Latina. Han reinventado diversos paradigmas, impulsando nuevas plataformas, cambiado el tablero y las reglas del juego, abriendo el camino para darle paso a la revolución, a la reforma y a la transformación en todo el espacio hispanohablante. El impacto de la modernización y el desarrollo han sacudido y moldeado el panorama de la formación y el crecimiento de los seres humanos, especialmente dando una nueva mirada a la forma de abordar la educación y brindando un necesario renacer a la Educación Superior (ES) del continente.

Entender el contexto de las reformas en la ES en América Latina, no es una tarea sencilla. No ha sido un evento aislado ni lineal, sino más bien un proceso multiaxial y circular, la cual debe ser observada desde una óptica cambiante, heterogénea y contradictoria (Arocena, 2004). Esta ha sido moldeada por lo que denomina Arocena (2004) como la mirada desde afuera, donde lo que acontece en Europa, en el área de la ES, es un punto de partida para el diseño de proyectos educativos y del funcionamiento en varias regiones del mundo como

América Latina y el Caribe. Igualmente, se ha propuesto una mirada hacia el desarrollo, donde se ha valorado el impacto del fuerte proceso de diversificación, tanto en su organización como en su calidad (Lamarra, 2004). Todo lo anterior se traduce en un aumento exponencial del número de matriculados (Bugarín, 2009), mayores niveles de exigencias, calidad y eficacia (Ruiz, Mas, Tejada & Navío, 2007) pero mayores niveles de heterogeneidad (Bugarín, 2009). La globalización y la internacionalización traen a la mesa nuevas condicionantes, nuevas responsabilidades, demandas y desafíos (González, Wagenaar & Beneitone, 2004) pero a la vez crea una supuesta ventana de oportunidades con nuevas promesas de expansión y mejoría (Arocena, 2004). Para comprender el desenvolvimiento y las posibilidades que trae esta nueva ventana, es vital remontarse a su historia y comprender el trayecto que ha vivido la ES en Latinoamérica y el Caribe. El futuro y el presente son influidos por el desarrollo de su pasado.

### **1.1.1. La Primera Reforma: Autonomía y Cogobierno**

América Latina inicia el siglo XX con una de las únicas transformaciones que realmente ha tenido el impacto para ser llamada una revolución académica, esta ha sido el Movimiento de la Reforma Universitaria manifestada por los estudiantes de Córdoba en 1918 (Arocena, 2004). Estaba caracterizado por: demandar la autonomía de sus instituciones públicas; un marco de gestión basado en una modalidad de cogobierno (Rama, 2006); la relevancia de la

extensión universitaria; acceso irrestricto a las ES y la libertad de cátedra (Arocena, 2004). Tenía la finalidad de que la idea de la universidad se amplíe, sea accesible y se vinculara con el desarrollo autónomo y la noción de la transformación social integral (Arocena, 2004). Es una reforma que se divorcia de la noción de instituciones elitistas como las del siglo XIX y da cabida a las nuevas clases media y burguesas, se adaptaba a las migraciones, a la modernización y al cambio de rol del estado (Rama, 2006).

Según expone el autor Claudio Rama (2006), el nuevo modelo universitario que surge a partir de esta reforma se puede resumir en los siguientes aspectos:

- La educación superior era básicamente un monopolio en manos del estado y manejaba un paradigma educativo y cultural homogeneizador.
- Las universidades eran autónomas y se administraban a través del cogobierno, en cuya gestión los Ministerios de Educación tenían un bajo nivel de injerencia.
- Las universidades producían muy poca innovación tecnológica y su eje era la formación de profesionales.
- El presupuesto, gasto universitario, estaba determinado en las instancias políticas y su financiamiento estaba casi exclusivamente basado en el gasto público.
- No existía competencia al interior del sector universitario.
- La educación superior era un servicio presencial y nacional.

- Existían muy pocas instituciones privadas que eran en general sin fines de lucro de origen religiosas.
- No existían mecanismos externos ni internos de control sobre la calidad de la educación superior.
- La estructura organizativa de estas universidades públicas estaba basada en facultades, organizada la docencia en materias y las carreras en años lectivos
- Había una orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pregrado con una reducida diversificación de carreras.

El modelo universitario producto de la Reforma de Córdoba, se generalizó de manera muy diversa a lo largo del continente. Asimismo dio respuesta a las nuevas demandas sociales, introdujo la industrialización, permitió y propició la incorporación a la educación superior de amplias capas de todos los estratos económicos y contribuyó enormemente a la movilidad social y al desarrollo de las democracias (Rama, 2006). Este nuevo modelo fue acompañado de los procesos democráticos y de la expansión de la industrialización a lo largo del continente y perduró en América Latina por más de 50 años con la búsqueda de su principal objetivo: una mayor autonomía universitaria (Rama, 2006).

No fue hasta las décadas del '60 y el '70 donde la Reforma de Córdoba, sufrió grandes cambios. El autor Claudio Rama (2006) concluye que elementos como la crisis económica, la crisis social, cambios en la economía mundial, al igual que la expansión de la matrícula, fueron eventos que no estuvieron



acompañados ni del crecimiento ni el suministro de financiamientos accesibles para los estudiantes. Los efectos de este decaimiento fueron presenciados en el declive de la calidad de la educación y las restricciones del cupo de los matriculados (Rama, 2006). La Reforma de Córdoba no dio a basto, ni pudo satisfacer las nuevas demandas, dando paso en este nuevo contexto a un proceso de contrarrevolución (Arocena, 2004) que llevaría una nueva transformación en la ES.

### **1.1.2. La Segunda Reforma: Diversificación**

La contrarrevolución que se inicia a principios de la década de los 80, extendiéndose hasta mediados de la década del 90, dando como resultado una separación inminente del modelo tradicional que había estado rigiendo la ES en América Latina desde sus inicios en 1918. Se adopta y persiste la noción de autonomía, pero esta vez los ejes centrales de la ES como las evaluaciones, la calidad, los matriculados y los docentes sufren un marcado deterioro. Asimismo, Norberto Lamarra (2004) estipula que se pasa de un modelo regido por principios napoleónicos y niveles constantes de homogenización a un nuevo modelo de principios neoliberales y de una gran disparidad en la calidad. También se plantea una nueva corriente, donde el Estado pone como prioridad el pensamiento sobre el desarrollo (Arocena, 2004), donde se favoreció la mercantilización del trabajo académico y se privatizó el conocimiento (García Guadilla, 1996). Se crea entonces un nuevo panorama de la ES de la región, el

cual impulsa una nueva serie de demandas, como resultado de tres elementos: la diversificación, incremento de instituciones privadas y la calidad (Rama, 2006).

La diversificación, fue el tema central de esta segunda reforma, trayendo consigo nuevas características como la multiplicación y la regionalización en el nuevo modelo de ES. Se observa una creciente participación del sector institucional privado, al igual que una mayor amplitud y variedad del cuerpo docente y estudiantil (Rama, 2006). Sin embargo, trae consigo a la mesa de juego una caótica heterogeneidad institucional y una disparidad en los planes de estudio (Lamarra, 2004). Igualmente, el cuerpo estudiantil se divorcia de la exclusividad y el elitismo, atravesando por un proceso de masificación, feminización y una transformación de su perfil (Rama, 2006). Al igual de incrementarse la diversidad, se incrementan las oportunidades de acceso, se multiplican los movimientos estudiantiles. Uno de los ejes más importante de esta segunda reforma es el crecimiento exponencial de la matrícula femenina (Rama, 2006).

El proceso de la diversificación de la ES en el continente, no sólo se limita a los agentes internos de las instituciones. La nueva línea de pensamiento trae consigo la proliferación de las edificaciones de las instituciones privadas y la reducción relativa de la importancia de la ES pública. La ES pública fue sumamente devaluada, los sectores poderosos de la región perdieron la esperanza en ella, produciendo un declive en su nivel educativo y producción

(Rama, 2006). Estos sectores privilegiados prefirieron abordar otras problemáticas, ya que los mayores desafíos en esta nueva reforma fueron su crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas y la formación de docentes (Lamarra, 2004). Aunque este crecimiento exponencial y descontrolado de la ES privada empezó a cultivar una nueva conflictiva, la diversificación en términos de la calidad.

El nuevo escenario a finales de la década del '80 y a principios de los '90, trajo consigo la diversificación que se comenzó a expresar en una diversidad de carreras y zonas geográficas. A lo largo del continente, el auge de la reforma se vivió y se manifestaba de manera diferente en todos los países, donde estos y sus instituciones de ES, tanto públicas como privadas, buscaban un desarrollo autónomo promoviendo una heterogeneidad en la calidad y requerimientos (Arocena, 2004). Las mismas carreras presentaban diferentes requerimientos, duraciones, costos, evaluaciones y cobertura, diversificando las titulaciones y reduciendo las posibilidades de control (Rama, 2006). Igualmente, se mantiene y profundiza la brecha y diferencias entre la dicotomía que existe entre la ES privada-pública (Lamarra, 2004), creando un nuevo contexto con nuevas demandas, que deben de ser respondidas.

La respuesta fue emitida a finales de la década de los 80 y a principios de los 90, donde la mezcla de estas necesidades, con la terminación de las dictaduras a lo largo de la región y nuevas mentalidades, crean un escenario que promueve la reflexión y se centra en promover equidad y calidad (Lamarra,

2004). Ahora, sólo quedaba la interrogante de cómo hacerlo y para esto se respondió con un sistema de filtración. Es aquí que se incorporaron mecanismos para retener y mantener la calidad, con un sistema de cupos, exámenes y una base de ingreso-calidad, centrado en tener un mayor stock de estudiantes de sectores privilegiados y de altos ingresos (Rama, 2006). Fue un recursos altamente eficaz, creando una población estudiantil joven y donde la mayoría haya sido descendiente de padres que hayan obtenido títulos de educación superior (Rama, 2006). Ahora bien, a mediados de los 90, la ES Latinoamericana tendría que acudir a una nueva reforma, una que respondiera a la creciente influencia de la globalización, tecnología e investigación.

### **1.1.3. La Tercera Reforma: Internacionalización**

El mundo vive un nuevo shock, uno nunca antes visto en la historia, uno en el cual se derrumban las barreras que nos separaban como planeta y de un momento a otro nos conecta, principalmente en Europa como valor esencial. Se entra en una nueva etapa del desarrollo de la humanidad, donde los actores principales pasan a ser las tecnologías, la comunicación y la información. Una nueva era cibernética toma el poder, y establece nuevas directrices en el ámbito político, social, cultural y educativo.

La ES en el siglo XX revela una serie de tendencias históricas y emergentes, caracterizada por la heterogeneidad en sus desigualdades. La segunda reforma fue un modelo de desarrollo hacia dentro, centrándose en la expansión

cualitativa, la diversificación institucional y el aumento de la participación del sector privado (López, 1999). Se caracteriza por, la fuerte demanda por estudios profesionales, la nueva composición de estudiantado, las políticas de retracción de la inversión pública en el ámbito universitario, las modificaciones jurídicas en el tema educativo, las firmas de tratados comerciales y la fuerza de un contexto internacional tendiente a reformar al sistema de educación superior (Guadalupe, 2012).

Estos elementos sumados con las olas del cambio y la innovación que llegan a las orillas de América Latina, sin pasar quizás tanto por un proceso reflexivo o por una evaluación de si aquello era o no importante para el continente americano, es decir, se aparece un valor (internacionalización) que se adopta porque ya se consideraba importante en otras latitudes. Desde ahí se impulsa y se genera una nueva reforma, otra nueva revolución. En palabras de Claudio Rama (2006), la tercera reforma se encuentra en una posición compleja, ya que se forma con motivos de satisfacer y llenar las carencias que presentaba la segunda reforma, pero también surge con motivos de ser un agente que se adapte a las cambiantes necesidades globales y respectivas demandas. Esta es una revolución que marcará las pautas de la ES adecuadas en un marco de globalización y de nuevas tecnologías (Rama, 2006).

Es este nuevo período se pueden identificar tres importantes tendencias. Primero, se implica la reorganización de las esferas de la vida política, social y económica e incorporarlas con la producción y transferencia de las nuevas

tecnologías (Gazzola & Didriksson, 2008). Segundo, el sector de la ES tiene una mayor participación y poder ya que su tarea están directamente relacionadas con los caracteres de innovación y de desarrollo de las naciones (Didriksson & 2006). Por último, las instituciones de ES están destinadas a llevar a cabo un papel fundamental en esta nueva era del conocimiento, pero son requeridas a realizar cambios en sus modelos de formación, aprendizaje e innovación (Gazzola & Didriksson, 2008). Estos tres puntos son los que nos ayudaran a entender los aspectos fundamentales que comprende esta tercera reforma.

La ES en el siglo XXI, en primera instancia, se caracteriza por una revolución que acorta las distancias nacionales e internacionales, expone a la sociedad a una infinita autopista de información y le abre las puertas a sectores ampliamente marginados. Entra un nuevo agente a la mesa de juego en la ES, ya no es una dicotomía pública-privada, es un modelo tripartito: público, privado local y privado internacional (IESALC, 2003). Lo cual ha promovido que la ES publica, haya cobrado nuevamente su relevancia (Villanueva, 2010). Igualmente, se ha generado una educación transfronteriza, una educación virtual, parques tecnológicos, se crean nuevas prácticas pedagógicas, se forma una nueva definición de lo que es ser presencial en una clase y la calidad toma un lugar protagónico en la ES (Rama, 2006).

La llegada del nuevo siglo, ha traído consigo nuevas condiciones y modificaciones para el mundo universitario latinoamericano. Donde no solo los

avances de las ciencias han causado un impacto en la ES, sino que también las transformaciones políticas y económicas. Según Villanueva (2010) entre el 2003 y el 2007 encontramos un escenario económico próspero y extremadamente favorable: había un aumento del producto por habitante, baja en la tasa de desempleo y mejoramiento de los salarios reales. Igualmente hubo cambios en los posicionamientos políticos del gobierno, donde el Estado abandona su antiquada postura de tutor y vuelve a retomar una actitud de ejecutar políticas públicas que promuevan los ámbitos económicos y sociales (Villanueva, 2010). La fuerte articulación de políticas públicas y el gobierno (Lahera, 2006) y las nuevas condiciones económicas dan paso a un nuevo objetivo central, el de resolver problemas, producir situaciones diferentes como respuesta antes los problemas (Aguilar Villanueva, 2004) y la implementación de reformas estructurales vinculadas al desarrollo productivo de cada nación (Villanueva, 2010).

En estos tiempos, había mucha demanda en las instituciones de ES por parte de los sectores más juveniles de la población, se seguían desarrollando varios docentes gracias a las demandas que surgían y se continuaban multiplicando y fragmentando cuantitativamente las instituciones (Arocena, 2004). En lo que concierne a lo económico, la introducción a un nuevo mercado internacional trajo consigo nuevos proveedores (Rama, 2006). Sin embargo, las recién emergidas naciones, luego de sus respectivas liberaciones de dictaduras, crearon un escenario donde se mantenían y se agravaron los

problemas del financiamiento y los pagos de la matrícula por parte de estudiantes locales y nacionales (CEPAL, 2003).

Ante los nuevos cambios y las nuevas demandas, América Latina es presionada para dar respuesta. Su manera de accionar ha sido descrita por varios autores en diversas fuentes de literatura, a continuación se presentará una compilación de las respuestas más importantes realizadas:

1. Diversificación de las IES (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel de universidad, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.) (Mollis, 2003).
2. Desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para reducir la inequidad de proceso (Rama, 2006).
3. Hace énfasis en la evaluación, que se va desplazando a la acreditación (Arocena, 2004).
4. Las fuentes de financiamiento se diversificaron, (pago de matrículas, ventas de servicios) como alternativas a la financiación estatal (López, 2008)
5. Se forman nuevas demandas de educación, de habilidades y de destrezas por parte de la sociedad (Rama, 2006).
6. Los gobiernos han insistido en que las universidades públicas deben vincularse estrechamente con el sector productivo (Arocena, 2004).



7. Predominio de las TIC, enseñanza a distancia (universidad virtual), tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades
8. Alianzas Estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales (Mollis, 2003).
9. Incentivación y orientación directa a la demanda a través de sistemas de financiamiento orientados hacia determinados sectores (indígenas) y hacia determinadas carreras (técnicas) e instituciones (no universitarias) (Rama, 2006).
10. Reformas Académicas: acortar las carreras, grados intermedios, planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en " la adquisición de competencias profesionales" (López, 2008).
11. Persistencia de la relativa subestimación gubernamental de la educación superior en América Latina (Arocena, 2004).
12. Desarrollo de una diversidad universitaria en base a especializaciones, diversidad de modalidades pedagógicas, alianzas internacionales, tipos de titulación, etc. (Rama, 2006).
13. Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de ES, así como procesos de privatización de carácter mercantil con ofertas educativas no controladas por los órganos representativos del interés público (Mollis, 2003).

Como todo proceso y como toda revolución, la tercera reforma no fue un hecho totalmente perfecto. El siglo XXI ha traído consigo una nueva ola de desafíos y obstáculos para la ES. Actualmente, los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan al contexto de las nuevas tecnologías con obstáculos financieros y tecnológicos que les impiden equiparse adecuadamente, pero también sociales que implican que no todos los ciudadanos podrán acceder a la nueva tecnología (Tedesco, 2000). La matrícula y la cantidad de instituciones ha continuado en expansión en los últimos años; junto con ese crecimiento se ha dado también un aumento de la inversión pública y privada, lo cual requiere necesariamente de una buena organización y gestión (Villanueva, 2010). La educación superior latinoamericana debe proyectarse y diseñar sus planes de reforma articulándose en un marco local, regional y global. Necesita ser capaz de responder a las necesidades de su sociedad y las problemáticas de su pueblo, pero no debe crear un sistema aislado sino integrarlo a un marco regional y entrar necesariamente en competencia con otros países a nivel nacional y adaptándose a las demandas internacionales (Villanueva, 2010).

La ES en América Latina ha pasado por un proceso de reformas y revoluciones que han ido transformando las instituciones de educación terciaria, donde han transcurrido de un pasado aislado y elitista y se han convertido en herramientas de democracia y de desarrollo (Arocena, 2004) político, cultural y social. Se han abierto a las posibilidades, han expandido sus horizontes y han

aprendido de los errores del pasado. Ahora quieren seguir educándose y seguir creciendo, están aprendiendo de los modelos de ES europea. Aprendiendo de sus modelos y tratando de ver cómo se incorporan en la plataforma hispanohablante. Tomando notas y poniendo en práctica modelos como el del Proyecto de Bolonia.

## **1.2. PROYECTO DE BOLONIA**

El nuevo panorama mundial crea una nueva plataforma que no solo que incita y promueve el cambio y las transformaciones, sino que también agita el mundo competitivo. Las barreras que fueron derrumbadas por la globalización desarrollaron una nueva percepción en la realidad de la ES, donde un nuevo stock de estudiantes jóvenes y con aspiraciones de asistir a instituciones de más calidad, comenzaban a buscar programas y titulaciones de educación terciaria a nivel internacional y transcontinental. La Unión Europea (UE), se percató de este cambio de paradigma, y son llevados a crear programas para atraer este escenario y retener los propios, con el propósito de presentarse como una de las regiones de mayor competitividad y dinamismo (Bugarín, 2009). En palabras de René Bugarín Olvera (2009), el Proyecto de Bolonia se formó de la siguiente manera:

“El 5 de mayo de 1998 con motivo del 700 aniversario de la Universidad de la Sorbona, redactaron un documento conjunto en el que solicitaban a los demás países de la Unión Europea un esfuerzo para la creación de

un espacio dedicado a la educación superior, por lo que se previó y llevó a cabo una reunión de seguimiento en la que estuvieron presentes los ministros de educación europeos, quienes firmaron el 19 de junio de 1999 una declaración conjunta llamada «Área de Educación Superior Europea» pero se hizo más conocida como «Declaración de Bolonia» suscrita por 29 estados europeos, los de la Unión Europea, los del Espacio Europeo de Libre Comercio y los candidatos a la adhesión de Europa Central y del Este, la cual aboga por la creación, para el año 2010, de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes y académicos de la región, así como para los de otros continentes, el cual se realizará en fases bienales” (Bugarín, 2009)

Los países firmantes, según el autor Ezequiel Porta (2009), son los siguientes:

- Desde 1999: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia y Suiza
- Desde 2001: Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía
- Desde 2003: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Estado Vaticano, República de Macedonia, Rusia, Serbia

- Desde 2005: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania
- Desde mayo de 2007: Montenegro

La Declaración de Bolonia, tiene por objeto general introducir un sistema más comparable, compatible y coherente para la educación superior europea (The European Higher Education Area, 1999). Igualmente esta declaración está basada en seis objetivos específicos básicos: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado, establecimiento de un sistema común de créditos, promoción de la movilidad, promoción de la cooperación europea en el control de calidad y promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior (Montero, 2010). Este proceso implica también la adopción de nuevas metodologías docentes, en detrimento de las clases magistrales, tales como la evaluación continua a través de un seguimiento diario del trabajo personal del alumno, utilizando Internet, tutorías personales, etc.; y la enseñanza práctica, con fuerte intervención del alumno (Veglia & Pérez, 2011).

Los inicios de este Proyecto y la creación de la base para la EEES estaban regidos por los principios de la calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Bugarín, 2009), donde se tiene como objetivo garantizar la capacidad de atracción del sistema europeo de ES (Pena-Vega, 2009) y el incremento del empleo en la UE (Bugarín, 2009). Asimismo, se realizaron una serie de reuniones y conferencias para evaluar y darle seguimiento a las

propuestas iniciales para reconocer lo realizado de las propuestas y metas establecidas. Algunas de estas conferencias son:

- Conferencia de Rio de Janeiro (1999): fomentar las relaciones entre las regiones promoviendo la herencia cultural, la riqueza y la diversidad que se comparten donde se plantearon tres dimensiones estratégicas, como las del dialogo politos, el financiamiento y cooperación (Pena-Vega, 2009).
- Conferencia de Praga (2001): dar seguimiento al Proyecto de Bolonia y aquí se incorporan algunas conclusiones y lineamientos que se realizaron en otros seminarios internaciones y se pautan las directrices para que se pueda continuar el Proyecto (Bugarín, 2009).
- Conferencia de Bergen (2005): reconocer las necesidades de la EEES y de cómo pueden beneficiar las otras regiones (Pena-Vega, 2009)
- Conferencia de Londres (2007): adoptar estrategias de ES en el contexto mundial (Pena-Vega, 2009).

Desde sus inicios, el proceso de Bolonia ha recibido críticas en toda Europa por distintos motivos. La mercantilización de la universidad es la crítica principal que se hace al plan Bolonia. Los contrarios al plan denuncian que las reformas se han hecho atendiendo más a los intereses económicos de los grandes conglomerados empresariales que a los de la comunidad educativa (Porta, 2009). Los polos anti-Bolonia más importantes se dan en Madrid, Barcelona,

Sevilla y Valencia en lo que se refiere a España, al igual que en otros países europeos como Grecia, Italia, Francia o Alemania (Veglia & Pérez, 2011). Surgen críticas a raíz de la posibilidad de que crear un espacio común educativo esconde la idea de convertir la universidad europea en tan sólo una cantera para las grandes empresas, dejando a un lado su papel como lugar de formación y desarrollo humanos, y pasando a ser una mera fábrica de individuos válidos para el mercado laboral (Porta, 2009). Finalmente, muchos piensan que Bolonia es sólo para las élites, muchos denuncian que el aumento que se ha producido para obtener las titulaciones de segundo ciclo llevará a la elitización de la universidad, ya que no todos podrán permitírsela (Candel, 2007).

Conociendo todas estas informaciones y aristas que complementan el Proyecto de Bolonia, surge una pregunta muy importante: ¿Qué le comporta todo esto a la ES de Latinoamérica? Según el autor López Segrera (2007) el plan de acción es el siguiente: un sistema fácil y legible para el reconocimiento de las titulaciones, un sistema educativo de tipo cíclico, promover la movilidad facilitando el reconocimiento y transferencia de créditos, supervisión de la calidad por las entidades europeas y facilidad en la movilidad y libre ejercicio de su profesión. Siendo estos los lineamientos para el cambio de la ES, en breve se observará qué tuvo que hacer Latinoamérica para asegurar y acoplarse a esta nueva reforma.

¿Cómo afecta a Latinoamérica los procesos que acontecen en la UE? La UE, va a servir como referente para el diseño de diversos proyectos educativos en las regiones de América Latina y el Caribe, gracias a las muy buenas relaciones que hay entre ambos continentes (Bugarín, 2009). La Declaración de Bolonia, surge con la finalidad de seguir cultivando la concomitancia de las dos regiones y facilitar la movilidad estudiantil, profesional y docente (Bugarín, 2009). Surge como respuesta a las necesidades que experimentaban los sistemas universitarios, en las cuales se deben adaptar a las nuevas demandas de una sociedad globalizada (Tiana, 2009). Sin embargo, esto implica un costo para la región hispanohablante en lo que se refiere a diversas modificaciones en las titulaciones, en las carreras y en las instituciones.

### **1.2.1. El Proyecto de Bolonia y Latinoamérica**

En las palabras de Cepeda (2006) para poder mantener las relaciones entre los dos continentes es imprescindible realizar cambios en las estructuras de la ES, especialmente en el área de titulación, duración de las carreras, contenidos, temas y la estructura de los ciclos. Un ejemplo se puede evidenciar en que la región hispanohablante presenta un abundante número de titulaciones que no coinciden, en muchos de los casos, con las ofrecidas en el continente europeo, al igual que asegurar la calidad y regularización de estas (Tiana, 2009). Lo cual se traduce a la noción de que América Latina y el Caribe deberá de recortar, modificar y homogeneizar las titulaciones ofrecidas y acoplarse a los modelos



Europeos con fines de potencializar la homologación de los estudios para poder dar paso a la movilización (Bugarín, 2009).

Muchos autores y literatos expertos en el área no están muy convencidos de las posibles implementaciones de este Proyecto en América Latina y el Caribe. Tomando las palabras de Brunner (2008), lo llama un sueño bolivariano, ya que los sistemas de ES presentan obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger con la manera como están haciéndolo los sistemas europeos bajo el impulso del Proyecto de Bolonia. Un ejemplo de esto, es el caso de la duración de las carreras y de la estructura de los ciclos, la información en la actualidad se mueve a un ritmo exponencial y es indispensable la reformulación de estas para poder ir al paso de las universidades europeas (Bugarín, 2009).

Otros autores como Salvador Malo (2005) expone que estamos tratando de trasladar a nuestro continente lo que se hace en Europa, pero que en nuestro caso hay percepciones insuficientes de la realidad Latinoamericana y poco interés de algunos actores de la ES. Los elementos indispensables para crear lo que es la transparencia de los estudios son: la calidad de estos, la realización de programas de acreditación laboral, la eliminación de las barreras de los países de la región y el fomento de la integración (Tiana, 2009).

El Proyecto de Bolonia se está replicando en Latinoamérica, y a pesar de sus limitaciones y futuro incierto está produciendo un impacto indudable en el panorama de la ES (Tiana, 2009). Estos son algunas de las implicancias que ha

tenido a lo largo de los diversos países de la región:

- México: “En lugar de haber impulsado relaciones de solidaridad y cooperación entre las instituciones de ES, los esfuerzos por incorporarse al Proyecto de Bolonia se han transformado en un mecanismo de elitización de las instituciones educativas que puede desembocar en una educación superior a dos velocidades: las instituciones de ES de excelencia, globalizadas, internacionalizadas, y todas las demás, la inmensa mayoría, las que, sin “calidad” quedarán al margen del proceso de globalización institucional en curso” (Gascón & Cepeda, 2009).
- Venezuela. Se ha observado su impacto en el desarrollo de los perfiles de diseño curricular basado en competencias, se observa sus influencias en las iniciativas que plantean la acreditación de experiencias y equivalencias que faciliten la movilidad estudiantil intra e interinstitucional (Camacho, et al., 2009).
- Argentina: Se han tomado como referencias indefectibles en el diseño y la ejecución de programas y proyectos vinculados a la acreditación, movilidad y sistema de créditos, aunque no constituyen determinantes de los mismos en función de las resistencias que también han sabido generar, como el ferviente rechazo a alguna concepción mercantilista de la ES (Astur & Larrea, 2009).
- Chile: En general existe una voluntad política por parte del Estado y

viabilizada a través de la Dirección de Educación Superior y de Programa MECESUP para implementar los procesos de renovación y flexibilidad curricular, movilidad e internacionalización de las universidades. Sin embargo, las acciones implementadas desde estas instituciones y que cuentan con apoyo financiero solo alcanzan a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), quedando fuera del proceso un gran número de instituciones. Lo que se espera es que las universidades no participantes paulatinamente vayan asumiendo los procesos por la misma necesidad interna del mercado. Respecto al Proyecto de Bolonia, esta iniciativa fue evaluada por las autoridades del sector como uno de los modelos a tomar como referencia en la construcción de políticas vinculadas con la acreditación y la movilidad. En el ámbito universitario, este Proyecto permitió el avance en la renovación curricular y brindó la oportunidad de instalar o profundizar la definición del currículo por competencia (Argüelles, 2009).

- Ecuador: en el año 2000, Ecuador aprobó una ley de educación superior que incluyó el reconocimiento de dos instancias que son el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Ecuador, CONEA y el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, cuerpos colegiados orientados a un proceso de evaluación y acreditación de la educación superior. El posicionamiento de un tema como la revolución educativa

ecuatoriana, demandó el debate sobre temas estratégicos de la educación superior del país. Para todo ello, se pasó por una reforma constitucional. Uno de los principales logros de la asamblea constituyente, fue haber posicionado, mediante dos mandatos, el tema de la educación superior. El primer mandato estableció la gratuidad de la educación para sus niveles medio, básico y de 'tercer nivel', que consiste en toda la formación universitaria de pregrado. Producto del segundo mandato (llamado mandato 14), se pensó que la gratuidad tendría que venir de manera simultánea con la calidad, de modo que se cerraron 14 universidades que no cumplían con los procesos de calidad y excelencia esperados (Araújo, 2013).

Como se ha podido evidenciar, a lo largo de los países latinoamericanos donde se ha estudiado el impacto del Proyecto de Bolonia vemos como todos presentan una problemática común. Estos países han extraído esos aspectos que mejor se adaptan a su funcionamiento, que responden a sus dificultades y cubren sus necesidades (Pena-Vega, 2009). Tomando este nuevo abordaje y sumándolo con las intenciones de contribuir al acercamiento de los sistemas de ES, actores superiores han puesto en marcha proyectos convergentes para formar un espacio superior entre América Latina y Europa (Bugarín, 2009), uno de estos siendo el Proyecto de Tuning.

### **1.3. PROYECTO DE TUNING**

El Proyecto de Tuning es una iniciativa que surge en la plataforma de ES europea como respuesta a los desafíos planteados en la Declaración de Bolonia (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi &Wagenaar, 2007). Surge a finales del 2004 en la UE, abarcando más de 175 universidades del continente y siendo un gran reto para las instituciones de ES (Beneitone, et al., 2007). A pesar de la dificultad de su implementación, fue un catalizador del empleo a lo largo de la región, fomentó los puntos de acuerdo, la comprensión, la convergencia y el entendimiento, en los ámbitos profesionales, académicos y sobre todo las estructuras de ES (Beneitone, et al., 2007). Su impacto y sus efectos no pasaron desapercibidos, rápidamente fue notado del otro lado del continente en las sociedades hispanohablantes de América Latina y el Caribe.

#### **1.3.1. PROYECTO DE ALFA TUNING: LATINOAMÉRICA**

Este proyecto surge igualmente como respuesta del Proyecto de Bolonia y es una traspolación de Europa a Latinoamérica (Bugarín, 2009). Se crea a partir de una reunión de ministros de educación, de participantes del continente latino y europeo en el 2005, en Ciudad de México, donde estuvieron integrados: 62 universidades de América Latina, 135 universidades europeas y un país que haga la función de centro monitor (Bugarín, 2009). Como bien indica la definición de la palabra tune en inglés, este proyecto va a tratar de acordar, templar, sintonizar y afinar las estructuras de ES (Beneitone, et al., 2007).

Beneitone y sus colaboradores (2009) establecen que el Proyecto Tuning ya está dejando de ser un proyecto y se está convirtiendo en una nueva metodología, un instrumento y un nuevo punto de referencia.

Surgen diversas interrogantes de porque introducir este nuevo proyecto en el horizonte latinoamericano, autores como Julia González, Robert Wagenaar y Pedro Beneitone (2004) tratan de dar algunas respuestas y establecen que el Alfa Tuning tiene las siguientes intenciones:

- Comparabilidad, competitividad y compatibilidad de la ES.
- Conocimiento total y transparente de las prácticas de capacitación o una titulación determinada.
- La universidad, como actor social, en esta era de la internacionalización tiene aún mayores compromisos y desafíos con la sociedad.
- Crear un lenguaje común entre ambas regiones para mayor entendimiento de las titulaciones, mecanismos y procesos.
- Ser un lugar de reflexión para los agentes centrados en cambiar la ES con el propósito de fomentar el desarrollo y la compatibilidad.

Esta nueva apertura fomenta una nueva forma de concebir, entender e implementar las políticas públicas en ES, en el contexto de la globalización (Pena-Vega, 2009) e impulsar consensos a escala regional todo basado en la búsqueda de puntos en comunes, puntos de referencia y basado en una

metodología de competencias (Beneitone, et al., 2007). Donde se va a seguir las siguientes líneas de trabajo: (a) competencias, genéricas y específicas dependiendo de la temática, (b) reforma pedagógica dando un enfoque en la enseñanza, evaluación y el aprendizaje basado en un marco de competencias, (c) los créditos académicos, en relación con el tiempo y trabajo de los estudiantes y (d) evaluar la calidad de los trabajos (Beneitone, et al., 2007).

Ya se conocen los lineamientos, metodología y los principios que se quieren aplicar, ahora se observará como es que se ha ido implementando el proceso a lo largo de la región hispanohablante. Es importante mencionar las palabras de Julia González, Robert Wagenaar y Pedro Beneitone (2004), que es un proyecto de universidades para universidades, son los actores principales y los que van y los que han marcado el ritmo de la implementación del proyecto. El Proyecto Alfa Tuning, según los trabajos de Beneitone y sus colaboradores (2007) tiene las siguientes características:

- Primer Momento: 62 universidades y 4 grupos de trabajo (Administración de empresas, educación, historia y matemáticas).
- Segundo Momento: se incorporaron 120 universidades y 8 carreras (Arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería, medicina y química).
- Vienen de 18 países distintos a lo largo de la región.
- Las universidades fueron seleccionadas por los Ministerios de

Educación, Consejos de Educación Superior y/o Conferencias de Rectores de cada uno de los países latinoamericanos, siguiendo una serie de criterios y lineamientos.

- Presentaba la existencia de un Comité de Gestión y 19 centros nacionales.
- Realización de 5 reuniones y 2 reuniones preparatorias.
- Creación de una página Web, con documentos virtuales, materiales y la publicación de datos.

El Proyecto de Tuning ha sido sujeto de amplias críticas, reduciéndolo a una continuación más neoliberal del Proceso de Bolonia. Lo han catalogado como un proyecto basado en una orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora sin capacidad alguna de hacer intento alguno por establecer una mínima diferenciación regional o nacional, ni siquiera capaz de hacer un énfasis distinto en la diversidad económica y cultural que existe en América Latina (Aboites, 2010). Este proyecto es catalogado como un modelo trasplantado en Latinoamérica, una simple copia y una sombra del Tuning original en Europa pero que se siente descontextualizado, lo cual plantea un serio cuestionamiento a la identidad de académicos y estudiantes como protagonistas del quehacer educativo y un cuestionamiento también para la identidad de las universidades latinoamericanas mismas (Angulo, 2013). Otras críticas señalan que es un proceso decidido por un pequeño grupo de



funcionarios y académicos de instituciones de educación superior, muy poco representativo del conjunto de las instituciones de cada país. Es una decisión en la que participaron integrantes de apenas ocho universidades latinoamericanas (y ni siquiera todas públicas) y siete europeas (Aboites, 2010).

Otros autores abalan que este proyecto ha sido un proceso revolucionario que ha modificado la forma en que la ES se ha desenvuelto en este trecho del siglo XXI. Ahora bien, en términos específicos ¿qué ha hecho este proceso de renovación? Ha vuelto a la universidad el sentimiento de ser un centro de pensamiento, de debate, de cultura, innovación y de estar acorde de las modificaciones de la sociedad actual (Beneitone, et al., 2007). Las universidades de la región han asumido nuevas tendencias de un nuevo desarrollo económico y social basado en: el conocimiento e investigación, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación, redefinición del perfil profesional, el foco de la enseñanza pasa de enfocarse en el docente y se centra en el estudiante y un aprendizaje basado en competencias (Beneitone, et al., 2007). Se ha reformulado los diseños curriculares adoptando un modelo basado en competencias, parte de la propuesta y reformas del Proyecto de Tuning, e incluirlas en el perfil profesional aquí dando una nueva directriz a la ES de América Latina.

## **CAPÍTULO II:**

### **MODELO BASADO EN COMPETENCIAS**

#### **2.1 CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS**

El incremento y la complejidad de los problemas es una de las consecuencias que más evidentemente han afectado a las estructuras de la ES. Las nuevas tecnologías, la era de la información y el mundo globalizado han impulsado a la ES a formar una nueva visión y estructura que se acople a las nuevas problemáticas del siglo XXI. Tuning en Latinoamérica surge como un respuesta a estas nuevas demandas trayendo consigo una nueva orientación educativa como respuestas a los retos del mundo de la información (Argudín, 2001).

Se centra en una educación basada en competencias, con un enfoque integrador que entiende que las capacidades son una combinación de atributos que permiten un desempeño competente el cual puede ser evidenciado al final de un proceso educativo (Vargas, 2010). Esta formación por competencias, recalca mucho la importancia del respeto a la diversidad, la libertad y la autonomía (Young, 2007). Asimismo, hace mucho hincapié en divorciarse de la noción de los resultados del aprendizaje, que son formulados por los docentes, y prefiere adoptar una metodología de competencias, las cuales son adquiridas por los mismos estudiantes (Young, 2007). En resumen este proyecto busca una convergencia y el desarrollo de un lenguaje común en términos de

cualificaciones y titulaciones, mediante la formulación de objetivos de aprendizaje siguiendo una óptica de las competencias (Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga & Energici, 2010). Entendiendo la nueva metodología que trae a la mesa el Proyecto de Tuning, es de vital importancia comprender que significa el aprendizaje basado en competencias.

## **2.2. COMPETENTICAS: DEFINICIONES E HISTORIA**

Muchos autores a lo largo de la historia han tratado de abordar la definición de competencias. Lo han hecho inspirándose en diversos marcos teóricos y formulándolos dependiendo en el contexto histórico en el cual los autores se encontraban. Sin duda alguna es un concepto que ha tenido un desarrollo histórico significativo y ha llegado a consolidarse de una manera estable y con mucha influencia en los contextos educativos contemporáneos, inclusive, en ocasiones sin que los propios miembros de una comunidad educativa conozcan o tengan un acuerdo respecto de cómo se entenderá el concepto mismo de competencia.

Muchos pensarían que es un concepto novedoso y que su creación es algo un tanto revolucionario, pero la verdad es que es un concepto que se remonta a hace más de un siglo. Algunos autores han rastreado sus primeras aplicaciones a finales del siglo XX en contextos educativos estadounidenses en cursos de trabajos manuales para niños y luego implementados en universidades americanas (Larraín & González, 2007), con una masificación en la década de

1930 y con sus primeras investigaciones siendo realizadas y publicadas en el 1973 (Larraín& González, 2007). Es un modelo educativo que ha crecido y evolucionado con el tiempo pero manteniendo su orientación y centrándose en las bases de las competencias.

El concepto de competencias igualmente ha sufrido cambios pero su esencia permanece. Este concepto surge a partir de las nuevas teorías de la cognición, donde se define como saberes de ejecución (Argudín, 2001). Se entiende que las competencias, no se limitan solamente a la concentración de saberes de – saber hacer algo – sino que va más allá y engloba la concepción de saber, de saber hacer, del saber y de saber convivir (Larraín& González, 2007). Se separa de la concepción reduccionista de limitar el saber a sólo conocer algunas de las partes o elementos aislados para fomentar un fin específico, sino entiende que ser competente es conocer y dominar la totalidad de elementos, conocer el todo no solamente sus partes (Larraín& González, 2007).

Los mismos autores recalcan que competencias es un saber hacer pero con conciencia, es un saber puesto en acción, un saber que no se limita a responder el qué pero que también se extiende a preguntar el cómo. Se comprende la diversidad de las capacidades, entiende el proceso de constante modificación que viven las personas, comprende la necesidad de la resolución de conflictos de los seres humanos pero da cabida a su complejidad (Larraín& González, 2007). Es un concepto diverso y para poder ayudar a ilustrar su

diversidad, se presentaran una serie de definiciones de competencias encontradas en las investigaciones de Larraín& González (2007):

- Agudelo: “Capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo”.
- Gallart: “Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] no provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas”.
- Gonzzi: “Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo”.
- Kochanski: “Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral”.
- Le Boterf: “Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del

ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”.

- Mertens: “Aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de calificación y competencia. Mientras por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades”.
- Prego: "...aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.”
- Sladogna: “Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales”.
- Zarifian: “Entiendo por competencia, el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un

grupo, ante una situación profesional”.

A pesar de la diversidad de literatura, autores y puntos que complementan y desarrollan las fortalezas del modelo basado en competencias, es importante notar las desventajas que presenta. Antes que todo, no toma en cuenta la historia de la formación profesional latinoamericana, precisamente uno de sus problemas ha sido el olvido de estas visiones más amplias y el enfoque en la formación sólo de habilidades concretas (Aboites, 2010). Este mismo autor cataloga las competencias como cápsulas del conocimiento y de la formación universitaria y hace un llamado de atención ante la enorme superficialidad y trivialidad a que puede dar lugar la propuesta de exacerbar la fragmentación del conocimiento, las habilidades y valores. Siguiendo con la misma línea de la fragmentación, Díaz Barriga (1985) en México o Gimeno Sacristán (1985) en España, expertos en fragmentación del objeto de estudio, indican que la fragmentación artificial de la conducta humana obstaculiza la comprensión si consideramos que las investigaciones cognitivas muestran que la cognición privilegia la totalidad o globalidad por sobre lo específico y que lo específico reorganiza la totalidad. Otros autores como Macchiarola (2007) comparan a las acciones de las competencias como las de un telón de fondo sobre el cual no se puede actuar de forma directa ya que no son observables.

Es igualmente un modelo incompleto ya que inhibe la posibilidad de integrar la inequidad social y la tragedia ambiental como algunos de los ejes de la formación de los profesionales (Aboites, 2010). Sigue la ingenua idea de que la

determinación de contenidos a partir de competencias profesionales supone un sesgo pragmatista o utilitarista que brinda elementos parciales para la elaboración de un plan de estudio (Macchiarola, 2007). Finalmente, en este enfoque curricular, las prácticas emergentes, definidas como modelos alternativos de profesión, la reflexión sobre el vínculo entre profesión y proyecto social y la contextualización histórica de las prácticas profesionales están ausentes.

Estas definiciones y diversos puntos de vista nos ayudan a entender mejor la complejidad de esta temática, de todas las aristas, variedad de valores y característica que luego son incluidas y consideradas para la formulación de la definición en términos del Proyecto de Tuning.

### **2.3. PROYECTO TUNING: METODOLOGÍA DE COMPETENCIAS Y EL NUEVO PERFIL.**

En el Proyecto de Tuning, según la definición oficial implementada en Europa, el término de competencias se describe de la siguiente manera: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades (González y Wagenaar, 2006), donde se valoran diversos tipos de saberes: el saber cómo actuar, aplicación práctica del conocimiento, saber cómo ser, los valores que implica vivir y trabajar en sociedad, y saber comprender, que se refiere a los conocimientos teóricos (Larraín & González, 2007). Estas competencias se caracterizan por ser un



conjunto duradero de conocimientos, basados en una base cognitiva/intelectual, las cuales no se pueden simular y en muchos casos son impersonales (Larraín & González, 2007).

En esta metodología el uso de las competencias sirve como un punto de referencia para el diseño y evaluación de un nuevo plan de estudios (Young, 2007). Este plan de estudio se basa en la flexibilidad, autonomía y orientado a favor de los estudiantes (Young, 2007). Este nuevo modelo educativo se enfoca en vincular los conocimientos aprendidos en la clase, de manera teórica, con una experiencia práctica (Argudín, 2001). Se cambia la perspectiva de dar clases y se percibe el conocimiento de una manera sistémica (Argudín, 2001) y la atención se centra en el perfil de la cualificación de las carreras.

Un perfil es la necesidad identificada y reconocida por la sociedad, esta sea la académica, la laboral o la profesional. Los cambios en la forma de enseñanza, necesariamente llevan a una transformación del perfil, un cambio de un perfil tradicional a uno basado en competencias. Aquí encontramos perfiles como: el perfil docente, el perfil de titulaciones, el perfil de los estudiantes, el perfil profesional y el perfil académico. Todos estos adoptaran una definición dependiendo del tipo de competencias que estas intentan promover.

### **2.3.1 TIPOS DE COMPETENCIAS**

El término de competencias, es uno muy complejo para ser englobado sólo en una definición aislada o en un conjunto de estas. Es un concepto sumamente diverso que presenta diferentes manifestaciones. Uno que se presenta en diversos ámbitos y que se centra en responder diversas demandas. Una de sus primeras distinciones como concepto que este presenta es su relación con las distintas habilidades según los presentados por Vargas (2010):

- Competencias y objetivos: Si bien la competencia coincide con los objetivos, en cuanto a que también describe el logro deseable de formación en un programa o carrera, se distingue de éstos porque expresa la capacidad de una persona para actuar eficazmente en un conjunto de situaciones dadas y no sólo en términos de una aptitud para demostrar conocimientos o talentos.
- Competencias y actitudes. Una actitud es, por definición, una disposición personal permanente a actuar de determinada manera. En una actitud normalmente intervienen valores y otros elementos no simples de discernir. Una persona que siempre expresa rechazo a las negociaciones poco claras, es posible que se guíe por valores tales como la honestidad, transparencia y justicia. No es factible adquirir actitudes relevantes en poco tiempo debido a que las actitudes demandan hábitos de larga formación. Esto hace que solo la convivencia en el trabajo, por un tiempo adecuado, permita constatar la realidad de ciertas actitudes. Las

actitudes están muy relacionadas con la personalidad.

- Competencias y habilidades. Una habilidad es considerada como la capacidad de realizar tareas intelectuales específicas, que pueden tener o no utilidad laboral en tareas determinadas.

Además de su finalidad, las competencias presentan una diversa tipología y clasificación. Algunos autores como Kaluf (2004) expresan que existe la siguiente división:

- Competencias Básicas: Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo (Larraín & González, 2007).
- Competencias Intermedias o Generativas: Están relacionadas con el manejo de recursos, la capacidad de trabajo en equipo, concepción sistémica y uso de tecnologías (Argudín, 2001).
- Competencias Laborales: Son aquellas que definen la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen una función laboral según los estándares y calidad esperados por el sector productivo (Argudín, 2001).

Otras clasificaciones se centran más en los valores y actitudes que la persona puede adquirir según las directrices de otros tipos de competencias. Estas se enfocan en complementar el proceso del aprendizaje, fomentar los valores, crear un ser humano más íntegro y capaz de vivir en sociedad. Según

Argudín (2001) algunas de estas competencias que fomentan esta nueva óptica del desarrollo del aprendizaje son las siguientes:

- Competencias intelectuales: referidas a lo cognitivo, lógico, científico, técnico y pedagógico- didáctico, las cuales, permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Competencias Inter e intrapersonales: entre ellas se distinguen las competencias productivas y las especificadoras, las cuales incluyen el proceso de conocerse a sí mismo, de estar consciente de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo.
- Competencias Sociales: : dentro de las cuales se encuentran las competencias interactivas, que involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación, así como también la capacidad de asociarse.
- Competencias Profesionales: viene definida no tanto en función de los conocimientos teóricos, sino en la habilidad o capacidad inteligente de resolver problemas en situaciones difíciles, nuevas y únicas, propias de un entorno social complejo, cambiante y dinámico.

Existe una amplia gama de competencias las cuales el Proyecto Tuning piensa implementar en la ES de América Latina. Estas serán incluidas en los

perfiles de las titulaciones, docentes y universidades con la finalidad de ser transmitidas y absorbidas por los estudiantes. Entendiendo cuales son estas competencias, podemos apreciar con mayor claridad la línea de trabajo de este proyecto. Según los trabajos de Gloria Young (2007), podemos dictar que son las siguientes competencias:

- Competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.
- Créditos académicos.
- Calidad de los programas.

Al presentar una diversidad tan grandes de competencias, podría surgir la pregunta de ¿cuáles son las competencias en las que se enfoca el Proyecto de Tuning? Este proyecto presentó un listado de las competencias que las universidades que fueron seleccionadas para el proyecto deberán promover.

### **2.3.2 COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS: PROYECTO TUNING**

Las competencias genéricas surgieron en la Primera Reunión General del Proyecto Tuning en el año 2005, la cual fue realizada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Surgieron 27 de estas competencias para la aplicación de las 12 áreas temáticas con las que se inició el proyecto en las 62 universidades

seleccionadas. Según Vargas (2010) en estas competencias fue que se pudo llegar a un acuerdo:

- Compromiso ético.
- Capacidad de aprender y actualizarse.
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Compromiso con la calidad.
- Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de investigación.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
- Capacidad creativa.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso con su medio socio-cultural.
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Habilidades interpersonales.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Las competencias específicas fueron planteadas y extraídas de las necesidades y características de cada una de las áreas temáticas. Esto surge así, ya que es muy difícil que un modelo englobe a todas las áreas temáticas por igual y menos siguiendo una sola y exclusiva metodología (Young, 2007). Estas abarcaron temáticas como la aplicación y la duración de las titulaciones considerando la variabilidad entre países y carreras, y en vez de todo eso hace una discusión sobre las estructuras curriculares y la realización de comparación y exposición de resultados (Young, 2007).

¿Qué implicaciones tiene esta nueva propuesta educativa para Latinoamérica? Demanda de muchos cambios, cambios en las evaluaciones más estandarizadas y selectivas, requiere de docentes más preparados, propone diversas reformas de estructura y de metodología al igual que la inclusión de programas de movilidad y de intercambio. Este nuevo panorama en

la ES, requerirá de América Latina y el Caribe la implementación de medidas flexibles, estratégicas y centradas en los estudiantes, para que las instituciones de educación terciaria sean las encargadas de darle las herramientas a su alumnado para la adquisición y formación de sus competencias. En el capítulo IV abundaré más sobre esta interrogante.



## **CAPÍTULO III:**

### **LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA**

#### **3.1. MALLAS ACADÉMICAS DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA**

La trayectoria de la formación de un psicólogo va muy arraigada al contexto en el cual el estudiante se desenvuelve. Con contexto, nos referimos al continente, al país, la región y la universidad que escoge. Estos elementos previamente mencionados son los que, de una manera u otra, forman parte de la columna vertebral que componen las mallas curriculares. El estudiante aprende de lo que le provee las mallas, es decir, de lo que está disponible para éste poder nutrirse. Estas mallas, de alguna manera, moldean un perfil determinado. Es con las mallas curriculares que se determinan y se observan de manera concreta las competencias que se pretenden desarrollar a lo largo de su carrera universitaria.

Las competencias son el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo. Es decir, la capacidad de una persona para realizar una actividad con eficiencia en dependencia de las peculiaridades individuales y sociales.

Los programas educativos a nivel superior cada día tienden más a fortalecer la práctica y formación profesional, así como a mejorar el desempeño

profesional, respondiendo a la premisa de que mientras mejor informado y preparado esté el alumno, más eficiente será su labor como psicólogo.

Los contenidos de una malla curricular deben ser seleccionados en forma rigurosa, deben estar actualizados y ordenados de manera significativa y orientados a la enseñanza del conocimiento pertinente: “en el currículo se enseñan conocimientos pertinentes en cada una de sus áreas, acorde con el contexto sociocultural, laboral, económico y la propia realización personal” (Tobón, 2005).

Las competencias, están vinculadas a la actividad laboral, en una triada importantísima: el saber, el saber hacer y el hacer. Los contenidos dan cuerpo a las competencias en sus diferentes componentes y se generan a partir del aprendizaje esperado:

- Contenidos conceptuales: principios, hechos, terminologías, teorías, etc.;
- Técnicas y procedimientos: que los estudiantes deben conocer y saber aplicar;
- Actitudes y valores: que deben integrarse en el comportamiento competencial; que debe demostrar el estudiante durante el proceso y como resultado de su formación y aprendizaje Sáez, M. L (2010).

El propósito fundamental de esta investigación es la realización de un análisis crítico y comparativo de las mallas curriculares provenientes de universidades específicas localizadas en distintas capitales de los países

Latinoamericanos. Se tiene como objetivo la exploración a profundidad de los contenidos que se están impartiendo en ciertas universidades, específicamente en el área de la psicología. Se analizará si las doctrinas de los Procesos de Tuning y de Bolonia, si presentan conocimientos de la realidad regional y nacional enfocándose en los aspectos sociales, si son mallas individualizadas o muy generalizadas y si exploran la temática de un aprendizaje más multidisciplinario. Se entiende que es de suma importancia poder realizar este proceso, ya que consideramos que las mallas curriculares son las fuentes de información más concreta y objetiva para poder observar la realidad académica de la carrera de psicología en las instituciones de ES. Las mallas descritas son las siguientes:

<b>País</b>	<b>Universidad</b>
<b>Argentina</b>	Universidad de Buenos Aires Universidad de la Plata
<b>Bolivia</b>	Universidad Mayor de San Andrés Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
<b>Chile</b>	Universidad de Santiago Universidad de Tarapacá
<b>Colombia</b>	Universidad Nacional Universidad Antonio Nariño
<b>Ecuador</b>	Universidad de Cuenca
<b>México</b>	Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Autónoma Metropolitana
<b>Perú</b>	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
<b>Venezuela</b>	Universidad Central de Venezuela
<b>Uruguay</b>	Universidad de la República

### **3.1.1. Universidad de Buenos Aires (Argentina)**

La Universidad de Buenos Aires, en la rama de la psicología, presenta una malla curricular con un enfoque teórico y general. Las materias obligatorias presentadas en su propuesta académica son prácticamente las mismas para todos los programas de licenciatura en psicología. Estas exploran temáticas que fomentan el conocimiento de lo biológico, ético, social y evolutivo, pero sólo se limitan a una clase. Esta malla presenta una propuesta enfocada en el psicoanálisis y no explora tan siquiera las bases de otras corrientes. No incluye nada relacionado con la psicometría, la neurociencia ni la investigación, las cuales actualmente son tres áreas esenciales dentro la formación psicológica. Su programa se refugia mucho en las electivas ofertadas, pero la gran mayoría son con fundamentos psicoanalíticos y de índole teórica.

Su enfoque práctico es mínimo, éste sólo es puesto en evidencia al final de la carrera, con los requerimientos de práctica supervisada. Utiliza un método centrado en la evaluación y diagnóstico, no presenta clases prácticas u orientadas a la intervención, ni tratar temas como los de pareja, familia, género y comunidad. Es un programa que presenta la oportunidad de especializarse y brinda un acercamiento a un enfoque judicial, clínico, educativo, organizacional y social, ofreciendo la oportunidad de conocer estas áreas antes de adentrarse a la concentración de la elección del estudiante. Sin embargo, sólo requiere cursar tres electivas para completar el ciclo de formación, lo cual puede limitar al estudiante.

El programa de la universidad no incluye talleres, seminarios ni simposios adicionales al desarrollo académico del estudiante. Se imparten dos idiomas, inglés y francés, pero de manera general y no con referencia a la terminología específica del área de la psicología. Se centra en las teorías y el pasado de la psicología, pero no abarca temáticas del futuro, es decir que ignora la adquisición del aprendizaje de las tecnologías y nuevas corrientes científicas dentro de su propuesta curricular.

### **3.1.2. Universidad Nacional de la Plata (Argentina)**

La malla curricular de la universidad presenta una propuesta con una base muy amplia y transaccional. Incluye materias como la neuroanatomía, biología, antropología, lógica, lingüística y genética, dando al estudiante un mayor fundamento teórico y aportando una mayor cobertura de conocimientos. Hace una conexión de las nuevas corrientes psicológicas con las más antiguas, aunque se sigue notando una fuerte inclinación al psicoanálisis. Parece proponer una visión global del ser humano, estudiando la gran mayoría de sus componentes y haciendo un balance de lo biológico y de lo psicológico.

Es un programa con mucha carga académica y muy poco práctica. Su propuesta curricular sólo se limita a los aspectos de investigación y de la teoría, dejando a un lado la práctica. No se aprecia que tenga mucho de materias como prácticas supervisadas, intervenciones de ningún tipo o asignaturas centradas en la dinámica de pareja, grupal o familiar. Es un curriculum apegado

a la teoría y es muy general. No presenta la opción de concentraciones, aunque sí ofrecen algunas materias como psicología forense y judicial pero ya en el último año.

Ofrecen seminarios y talleres que complementan la formación del estudiante, donde se centran en la experimentación dentro de un ambiente clínicamente controlado y en la redacción de trabajos académicos. No presenta idioma en su propuesta curricular, tal vez fueron eliminados para dar cabida a otras materias.

### **3.1.3. Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)**

La propuesta curricular de la universidad presenta una sólida y amplia gama de conocimientos, enfocándose en los ámbitos biológicos, neurológicos, cognitivos y evaluativos de la psicología. Presenta materias que abordan las perspectivas educativas, culturales, comunales y de la salud, haciendo una malla muy vasta. Igualmente, parece tener una fuerte inclinación hacia la investigación, ya que presenta materias de esta índole a lo largo del recorrido del estudiante. Sin embargo, no se incluyen temáticas como la filosofía y la sociología, lo cual es algo que limita al estudiante en perspectiva del aprendizaje por competencias.

Con relación a lo práctico, la universidad parece haberlo dejado a un lado. Aunque hay materias que si enseñan a evaluar y diagnosticar como psicodiagnóstico, parece no haber materias de prácticas supervisadas o de aplicación de técnicas. Igualmente no hay evidencia de materias como

psicofarmacología o de técnicas de entrevista, haciendo la formación muy general y limitante. No es un programa que presenta ramificaciones ni electivas, lo cual se traduce a una educación muy directiva y poco personalizada.

Dentro de la malla hay muchos seminarios que ayudan a la realización del trabajo final, a la consolidación de los conocimientos, de educación y de investigación, los cuales serían complementos a la educación del estudiante. Se implementa el uso de la tecnología, dando clases de estadística computacional, pero no se encuentran materias que ayuden a proporcionar las bases de los conocimientos tecnológicos. Finalmente, no se encuentran materias de idiomas ni de inglés profesional, lo cual es una desventaja para algunos estudiantes que no manejan otro idioma.

#### **3.1.4 Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia)**

Esta universidad presenta una propuesta curricular sumamente completa. Es extremadamente diversa y amplia, incluyendo asignaturas que no son vistas en casi ninguna otra universidad. Se expone al estudiante a una base amplia que incluye el aprendizaje, la realidad actual bolivariana, la ciencia y la filosofía. Se enfoca a la psicología desde todas sus perspectivas, corrientes y ramas. Sin embargo esta preparación viene con un costo: Se pone en evidencia una excesiva carga académica con semestres cargados hasta con más de 30 créditos. Igualmente parece no haber un orden ni coherencia con las diversas materias al final de la licenciatura. No se especifica si hay ramificaciones o

concentraciones, cuáles materias son electivas y cuáles no. A pesar de ser sumamente vastos en oportunidades, se limitan mucho a la información que le proporciona a los futuros egresados.

Es una malla con varias corrientes prácticas, que promovería más bien el aprendizaje de técnicas, modelos, formas de terapia y como hacer el abordaje. Sin embargo, no hay ni una materia que sea de prácticas supervisadas, lo cual limita la capacidad práctica y de aplicación de todo lo aprendido en la carrera. Como fue mencionado antes, se habla de muchas materias pero no de concentraciones ni especializaciones. Hay materias que engloban la comunidad, lo laboral, lo clínico, lo educativo y entre otras, pero parece que no hay un orden ni estructura que los estudiantes puedan seguir.

La malla presenta diversos seminarios enfocados a la realización del trabajo de grado. Esta universidad parece que se inclina mucho a las investigaciones, según su amplia variedad de materias centradas en estudios cuantitativos. Igualmente es una malla que incluye materias nunca antes vistas que no son muy atendidas en otras universidades, dando espacio a la sexualidad, el género y su patrimonio cultural, las cuales se enfocan en los indígenas y las diversas etnias.

### **3.1.5. Universidad de Santiago De Chile (Chile)**

La Universidad de Santiago de Chile propone una malla curricular que se enfoca más en sus especializaciones que en los fundamentos generales de la



psicología. Es un programa muy estructurado y que promueve una educación individualizada enfocada en los intereses de los estudiantes. Sin embargo, se enfoca tanto en lo especializado que se pudiese considerar que descuida la parte general y básica propia de la carrera de psicología. Los primeros cuatro años de la carrera, además de las materias indispensables de la licenciatura de la psicología, se encuentran materias precursoras a las especializaciones. Vemos pinceladas de clases relacionadas con lo social, clínico y educacional, pero a costa de no impartir materias que se enfoquen en las diversas corrientes psicológicas, ni clases que fomenten el abordaje y la evaluación clínica.

Es un programa evolutivo, en el cual cada materia parece tener continuidad y relacionarse con las materias del siguiente semestre. Es suficientemente práctico en todas sus ramificaciones pero aún carece de ciertas asignaturas que la hagan una malla más que completa. Como se dijo anteriormente, es especializado pero poco individualizado, hay pocas electivas que ayuden al estudiante a explorar fuera del curriculum.

Parece presentar una fuerte preparación para lo investigativo pero no presenta una materia que evalúe estos conocimientos, ya que no hay materia de trabajo final o trabajo de grado. Se le da importancia al estudiante y su integridad, realizando talleres de formación integral por el total de los primeros cuatro años de la carrera, lo cual es un excelente complemento para los estudiantes.

### **3.1.6. Universidad de Tarapacá (Chile)**

Es una propuesta curricular muy general y no tan estructurada como es visto en otras universidades. Aunque sí se centran una gran variedad de temáticas y asignaturas que engloban la totalidad de una licenciatura en psicología, no hay una evolución y un seguimiento tan pautado como en otros programas. Se observan materias enfocadas en un perfil estudiantil más global como filosofía, sociología, lógica, tecnología, biología y antropología, pero carece de materias básicas de psicología los primeros semestres.

Igualmente es un programa poco práctico y muy disperso, ya que sólo hay materias de prácticas supervisadas al final de la carrera y en ninguna otra parte de la malla vemos materias de abordaje, evaluación o de alguna corriente psicológica específica. No hay especialidad ni concentración aunque hay materias relacionados a lo comunitario, a lo organizacional, a lo clínico y a lo educativo. Sin embargo, estas están dispersas por toda la malla. Aunque hay la oportunidad de cursar muchas electivas y de realizar una carrera más individualizada, no hay una lista oficial de estas electivas lo cual pudiera traducirse en una experiencia educativa igualmente dispersa y desconectada.

Es un programa que le da mucha importancia al crecimiento del estudiante, impartiendo talleres de formación personal y talleres de formación general. No hay materias de idiomas, lo cual es extraño para una malla sin tanta demanda de créditos.

### **3.1.7. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)**

Es una universidad que promueve en su licenciatura de psicología el aprendizaje de la realidad colombiana y los aspectos individuales del ser humano. Vemos en sus mallas una fuerte base de componentes de fundamentación que exploran los procesos biológicos, sociales e históricos, relacionándolos con los aspectos psicológicos, tema central de la carrera. Se observa que se imparten los mismos temas en diversas materias, como por ejemplo, los procesos cognitivos son estudiados en diversas asignaturas y no como un todo. Tienen una muy buena base de investigación y ofrecen una amplia gama de conocimientos sobre los procesos psicológicos.

En cuanto a la práctica, parece que sólo se centran en algunas materias de intervención y de práctica pero no incluyen temas como los de teorías y sistemas, corrientes diversas o modelos terapéuticos. El pregrado tiene el nombre de psicología y psicoanálisis pero carece de esto último, parece haber poca importancia de materias que promuevan esta práctica como tal. No hay materias de psicopatología, de psicodiagnóstico, de evaluación en general ni de psicometría haciendo la experiencia de aprendizaje muy limitada. No hay ramificaciones ni concentraciones, dejando de lado lo escolar, comunitario y laboral, lo cual dificulta que el estudiante pueda definirse dentro de un área específica.

Es una propuesta curricular que, aunque no tiene muchos talleres, si incentiva el estudio de la historia colombiana y su realidad actual.

### **3.1.8. Universidad Antonio Nariño (Colombia)**

El programa propuesto presenta coherencia, evolución y profundidad. Es una malla que se basa en lo cognitivo, biológico e investigativo pero, a su vez, incluye aspectos de la clínica como el diagnóstico y la evaluación. Hay un balance dentro de su propuesta académica, con un número constante de créditos cursados y todos siendo complementos importantes en la formación del estudiante. Se exploran las bases de lo social dándole importancia al contexto nacional colombiano, donde se estudia la historia y la sociedad contemporánea.

En el aspecto práctico y curricular vemos que este programa presenta tanto virtudes como dificultades. A pesar de no presentar ramificaciones ni concentraciones, da, de manera superficial, la oportunidad de conocer y aplicar los conocimientos psicológicos relacionados con las áreas judiciales, educativa, organizacional, comunitaria y de salud. Es una malla que usa lo práctico a su favor, primero centrándose en las aplicaciones investigativas en ambientes experimentales, luego dando clases de aplicación y de evaluación y, finalmente concluyendo con las prácticas supervisadas.

Presenta una serie de seminarios y electivas que pudiesen promover la individualidad en esta malla curricular, pero no las especifica. Igualmente presenta una nueva modalidad de cómo dar idiomas, donde hay dos módulos de idioma extranjero centrados en temas específicos, como los de

fundamentación, la cual puede ser una forma muy efectiva de aprender las bases de un idioma.

### **3.1.9. Universidad Central de Ecuador (Ecuador)**

El programa presentado expone una gran demanda académica que marca un proceso evolutivo de las asignaturas que van desde lo general a lo específico. Se basa primero en entender las generalidades de la filosofía, biología y lo social, para luego escalar a las bases fundamentales de la psicología como lo es el desarrollo humano y la cognición. Más adelante introduce temáticas de la psicoterapia y luego toca diversos temas específicos de este campo de estudio. Es un programa bien pensado y completo pero requiere una definición del estudiante desde el inicio. Esto último es tanto una ventaja como una desventaja, ya que puede ser de provecho para muchos estudiantes, pero si hay un cambio de parecer en la orientación vocacional puede causar atraso en algunos estudiantes, ya que hay poca convergencia en las ramificaciones.

El programa presenta una fuerte consolidación de la teoría, investigación y de la práctica. Promueve materias de diversas corrientes, incluye materias que facilitan técnicas terapéuticas y dan asignaturas centradas en algunos temas específicos como lo son intervenciones en pacientes terminales y dinámicas de violencia. Recalcan la importancia de las prácticas supervisadas y el aspecto investigativo es puesto en evidencia en el trabajo de grado.

Es una malla innovadora, que incluye el uso de tecnología en el área de la psicología, área muy poco explorada en la mayoría de las mallas presentadas en esta investigación. Incluyen temas del área de la salud y de cómo realizar proyectos de investigación, lo cual es algo que no es visto en otras mallas. Hacen mucho hincapié en la ética profesional.

### **3.1.10. Universidad Autónoma Metropolitana (México)**

Es una malla curricular muy directiva y estructurada. Presenta mucha carga académica demandando cursar más de 400 créditos de clases en el período de la licenciatura, sin embargo no presenta variedad en las materias. Presenta 12 materias por los 12 trimestres cursados, lo cual es muy limitante para el estudiante. Son asignaturas intensivas pero no promueven la individualización. Hay muy pocas materias prácticas. Las asignaturas de los ciclos básicos se centran en lo social, pero descuidan totalmente los componentes biológicos. Se puede observar una evolución dentro de la malla aunque la misma es muy lineal.

No hay materias específicamente prácticas pero si se incluye una buena porción de horas prácticas dentro de las asignaturas. Todas las asignaturas tienden a un balance teórico y práctico, no obstante no se captura bien la esencia de lo que se va a aprender. De manera superficial no se ven los elementos psicométricos de diagnóstico o de evaluación. Es una malla que

presenta la posibilidad de hacer concentraciones, una educativa y otra de comunidad, las cuales son igualmente limitantes que la carrera en general.

No parece presentar ni seminarios ni talleres adicionales, al igual que ignoran por completo lo relacionado con los idiomas, lo contemporáneo y las tecnologías.

### **3.1.11. Universidad Autónoma Nacional De México (México)**

La propuesta curricular de esta universidad es una de las más completas en comparación con las otras observadas. Presenta una demandante carga académica los primeros años de la licenciatura, cursando semestres con más de 40 créditos. Es una malla que va evolucionando y va ayudando a crecer al estudiante, fomentando lo básico hasta lo específico. Le da mucha importancia a lo biológico, a lo cognitivo y a lo social, abriéndole camino a la formación profesional. Esta formación es más individualizada, dando la oportunidad al estudiante de cursar una gran cantidad de electivas y materias adicionales que complementen su educación. Transaccionalmente se incluyen materias que fomentan la formación contextual, la cual es una iniciativa que pocas universidades han tenido, así como también fomentan los conocimientos de la realidad actual, la cultura, la política y la sociedad.

Es un programa muy individualizado y ramificado con seis áreas de concentración como lo son: las Ciencias Cognitivas y del comportamiento: Procesos psicosociales y culturales; Psicobiología y Neurociencia: Psicología

clínica y de la salud; Psicología de la educación y Psicología organizacional. Se ve un gran interés por lo práctico y lo investigativo en cada una de las áreas. Hay concentraciones que se enfocan sólo en investigación y otras que se enfocan en práctica. Es una propuesta que se adapta al estudiante y no al revés, lo cual es una gran ventaja.

Es una malla muy diversa y ecléctica, la cual en ningún momento deja de lado las materias transaccionales. Se imparten clases de identidad universitaria y profesional, al igual que materias de la condición humana. No le dan tanta importancia a la tecnología y a los idiomas como lo visto en otras mallas.

### **3.1.12. Universidad Nacional Mayor De San Marcos (Perú)**

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta una malla curricular sólida, evolutivamente lineal, pero muy completa. Encontramos el abordaje de las distintas corrientes al igual que las bases necesarias para la investigación, la biología y lo social. Se tocan los temas de la psicometría, consejería, comunitario y de salud. Presenta una gran variedad de electivas lo que pudiese individualizar más el perfil del egresado, pero no mencionan qué tipo de electivas facilitan.

Fomentan el área práctica, proporcionando materias como prácticas supervisadas y asignaturas relacionadas con el abordaje clínico de los pacientes. Igualmente presenta solidez en la investigación y le dan mucho seguimiento a la preparación de la tesis de grado. No parece haber



ramificaciones, aunque se incluyen temáticas de diversas de ellas, sólo se explora la psicología desde una perspectiva general con acercamiento clínico.

Es una malla que incluye seminarios de desarrollo personal al igual que el análisis de la realidad peruana. Como en muchas otras mallas no le ponen importancia a los idiomas extranjeros ni a las tecnologías.

### **3.1.13. Universidad Central de Venezuela (Venezuela)**

Dentro de la propuesta curricular vemos un curriculum muy amplio pero que se basa más en sus ramificaciones que en las bases de los fundamentos teóricos. Los primeros cuatrimestres ponen en evidencia pocas materias generales como las de biología, sociología, antropología y filosofía, la malla inicia rápidamente con los contenidos de psicología y no da el acercamiento multidisciplinario que busca el modelo por competencias.

Presenta una gran diversidad de ramas de estudio y especialización donde se dan concentraciones como las de: Psicología clínica; Psicología clínica dinámica; Psicología escolar; Psicología industrial; Psicología social. Rápidamente luego de la concentración entran en investigación y práctica aplicada, sin embargo la malla no lleva una evolución adecuada, ignorando materias básicas fundamentales antes de dar este paso. Es una de las propuestas curriculares que más clases de práctica supervisada tiene, pero como mencionaba carecen de preparación para ellas.

No hay seminarios que fomenten el desarrollo humano, universitario o de habilidades académicas. Parece sólo abarcar lo que está en la malla y no ofrecen electivas, es decir es poco individualizada. No parece ajustarse a la realidad internacional ni nacional, ignorando temas importantes como el idioma, las tecnologías y las corrientes actuales en psicología.

#### **3.1.14. Universidad de la República (Uruguay)**

La Universidad de la República propone una malla que entra de lleno en la formación de psicólogos y no en la formación de profesionales. No incluyen materias básicas como la biología, sociología, historia, filosofía y antropología dándole rápidamente cabida a las materias de investigación y de psicología. No sientan las bases que fundamenten dichas asignaturas. Parecen enfocarse en la formación de profesionales con bases psicológicas únicamente. Igualmente carece de asignaturas donde se trabaje la aplicación de las diversas corrientes psicológicas, de la psicopatología, del diagnóstico o de la entrevista.

Es una de las pocas universidades que recalcan lo práctico, dando cabida a la práctica profesional desde la mitad de la carrera. Sin embargo en este nivel aún no hay materias que aseguren estos conocimientos. Aunque es una carrera sin ramificación, parecen salir con muy buena base teórica no obstante las materias son muy abstractas y poco prácticas.

El programa da importancia de lo personal ofreciendo en todos los semestres clases que forman una identidad universitaria, integral y humana.

Hay una gran cantidad de talleres para la articulación de saberes, iniciativa que ninguna universidad presenta, para asegurar y consolidar el aprendizaje de lo visto en las materias. Presenta una serie de electivas pero de la universidad y no de la carrera, es decir que es algo más curricular que profesional. No hay acercamiento a la tecnología pero si al idioma, ofreciendo módulos desde el inicio de la carrera hasta su terminación, fomentando, en ese sentido, un aprendizaje más amplio que en cualquier otro programa.

### **3.2. VISIÓN GENERAL DE LAS MALLAS CURRICULARES**

En general, las mallas presentadas conllevan una gran carga académica para los estudiantes, en donde exponen la presencia de hasta más de seis asignaturas por semestre y una carga académica de hasta más de 40 créditos por periodo académico. Aunque es importante sentar las bases de diversos conocimientos, y más en carreras de ciencias sociales como lo es la psicología, no le dan la oportunidad al estudiante de experimentar en su área o de buscar un trabajo en algún tiempo disponible, ya que las exigencias académicas no se lo permiten. La experiencia, si es que la malla la ofrece, viene generalmente ya en el último año de universidad, cuando se exponen a prácticas supervisadas, pasantías o se centran con horarios menos demandantes, pero los años previos al último año la carrera se enfocan sólo en la teoría, dejando de lado el aspecto práctico.

Con relación a la práctica, muchas de las mallas sólo llenan los requerimientos teóricos y no los prácticos. Son pocas las universidades que dan más de una materia práctica, como prácticas supervisadas y pasantía. Igualmente otras no dan materias de intervención, psicometría, test proyectivos, entrevista o de implementación de técnicas, sólo se quedan en los libros. Pocas universidades fomentan la intervención directa con pacientes, el trabajo de campo y lo experimental enfocándose principalmente en lo investigativo.

Muchas de las mallas revisadas sientan las bases del aprendizaje por competencias, donde varias ofrecen asignaturas como sociología, antropología y biología. Igualmente ofrecen un desarrollo en estas asignaturas y hacen una buena y necesaria relación con la psicología dando materias como neuropsicología, psicofisiológica, psicología social y psicología en la cultura. Sin embargo, la filosofía, idiomas y las ciencias en tecnología son, en muchos casos, dejadas a un lado para incluir otras asignaturas. En este mundo globalizado, es imperante el aprendizaje de las tecnologías, ya que sino el profesional es catalogado como analfabeto tecnológico. Igualmente, el manejo y uso del inglés son requerimientos que se demandan a nivel global para un profesional.

Se aprecia una gran falta en muchas de las mallas, de asignaturas que hablen en profundidad de la realidad global y latinoamericana. Muchas se centran sólo en las necesidades de la región o a nivel nacional, como lo es el caso de las universidades colombianas, venezolanas y bolivarianas. Sin

embargo, no parecen brindar un análisis de la realidad contemporánea, lo cual es una limitante para muchos profesionales. Igualmente carecen asignaturas que aborden el tema de la cultura. Muchas de las universidades estudiadas presentan patrimonios culturales riquísimos llenos de diversidad, étnicas y creencias y estos temas no son evidenciados en prácticamente ninguna universidad.

No hay casi materias que hablen del género y la sexualidad, ambos son temas vitales para la formación de un psicólogo. La sexualidad es parte fundamental en la vida de todo ser humano y son temas que tienen que ser abordados en todas las aplicaciones de la psicología. Igualmente, el tema de género debe ser abordado y más con la feminización de la matrícula. Es imperante fortalecer a las estudiantes y empezar a entender, investigar e intervenir en los temas de discriminación, violencia y estigma.

La formación del estudiante como persona, universitario y profesional es un tema poco abordado en muchas de las universidades. Pocas universidades ofrecen el desarrollo de seminarios que fomenten el liderazgo, emprendedurismo, desarrollo personal y otras habilidades. Muchas solo se centran en dar asignaturas y cumplir con requerimientos. Parecen programas muy impersonales y poco humanos, lo cual es algo insólito en carreras que se centran en la humanización y lo social. ¿Cómo se espera poder ayudar al otro si no es uno capaz de ayudarse uno mismo? Las universidades parecen evitar esta responsabilidad, creando profesionales pero no formando personas.

La evolución de la malla es un tema muy diverso entre todas las universidades. Aunque hay programas que si presentan una estructura, una evolución y una secuencia, otros sólo presentan materias aleatorias y poco pensadas. Hay casos, por ejemplo, donde se dan las funciones cognitivas primero que el desarrollo humano. Otros presentan estructuras muy flexibles e individualizadas, fomentando la creación del curriculum por parte de los estudiantes, mientras que otras son extremadamente rígidas y sólo se implementa lo que la universidad decide.

Algunos programas son muy generales mientras que otros son muy específicos y con diversas ramificaciones, no hay un balance. Algunos son muy teóricos y otros muy prácticos. Algunos programas requieren que el estudiante defina su área de estudio muy temprano en la carrera y otros no ponen énfasis en esta definición. Algunos son muy completos y otros incompletos. Se observa que hay mucha diversidad entre los programas, poca similitud y coherencia entre ellos, los cuales son elementos que el Proyecto de Tuning quería corregir, pero persisten las mismas limitaciones. Todavía parece que se da el mismo caso de que salen dos estudiantes de la misma carrera de dos universidades distintas y son dos perfiles completamente diferentes.

Otro tema que recalca las diferencias entre las mallas es el hecho de las corrientes psicológicas. Países como Argentina sólo enseñan las corrientes psicoanalíticas y limitan al estudiante a esta corriente, ignorando las otras. En México, por ejemplo, vemos que ocurre esto pero con la neuropsicología y la

terapia cognitivo conductual. Las corrientes psicológicas son enseñadas por el contexto y no por las inclinaciones del estudiante. En casi todos los casos ignoran completamente las vertientes humanistas, sistémicas, de la Gestalt y la multimodal. Son mallas muy sesgadas en este sentido y fuerzan al estudiante a formarse en una corriente específica quitándole la libertad de elegir.

Prácticamente todas las mallas sientan las bases de la investigación. Se implementan una gran cantidad de materias, proyectos y talleres dirigidos al aprendizaje de la metodología, estadística y redacción. Esto es importante recalcar, ya que el tema de la investigación y de lo experimental son elementos que están siendo muy valorados en la comunidad psicológica y están en boga a nivel internacional. Esto ocurre igualmente con el tema de la neuropsicológica, observándose que en muchas mallas dan asignaturas ligadas a esta temática y exploran a profundidad los conceptos de ella.

Son mallas que en principio parecen muy enfocadas en los aspectos psicológicos y poco transaccionales, donde parece que se limitan al entendimiento básico de la carrera propia de psicología y no facilitan a los estudiantes un aprendizaje que englobe las competencias que son demandadas a nivel internacional para los nuevos profesionales. Estas nuevas competencias se basan en la adquisición y manejo del lenguaje tecnológico, de la comprensión del ser humano en un contexto nacional e internacional y una visión cultural y social adecuada para promover el cambio en el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante. Entienden, muchas veces erróneamente,

que es suficiente sólo con aprender sobre lo conductual, biológico, científico y psicológico. Muchas ignoran los componentes humanos, sociales y contextuales que complementan la formación del profesional íntegro. Forman psicólogos pero no seres humanos íntegros y competentes, capaces de intervenir en los contextos nacionales, regionales e internacionales. Se podría pensar que derivan de acá profesionales con mucha teoría y poca práctica, dependiendo de qué universidad se gradúen. Otros salen con conocimientos muy generales y otros muy específicos, no hay un balance adecuado, lo cual genera desorden, desregulación y mucha diferenciación, elementos que no son valorados en la tercera reforma de la educación superior.



## **CAPÍTULO IV:**

### **DISCUSIÓN**

El eje central que conforma y justifica las reformas que han ido sucediendo en los últimos años a propósito del proceso Bolonia y el proyecto Tuning, en la formación del profesorado y mejoras de la oferta académica, en todos los países de Europa y América latina, es el intento de responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Tal y como dice José López en su libro “Rumbo a la democracia”, el gran reto de la humanidad actualmente es el desarrollo de la democracia. No nos sirve de nada tener una ciencia o tecnología avanzadas si no somos capaces de avanzar socialmente, si no somos capaces de convivir en paz, si no somos capaces de distribuir la riqueza generada. (López, J. 2010).

La evidencia de “una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepan desempeñar en los distintos momentos de la dinámica evolución social”. (Gimeno Sacristán, J., 1976, p. 127).

La historia está cambiando y la mayoría de interacciones y aprendizajes humanos están pasando de ser interpretados como un proceso lineal a ser concebidos como un proceso multiaxial y circular. Las exigencias del mundo de hoy no pueden verse desde un análisis causa- efecto sino en movimiento

constante, donde todos tenemos un papel que genera cambios. Las reformas en educación superior no están aisladas de este movimiento, la forma de enseñar y preparar a los estudiantes rompe con la linealidad y se va a lo macro. Ya no es el profesor que enseña al estudiante, es una co-construcción, un proceso multidisciplinario, en renovación y colaboración constantes, el profesor no existe sin el estudiante y viceversa. Esto implica cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de una enseñanza colaborativa, dinámica y actualizada que dé respuestas a problemas sociales.

Las reformas en ES indican progreso y revolución, los aprendizajes e interacciones humanas son un proceso cíclico que tienen su curso y su desarrollo. Hemos pasado de ver únicamente las competencias del docente a también ver las competencias que tiene y debe tener el estudiante durante y posteriormente a sus estudios superiores.

En el caso particular de los estudiantes de psicología se podría pensar que los estudiantes deben tener al menos estas competencias:

1. Demostrar poseer y comprender conocimientos básicos y fundamentales de la psicología así como conocimientos que estén a la vanguardia en su campo de estudio.
2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la evaluación, análisis, elaboración y defensa de argumentos y

la resolución de problemas, planificando intervenciones dentro de su área de estudio.

3. Ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Poseer autoconocimiento y ser autocrítico.
4. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Disponer de las habilidades necesarias para emprender labores y estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Ya no es suficiente el dominio disciplinar y técnico clásico basado en tratados teóricos como herramientas únicas para el desarrollo de la investigación y la docencia. Actualmente, la mayoría de las ideas avanzan rápido (además de modificarse notablemente) y es por ello que necesitamos no solamente las teorías clásicas, hechas en gran medida para entender y resolver problemas típicos de la ciencia, sino también herramientas disciplinares adecuadas que ayuden a entender la compleja e impredecible realidad presente, con el desarrollo de competencias en los profesionales que le permitan intervenir en esa realidad cambiante.

La universidad es una micro sociedad que refleja los valores imperantes de la sociedad a la que pertenece. Los cambios sociales se inician con cambios

en la educación, e influyen en ellos el liderazgo del Estado dependiendo de los objetivos planteados en los programas de educación superior, que a su vez se hayan planteados en sus programas de gobierno.

Influir no solo en el curriculum académico sino también en el currículum oculto, para producir cambios actitudinales en los estudiantes, se hace menester. Superar la exclusión y las desigualdades, y promover valores democráticos desde la educación, implica un cambio desde el estado que permee todos los estamentos sociales.

Trabajar por la educación inclusiva y con igualdad de oportunidades es un cambio de visión y paradigma. Puesto que el paradigma democrático es todavía una ilusión en construcción en Latinoamérica. Pero sabemos, que la democracia puede construirse de arriba hacia abajo; si asume el estado el cambio, y de abajo hacia arriba; si las inician las instituciones con compromiso social forzando a los políticos a promover el cambio social anhelado.

Somos seres individuales atravesados por la cultura y por el lenguaje. Vygotsky decía que aprender y reaprender a actuar diferente implica un cambio de valores y de actitudes, que necesitan ser asumidos en la cultura, en las instituciones formativas y en las familias para que puedan permear en el individuo.

Por esta razón esencial, su papel es clave para impulsar el desarrollo y, en consecuencia, no se tratará de la velocidad con que la universidad responda a las demandas emergentes sino, sobre todo, del establecimiento de un plan de

calidad universitaria que señale el camino de contribución productiva para el presente y futuro de la sociedad.

¿Qué es lo que necesita la sociedad? ¿Cómo preparar esos universitarios para que den respuesta a las necesidades de su entorno? ¿Cómo crear sujetos emprendedores, solidarios, que se trasciendan a sí mismos? ¿Cómo ponerlos en contacto con su entorno, en sus trabajos prácticos? ¿Cómo dar respuestas en sus trabajos a problemas reales con los que se tendrán que enfrentar en su vida profesional? ¿Cómo ayudar a crear sociedades más justas, incluyentes, donde los valores democráticos primen, y los modelos sociales que crean injusticias y violencia, sean modificados desde sus mismas raíces?

La internacionalización en Educación Superior es necesaria pero no suficiente. Necesaria en el sentido de que sin esta no seríamos parte del siglo XXI lo cual implica choques económicos, culturales y un atraso de años luz en comparación con culturas industrializadas. No es suficiente ya que no basta con ser internacionalizado para cambiar la nación, hay pensamientos, creencias e ideologías muy adentradas a lo tradicional, al igual que limitaciones. Por ejemplo, se habla de inclusión en la educación en naciones donde todavía la discapacidad es vista como una maldición de Dios o queremos conectar a naciones con el internet y computadoras pero hay cientos de personas que no tienen garantizada la cobertura de sus necesidades básicas. Si bien es cierto que es necesaria la internalización, también lo es mantener la atención en lo

idiosincrático de cada nación, y estar atentos a las necesidades de los excluidos del sistema.

La aplicación del proyecto Tuning o el proceso Bolonia es, actualmente, una utopía y los intentos de realizarse en Latinoamérica no son más que una mala copia, hasta que no alcancemos un desarrollo social que nos permita su aplicación, con las modificaciones que tomen en cuenta la idiosincrasia de nuestros pueblos. Europa nos lleva años luz, este continente ya superó miles de las problemáticas que nosotros los latinoamericanos apenas estamos enfrentado. Somos naciones con heridas recientes de dictaduras, mentes cerradas, muy distintas en aspectos culturales, con rivalidades, fronteras muy marcadas, xenofobia y con poblaciones indígenas. Las brechas socioeconómicas son enormes y para que exista un lenguaje común son necesarios unos mínimos de igualdad y mucha más colaboración entre los países latinoamericanos de la que existe actualmente. Es como insertar una figura circular en un orificio en forma de cubo, no encaja pero si se fuerza podría ser que sí.

Tuning Latinoamérica tuvo una alta participación y muchos lo critican como un proyecto muy mercantilista y quizás por eso mismo ha sido, ampliamente recibido y aplaudido pero por los sectores privilegiados y la educación terciaria privada. Casi todo los avances e iniciativas de internacionalización han sido hechos en universidades privadas de mucha calidad y prestigio, con estudiantes en su mayoría pudientes y con la idea de formarles profesionalmente para

insertarlos en las grandes compañías. Son universidades interesadas en el mercadeo a nivel internacional para atraer estudiantes de otros países; por lo que no dan respuestas a las necesidades de su entorno, pues lo necesitan para ser parte del establishment, lo cual, a su vez, mantiene el control de la economía mundial, a través de las multinacionales.

La riqueza de lo multicultural se queda sólo en el estudiantado con mayores posibilidades económicas. Lo público casi no se menciona, no hablan de la inclusión de indígenas, de cursos de tecnología para los menos favorecidos, facilidades de pago o becas. La movilidad y el intercambio son costosos, no podrá igualarse aquello que se propone para un estudiante de clase baja peruana en el medio de un pueblo que de un chileno clase alta que vive en Santiago. Parece algo más elitista y centrado en un público pseudo-europeo.

De cualquier manera, hay aspectos positivos de la utopía de un Proceso Bolonia y un Proyecto Tuning en Latinoamérica y es el hecho de que se ha puesto la mirada en las competencias del docente y el estudiante, se han tomado iniciativas de perfeccionar el perfil docente y muchas instituciones tanto públicas como privadas se han abocado a la tarea de innovar las prácticas docentes y han generado una cultura de formación por competencias como la Universidad de Santiago, la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Central de Ecuador y la Universidad Autónoma de México. Hay un dicho popular que establece que “tanto da el agua a la roca hasta que le hace un

orificio”<sup>2</sup>, no por su fuerza, si no por su constancia. Pienso que los intentos de mejora e innovación constantes son una riqueza y una apuesta al desarrollo de nuestros países. Creo que es muy importante que las universidades cuenten con docentes con las competencias necesarias para promoverlas en sus estudiantes y también que inviertan en la formación de aquellos docentes que tienen la motivación intrínseca de enseñar pero que quizás no reúnen todas las competencias necesarias para optimizar los aprendizajes de los estudiantes.

A modo de resumen, se podría afirmar entonces que las competencias más importantes que debieran tener los docentes son:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Incrementar la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

---

<sup>2</sup> En otros lugares se dice “de tanto va el cántaro al agua que al final se rompe”



- Demostrar en sus acciones pedagógicas que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender, respetándoles y comprendiéndoles.
- Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales y ser justo en la valoración de los demás.

Esta nueva propuesta educativa para Latinoamérica implica muchos retos, muchos cambios, adaptaciones, capacitación, organización, posibilidad de financiamiento, estandarización, traducción para el español, diversificación, aceptación, flexibilidad y centrarse mucho más en la educación. Estos son cambios mínimos y paulatinos que se van aplicando en universidades y van a ir creciendo y creando modelos que puedan usar otras universidades. Es un proceso que requiere dinero, disposición ciudadana y apoyo gubernamental. Implica igualmente calidad y constante evaluación, para saber que todo se haga en orden y con la debida supervisión.

En muchas universidades las reformas curriculares sólo se implementan parcialmente, privilegiándose aquellos aspectos que repercuten mayormente en el mercado. Es decir, al no poder lograr todo ni cumplir con todos los requerimientos, se opta por aquello, lamentablemente, que tiene más incidencia en la competitividad a nivel de Educación Superior.

Los ejes transversales engloban el conjunto de competencias necesarias en la formación en ES, ya que se concentran en el ser, el saber, el hacer y el

convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. La educación cobra sentido cuando nos enfocamos en la integralidad del ser humano. La formación docente tiene un compromiso con la sociedad y es formar individuos sensibles a los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno y en el mundo y creo que esto es aún más importante cuando se trata de psicólogos.

Cada asignatura impartida debe trabajar como mínimo un eje transversal con los estudiantes ya que este proceso los llevaría a integrar y/o internalizar la ética, la empatía y la responsabilidad social en la vida cotidiana, no solamente en lo profesional. La universidad no sólo asume el desafío de divulgar sus estudios e investigaciones, sino también de direccionarlos hacia las principales problemáticas y necesidades del país en que tienen lugar. Es ahí donde aparece la responsabilidad social, cuando las universidades desarrollan una toma de conciencia compleja y holística de sí misma, de su entorno y de su impacto sobre el entorno. Este tema debiera ser muy importante para las universidades en Latinoamérica, en tanto se les asume como ejes centrales para el desarrollo de las naciones. Presupone además la superación de un enfoque egocéntrico, instrumental y reductor y el acceso a una conciencia organizacional global e integrada que es capaz de 'contagiar' a toda la institución (todas las personas de la universidad deben tener ese nivel de conciencia).

El objetivo de los programas de extensión en las universidades debe ser orientarlos hacia la transformación de la universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella, un modelo de desarrollo sostenible. Más que los cursos de ética, cuyo impacto actitudinal es cuestionable, es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos la que forma a las personas en valores. A partir del análisis realizado estaríamos muy lejos de poder conseguir esto a través de la formación meramente académica, aunque sin restarle la importancia de este punto.

La docencia debe tener la meta de promover en las carreras el aprendizaje basado en proyectos de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. No solamente estaríamos sensibilizando y responsabilizando a los estudiantes en los problemas sociales que les incumben sino también que le estaríamos brindando la oportunidad de medir sus competencias profesionales.

Para lo dicho anteriormente, la oferta de extensión debe aportar no sólo prácticas profesionales sociales, sino también cursos teórico-práctico de cada carrera para que el estudiante pueda aprender haciendo cosas socialmente útiles y formarse como ciudadano informado y responsable. Esto puede hacerse creando y/o promoviendo talleres de aprendizaje en las facultades, incentivando mayor articulación entre las disciplinas (por la necesidad de un

enfoque multi e interdisciplinario para tratar los problemas sociales) y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social. Otro de los factores que puede contribuir al desarrollo de este tipo de academia es la externalización de los procesos de aprendizaje, o dicho de otro modo, la formación fuera de las aulas universitarias, el trabajo en el territorio, la necesaria relación entre la universidad y la comunidad.

En cuanto a la investigación, un área a la que se otorgan bastantes créditos en las mallas universitarias vistas en el capítulo anterior, debería orientarse mayormente a la acción social, a la investigación que rompa con el mito del “elefante blanco” del cual todos hablan pero que nunca nadie ha podido domar y montar. Es importante entonces que las investigaciones se orienten a un mayor conocimiento de las sociedades, a la identificación y evaluación de dificultades de forma activa, proponiendo soluciones y a través de una participación proactiva. La investigación debiera plantearse siempre como un trabajo en equipo entre estudiantes, docentes, profesionales e instituciones que se encargan de paliar las dificultades sociales de la población, por ejemplo de instituciones públicas u organizaciones sin fines de lucro que se encargan de niños en situación de riesgo, familias disfuncionales, encarcelados y otros tantos ámbitos problemáticos de la sociedad actual.

Creo que la investigación en psicología, además de ser una oportunidad para detectar e intervenir en cuestiones sociales, también es una tarea para que el estudiante que egresa de la universidad se defina y explore en los temas de

su interés. Por tanto, las oportunidades de investigación que se dan a los estudiantes deben ofrecer la posibilidad de investigar en el ámbito social como también en las áreas propiamente de interés del estudiante que no siempre son de índole social. La formación práctica, con supervisión de profesionales calificados, usando permanentemente el espejo unidireccional, no sólo como modalidad correctiva de trabajo, sino con fines de asesoría, trabajo en equipo, observación y tantos otros usos que se le puede dar como método formativo.

Al momento de describir las ofertas académicas de las universidades, se aprecia que las universidades estatales ponen mucho más énfasis en lo social que las universidades privadas, lo cual me parece lógico si se ve como un interés del estado, pero también pienso que no deben perderse las oportunidades de autoexploración, diferenciación y definición propia de los estudiantes dentro de su profesión. El hecho de tener materias electivas todos los trimestres permitiría que los estudiantes se fueran perfilando y que al final de la carrera puedan enfocarse en una tarea que les conecte con sus intereses y con la responsabilidad social al mismo tiempo.

Promover la intervención directa con pacientes, previa a la memoria de tesis o investigación final para obtener el título de psicólogo, sería una oportunidad maravillosa para que los estudiantes pusieran en práctica sus conocimientos teóricos e incluso hacer investigaciones prácticas mucho más eficaces y pertinentes de acuerdo a lo que han visto en intervenciones con pacientes.

Todas las universidades abordan el tema de la ética, sin embargo no creo que una asignatura garantice la actitud y la actuación ética de los estudiantes en su vida profesional. Hay muy poco interés en el saber valorativo de los estudiantes. Lo que sí podría garantizar esto es la formación en valores, dónde constantemente se exija a los alumnos empatizar, trascenderse y hacerse cuestionamientos éticos importantes que promuevan un alto nivel de juicio moral.

En este recorrido, creo que la oferta académica en la carrera de psicología debe llevar el siguiente orden en sus mallas curriculares:

1. Lo Teórico, lo puramente conceptual que permita al estudiantes entender a cabalidad los conceptos básicos de la psicología y las teorías que sustentan la práctica. El conocimiento de la realidad social, de la violencia estructural y simbólica, que mantiene el estatus quo.
2. Lo Práctico, entendido de una manera amplia y diversificada, con técnicas de intervención o trabajo en las distintas áreas de psicología. La división en ramas luego de una visión macro para permitir al estudiante definirse y concentrarse en los conceptos básicos y teorías pertinentes al área de psicología de su interés. Metodologías de investigación los últimos trimestres luego que los estudiantes hayan madurado lo suficiente la teoría. Por último, prácticas supervisadas.
3. Lo Valorativo, que no corresponde sólo al último año de carrera si no que deben aparecer en talleres, seminarios o asignaturas todos los trimestres

y que promuevan el autoconocimiento, desarrollo personal, temas de actualidad en psicología y responsabilidad social constantemente.

Una vez la internalización se pueda llevar a todos los sectores y seamos capaces de romper la brecha entre clases sociales y las distintas formas de exclusión, tendremos profesionales mejores preparados y mucho más humanizados abocándose al desarrollo de las sociedades donde ejercen su profesión.

Será interesante también valorizar la calidad de docentes y profesionales latinoamericanos, rompiendo la tendencia a buscar dichos profesionales y docentes en las grandes potencias como Europa y Estados Unidos, esto con la finalidad de impulsar el desarrollo de nuestros países. Podrían resultar muy beneficiosos los intercambios y convenios entre universidades latinoamericanas, como por ejemplo Chile y México, Uruguay y Bolivia, Colombia y Argentina entre otros...

A modo global, pudiéramos decir que hemos hecho avances en materia de innovación curricular, el modelo de competencias ha sido incorporado en muchas propuestas académicas y los proyectos Tuning y Bolonia han ampliado el zoom del lente con que miramos la formación en educación superior. No obstante, la internalización ha beneficiado sólo a una parte del conglomerado, siendo estos los sectores más privilegiados de las sociedades, cuando la tendencia debería ser trabajar con los más excluidos de las sociedades.

La inversión del Estado en el acceso de los indígenas y las clase más pobres a una mejor educación superior, y la inversión en la formación de profesionales cada vez más íntegros y comprometidos con la inclusión y el desarrollo, nos acercaría a parecernos a los países desarrollados y nos ayudaría a implementar lo que ellos han implementado, no solamente en materia de educación, sino en muchas otras áreas.



## CONCLUSIONES

La ES superior Latinoamericana es un fenómeno que engloba un recorrido histórico, un proceso constante de cambio y una evolución que ha dado cambios a la reforma curricular y la globalización de diversas instituciones terciarias. Nos encontramos en una época donde tratamos de dar respuesta a las necesidades nacionales, continentales e internacionales, creando profesionales que no sólo sean académicamente excelentes, sino que también sean competentes. Profesionales que manejen la teoría y la práctica, que sepan las bases de su carrera, pero que tengan un recorrido académico individualizado, que investiguen en su área pero que abarquen un conocimiento que englobe lo social, lo político y lo cultural. Para dar cabida a todo esto, Latinoamérica ha recibido la influencia de Europa tratando de incorporar el Proyecto Bolonia y el Proyecto de Tuning. Una manera objetiva y concreta para observar estas influencias son las mallas curriculares de diversas universidades de algunas capitales del continente.

El estudio, comparación y valoración de las mallas curriculares, es una oportunidad para analizar cuál es el saber que se está transmitiendo a los futuros profesionales latinoamericanos. Son fuentes de información confiable y concreta que pintan la realidad de nuestras universidades, revelando las innovaciones, los cambios, los olvidos pero, sobre todo las competencias presentadas en las ofertas académicas. Es importante tomar en consideración

las situaciones particulares de cada universidad evaluada: cuáles son las condicionantes de cada país, qué se considera como básico, qué se considera importante, qué temas se dejan a un lado, qué temáticas son controversiales y qué es lo que cada región demanda de sus estudiantes.

El producto de investigaciones como esta, centradas en analizar los cambios producidos en la ES latinoamericana, pueden poner en evidencia y ser utilizadas como una herramienta de comparación y contraste de las influencias internacionales dentro de la carrera de psicología. Como se había expresado anteriormente, este estudio pretendía responder tres preguntas con el fin de presentar de una manera específica y objetiva los hallazgos del análisis de las mallas curriculares. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Cuáles son los principios sobre los cuales opera la Educación Superior que provienen de la traducción del proceso de Bolonia en Latinoamérica (Tuning)?
- ¿Cuáles son algunos de los ejes centrales que se presentan en los actuales planes curriculares de las carreras de psicología que imparten las universidades del Estado en Latinoamérica?

Como respuesta a la primera pregunta y considerando la importancia de la adaptación de la ES a la nueva era tecnológica, por lo presentado en la revisión de mallas de este trabajo, la ES Latinoamericana ha presentado un interés de colaborar y estar presente. Ha fomentado y desarrollado estrategias como el

mejoramiento de la calidad universitaria y del proceso evaluativo, que han dado cabida a un lenguaje común, a la colaboración extranjera y se ha centrado en la calidad y excelencia. Sin embargo, ha mostrado también un compromiso superficial, limitándose a las apariencias y no ha interiorizado en la esencia de los Proyectos de Bolonia y de Tuning. Lo que parece propio de estos procesos es el fuerte deseo de la estandarización, la búsqueda del atractivo internacional y la calidad pero no parece hacer una inversión económica evidente para promover la internacionalización de las universidades estatales ni de abarcar una propuesta curricular completa e individualizada competente para la población estudiantil extranjera. Igualmente, se han fortalecido los lazos con universidades estadounidenses y europeas formando convenios e intercambios, pero da la impresión de que se han fortalecido las barreras nacionales, ya que son pocos los convenios entre universidades latinoamericanas. Por último, se pone en evidencia en las mallas curriculares: poca importancia a las tecnologías, lo cual es un elemento fundamental para el completo desarrollo del estudiante.

El análisis de cómo se transmite el saber permite diagnosticar cómo el estudiante se relaciona globalmente con lo que aprende. Esto a su vez nos permite valorar la integración de los modelos Bolonia y Tuning en Latinoamérica al igual de anticipar como el futuro profesional se comportará frente al saber adquirido. Igualmente, si se están sentando o no las bases para la formación de estudiantes competentes y capaces de competir en un marco internacional, si

están al tanto del uso de las nuevas tecnologías y de cómo dan respuesta a las nuevas y cambiantes demandas.

Al parecer los procesos de Bolonia y Tuning no han sido viables hasta el momento. Se entiende que al momento de incorporar el modelo europeo e implementarlo en Latinoamérica no se tomaron elementos que son vitales propios de la realidad latina. En primer momento no se tomaron en cuenta las diferencias e individualidad que componen a cada país, somos un continente pero las distancias, las diferencias, las fronteras y los conflictos siguen estando muy marcados. En segundo lugar, no se tuvo presente la amplia diversidad social, histórica, económica cultural y política de todos los países, donde encontramos a pueblos con una brecha social muy marcada, otros con una fuerte presencia de población indígena y otros países con formas distintas de gobernar. En lugares donde se presentan estas diferencias, igualmente reina un proyecto que pretende una cierta igualdad. En tercer lugar, las necesidades de una región no son las mismas que en otra, hecho que limita el proceso de la estandarización curricular, produciendo que se encuentren mallas tan diversas en niveles regionales y nacionales. Cuarto, es un modelo que se ha centrado en complacer a un grupo elitista y privilegiado ya que la inversión por un curriculum de competencias son cambios que se han visto en su mayoría en universidades privadas, el sector público no ha podido experimentar de estos privilegios y algunas naciones no tienen el suficiente capital de invertir en ellas. Quinto, es un proceso selectivo, no se habla de la inclusión de género, etnicidad, estatus

social y de discapacidad en estos modelos, parece ignorar por completo a las minorías y poblaciones vulnerables.

En relación a la segunda pregunta, los ejes centrales de la carrera de psicología en la ES Latinoamericana giran en torno a tres principios: una suficientemente buena base teórica, exploración de lo psicológico, biológico y social y finalmente una fuerte corriente investigativa y/o práctica. Se centra en entender al humano un poco más allá del aspecto psicológico y sientan las bases de la carrera, sin embargo a medida que los programas transcurren estos se tienden a dispersar y diferenciar el uno del otro. La diversidad de propuestas curriculares y de mallas universitarias en la carrera de psicología es muy vasta. Se pierden elementos de la estandarización, donde hay programas sumamente especializados e individualizados en algunas universidades y en otros muy generales. Se tienen universidades que promueven una serie de competencias y otras instituciones de educación terciara que promuevan otras completamente diferentes, formando profesionales y de estudiantes con perfiles muy diversos y competentes para algunas cosas pero con deficiencias en otras áreas, divorciándose de la noción de la estandarización.

Finalmente, cabe decir que revisiones como las de este trabajo ayudan a comprender la realidad de los nuevos proyectos implementados en Latinoamérica. Proveen una visión crítica, amplia y concreta de lo positivo y lo que aún se puede seguir mejorando. Proporciona los puntos fuertes y los menos trabajados, todos con el propósito de presentar información que ayude a

transformar la realidad de la ES en el continente. Sin embargo, otras formas de entender y concretizar la realidad de los programas universitarios es con entrevistas a estudiantes y profesores. También se pueden realizar estudios cualitativos sobre la calidad, estandarización e internacionalización de las mallas curriculares. Otra forma que se puede sugerir es el estudio comparativo de mallas curriculares latinoamericanas con la de universidades europeas. Este es un proceso que debe ser indagado por la propia experiencia, que cambia a favor o en contra por los acontecimientos nacionales e internacionales y se moldean de acuerdo a las necesidades del contexto.

## REFLEXIONES FINALES

En la realización de esta investigación pudimos extraer una gran cantidad de informaciones y datos que pueden ayudar a sistematizar, actualizar y promover la literatura en torno a las actuales transformaciones de la ES en Latinoamérica. Además de reconocer las ventajas de estudios como estos, igualmente reconocemos y estamos conscientes de sus limitaciones y de cómo futuros investigadores en el área pudiesen ampliarlo y enriquecerlo posteriormente.

En primera instancia, el trabajo sólo examinó a un grupo reducido de universidades ubicadas en la capital de algunos países latinoamericanos, limitando su alcance y pudiendo sesgar algunos de los resultados al no presentar una imagen completa y representativa del continente. En segundo lugar, la única base que se utilizó para recolectar datos y efectuar el análisis fueron basadas en las mallas curriculares presentadas por las universidades. Se basó principalmente en los nombres de las asignaturas y no en descripciones de éstas, pudiendo limitar nuestro análisis a la apariencia de estas clases y no al contenido de ellas. Finalmente, entendemos que no se exploraron otras fuentes cualitativas. En conclusión, entendemos que no se exploraron otras fuentes cualitativas como entrevistas a estudiantes, profesores y directores de carreras.

Entendemos que para futuras investigaciones sería de suma importancia la evaluación de una mayor cantidad universidades en todo el continente. Así

como también la realización de comparaciones entre entidades públicas y privadas, al igual que hacer estudios enfocados en universidades a nivel regional y nacional. Sería de mucho interés explorar lo que presentan las mallas, pero desde la perspectiva de los estudiantes y docentes universitarios, evaluando si realmente enseñan lo que presentan y cuál es la percepción de los futuros profesionales.

Finalmente, exhortamos a futuras investigaciones a explorar nuevas áreas temáticas que involucren aspectos como la calidad, evaluaciones, atractivo, nivel tecnológico y programas de intercambio de las instituciones estudiadas.



## BIBLIOGRAFÍA

1. Aboites, H. (2010). Latin American universities and the Bologna Process: from commercialisation to the Tuning competencies project. *Globalisation, Societies And Education*, 8(3), 443-455. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2010.505107>.
2. Aguilar Villanueva, L. Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio. *Sociológica*, México DF, UAM Azcapotzalco, v. 19, n. 54, p. 15-27, 2004.
3. Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 8.
4. Angulo, C. (2013). El Plan Tuning: La Mano Invisible Que Articula La Mercantilización De La Educación En América Latina. *Perspectiva Diagonal*. Retrieved 25 March 2016, from <http://www.perspectivadiagonal.org/el-plan-tuning-la-mano-invisible-que-articula-la-mercantilizacion-de-la-educacion-en-america-latina/>
5. Araújo, L.E. (2013). Reformas a la Educación Superior en Ecuador. *Reformas a la Educación Superior en América Latina: Ecuador, Chile, México, Perú y Colombia. Memorias del encuentro*, 12-15.
6. Argüelles, P. (2009). El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile. Recuperado el 25 de Febrero del 2016 en: <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-435.html>.
7. Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educación y sociedad*, 25(88), 915-936.
8. Astur, A., & Larrea, M. (2009). El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso Argentina Recuperado el 25 de Febrero del 2016 en: <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-434.html>.
9. Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, 119-145.
10. Bugarín Olvera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 50-58.
11. Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M., & Energici, M. (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una

- contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 33, 183-223.
12. Camacho, et al. (2009). El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso Venezuela Recuperado el 25 de Febrero del 2016 en: <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-432.html>.
  13. CEPAL (2003) Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2003. Santiago de Chile: CEPAL.
  14. Cepeda J., Sánchez, A. & Verástegui, J (2006). «Proceso de Bolonia: Enseñanzas y Cooperación entre las Instituciones de Educación Superior Mexicanas y sus Homologas Europeas». Memorias del 3er Congreso Internacional sobre Docencia.
  15. Curiel, M. M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 19-37.
  16. Didriksson, A., & Medina, E. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*, 21-54.
  17. Declaración de Bolonia. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. European Union, Brussels. Recuperado el 07 de Febrero del 2016 en: [www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).
  18. Franco, R., & Lanzaro, J. L. (Eds.). (2006). Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina. FLACSO México.
  19. Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Universidad de Los Andes (ULA).
  20. Gascón, P., & Cepeda, J. (2009). El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso México. *Institut-gouvernance.org*. Retrieved 25 March 2016, from <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-431.html>
  21. García Guadilla, C. (1996). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas.
  22. Gazzola, A. L. & Didriksson, G. (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO.
  23. Gimeno Sacristán, J. (1976). Una escuela para nuestro tiempo. Valencia: Fernando Torres.
  24. González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 151-164.

25. Guadalupe Olivier, « Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia », Consultado el 25 de Marzo del 2016 en: <http://ideas.revues.org/382>.
26. IESALC (2003) Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y Caribe
27. Lamarra, N. F. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista iberoamericana de educación, 35, 39-71.
28. Larraín, A. M., & González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias, 44.
29. López, J. (2010) La causa republicana, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2010b/697/](http://www.eumed.net/libros/2010b/697/)
30. López, G. A. B. (1999). La educación superior en la segunda mitad del siglo XX: los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. Revista Iberoamericana de educación, (21), 15-24.
31. López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13(2), 267-291. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>
32. Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. Revista de enseñanza en Ingeniería, 8(14).
33. Malo, S. (2005). El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina. Foreign Affaires en Español, abril-junio 2005. <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%20Bolonia.htm>
34. Mollis, M. (compiladora) (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? CLACSO, Buenos Aires.
35. Pena-Vega, A. (2009). El proceso de Bolonia en la educación superior en América Latina. México: Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
36. Porta, E. A. (2009). Tratado de Bolonia: convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea. Rosario, Argentina: Edutecne-Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
37. Quir, R. E. M. (2015). Modelos educativos en medicina y su evolución histórica. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 20, 256-265.

38. Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura Económica.
39. Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.
40. Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J. G. (2011). España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
41. Sáez, M. L (2010). Procesos Curriculares, Elaboración. Universidad Tecnológica de Chile. Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica. INACAP.
42. Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 10-16.
43. Tedesco, J.C. (2000), "La educación y las nuevas tecnologías de la información", ponencia presentada en las IV Jornadas de Educación a Distancia MERCOSUR/SUL 2000 "Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo", Buenos Aires, Argentina.
44. Tobón, S. T. (2005). Formación Basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.
45. Vargas Muñoz, D. (2010). Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las universidades derivadas chilenas
46. Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29.
47. Veglia, D. B. & Pérez, V. G. (2011) El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR. Semana de la Integración, Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe: Argentina.
48. Villanueva, Ernesto. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, 32(129), 86-101. Recuperado en 25 de marzo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006&lng=es&tlng=es).
49. Villanueva, E., Bentancur, N., de Lacerda Peixoto, M. D. C., & González, M. D. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALCUNESCO, 241-295.

50. Wagenaar, R., et al. Tuning América Latina (castellano): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. 2007.
51. Young, G. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Aquichan*, 7(2), 228-228.