

Continue



comunican por el universo hay también una tendencia al orden, es medio de los objetos que producen y fabrican, y sobre decir, a la formación de estructuras materiales cada todo, por medio de signos y sistemas de signos que vez más ordenadas, e inclusive más complejas. Si no ellos mismos han creado, y por eso existen por fuera fuera así, no habrían aparecido nuevos sistemas de y más allá de sus creadores. En la actualidad, no sólo estrellas y seguramente nuevos sistemas planetarios dejamos mensajes en un papel, sino también en cintas semejantes al nuestro, electromagnéticas, en discos de lectura láser, y más todavía, podemos guardar estos mensajes, nuestras propias imágenes y las imágenes del presente, en libros y en todos los sistemas de cómputo que serán usados por otros tal vez miles de años después, tal como ya ha sucedido con los papiros que dejaron los egipcios, así como las construcciones y manufacturas 22 Así, según nuestra experiencia cotidiana, a pesar de que en el mundo parece que hay más fácil que las cosas se descompongan, se destruyen o malogen, también es cierto lo contrario, aunque más difícil, que un hueco se convierte en gallina, una semilla en un árbol. Veamos cuánto alimento y cuidado se necesita para que crezca y se reproduzca una planta en el huerto o un animal doméstico, en cambio pueden desaparecer como tales en segundos al momento de un accidente o por una enfermedad. También tenemos la experiencia de que ciertos procesos de composición de la materia persisten y se mantienen a pesar de todos los desastres que suceden a cada momento. A pesar de todos los grandes cambios destructores que han ocurrido y seguirán ocurriendo en nuestro planeta, hay sistemas de gran complejidad que los seres vivos que no sólo se han mantenido como al comienzo, sino que se han organizado progresivamente hasta transformarse en otros de cada vez mayor complejidad. Habría pues una estrecha relación entre los procesos de la materia; entre los procesos que tienden al desorden y los que tienden a un orden o a una organización. Esto ocurre porque, al mismo tiempo que la materia se desordena o descompone en algún lugar, la energía que libera sirve para que en otro lugar la materia se ordene u organice formando otras estructuras tal vez menos estables, pero mucho más complejas. Por oposición a los procesos entropicos, los procesos de sentido contrario, aquellos que tienden a un cierto orden para formar estructuras más o menos definidas, son procesos de entropia negativa, es decir, neguentropicos. El desarrollo de un ser vivo desde su concepción, su crecimiento hasta la edad, se realiza a costa de un alto y constante consumo de energía (la contenida en los alimentos). En casos como estos, los procesos neguentropicos predominan sobre los entropicos. Por el contrario, durante la involución por edad, las enfermedades y la muerte, predominan los procesos entropicos sobre los neguentropicos; los de descomposición sobre los de composición. Los procesos neguentropicos que ocurren en los seres vivos, ante nuestros ojos, como la salud y la enfermedad, son parte de los procesos neguentropicos que han causado la formación de estrellas y sus sistemas planetarios involucionar se descomponen hasta convertirse en lo que los astrosficos llaman estrellas muertas.

estrellas de los sistemas galácticos que respecta a la relación entre organismos y su entorno. Se observa que en estos momentos de la evolución, las organizaciones adoptaron en distintos del cuerpo que deben ser consideradas para describir la historia del hombre o en el animal. Hay ahora una gran diversidad de especies y creencias, como la idea de que los seres vivos tienen una historia. Muchos organismos en los últimos 3.000 a 2.500 años se han acumulado evidencias acerca de que este es el caso, después denominado psique, psicismo, mente, comportamiento, tiene su asiento en el cerebro. El problema consiste entonces en explicar la naturaleza de la relación de este entre con tantos nombres y el cerebro. Se pregunta, si la mente de naturaleza distinta a la del cerebro, o ambos es de la misma naturaleza. La respuesta, para unos, es que la mente o el psiquismo son un atributo del cerebro; para otros, una propiedad emergente del cerebro, en el sentido de que la mente es una función del cerebro de los animales, incluidos los hombres. La ciencia natural simplemente confirma esta afirmación: se sobreentiende que el individuo humano es sólo un organismo con funciones como: procreación, comer, digerir, respirar, pensar, ejecutar destrezas, etc. Para la ciencia natural actual, la única diferencia respectiva de los animales superiores es que los hombres, aunque también hacen cosas como éstas, las hacen mejor, de modo más complejo y más variado, porque tienen un cerebro más grande y con mayor número de neuronas. 32 LA EMERGENCIA DE LOS PSIQUESMOS

Desde el punto de vista de las ciencias naturales, los Como bien ha señalado Sagan (1982), es posible primates ocupan el nivel más complejo o superior que ocupan los reptiles la cantidad de información del sistema vivo. «Debemos incluir al hombre en este de sus cerebros sea mayor que la cantidad de mismo nivel? Creen que la respuesta no está en el informacion de los genes. Y es que, con la aparición ámbito de la ciencia natural. Las ciencias naturales del paleocérebro, las formas de comportamiento de los no pueden explicar la naturaleza de la sociedad, ni vertebrados superiores ya dependen de información mucho menos la esencia espiritual y consciente de psiquica, esto es, de 1) sensaciones afectivas que cada uno de los hombres. Sólo unas ciencias sociales reflejan el estado funcional y metabólico del medio correctamente fundadas y fundamentadas pueden interno, y 2) sensaciones cognitivas que reflejan los al explicar al hombre con sus propios métodos y cambios del ambiente externo inmediato al animal; postulados. (Ortiz, 1994) que las clases de información psiquica afectiva y cognitiva, que corresponden a los reptiles. Acabamos de ver que los seres vivos forman las aves y los mamíferos, son formas de agrupaciones multiindividuales para sobrevivir; psiquica (paleocortical) que deben ser consideradas algunas de ellas tienen una organización jerárquica de naturaleza inconsciente, diferente de las clases de que se ha mantenido inmutable información psiquica consciente del hombre que son por millones de años, como sucede, por ejemplo, de orígen social. La información psiquica inconsciente con las colmenas de abejas o de hormigas. Muchos que surgió con los reptiles, debió aparecer por observadores han mostrado que las formas de procesos epigenéticos a partir de la actividad organización de los animales superiores, por el funcional de los organismos que los precedieron en la menos objetivamente, tienen un claro parecido a la evolución. Esta clase de información refleja, entonces, organizaciones humanas básicas, como la familia o la primera en sentido epigenético tanto las señales tribu. Pero si se está atento a los procesos esenciales químicas como las señales neurales preexistentes que han determinado la organización de los sistemas en relación con el medio interno, y en sentido multiindividuales humanos, ya es imposible sostener ecocéntrico en el medio externo inmediato del animal, que las similitudes sean lo más importante como De este modo, esta clase de información determina sostiene la ciencia natural: más conviene hacer cínicamente la reestructuración psiquica de las notar y explicar las diferencias que existen entre las formas de actividad funcional, metabólica y genética agrupaciones animales y las instituciones sociales, de todo el individuo. Es lógico deducir que por este como es uno de los objetivos de las ciencias sociales, proceso psicocéntrico los organismos se convierten. No deben pues escatimarse esfuerzos para demostrar en psiquismos. La información psiquica ya viene a ser la verdad de este asunto, pues todavía hay quienes una superestructura que resulta de la integración de creen que las diferencias son poco importantes múltiples redes neurales distribuidas en la corteza y que a lo sumo son cuestiones de complejidad, cerebral. La actividad individual organizada a base Se piensa que sólo las semejanzas son esenciales, de esta clase de información alcanza los diversos pueblos son genéticas, y que las diferencias serían sistemas orgánicos ya integrados por la información sólo circunstanciales, puesto que dependen de las neural ya existente, por medio de señales psíquicas condiciones actuales del ambiente, que, a su vez, se expresan en señales motoras que se distribuyen en los sistemas orgánicos, tanto viscerales. Pero desde el punto de vista de las ciencias sociales como somáticos. El efecto final es la organización que defendemos, no se puede ignorar que los del individuo a base de diversas formas de actividad procesos esenciales que determinan la organización psiquica, y la consiguiente reestructuración psiquica de la sociedad humana son muy distintos de los de cualquier otra organización multiindividual animal, del mismo. aunque al mismo tiempo se mantienen tan oculitos LOS PROCESOS DE SOCIOGENESIS: LA ORGANIZACION DE como para que no hayan sido ignorados, según creemos, por simple conveniencia. LA SOCIEDAD HUMANA 24 Lógicamente para que esclarecer este asunto hay que interpretar de otro modo las evidencias que se han acumulado acerca de la historia del hombre, y aunque no disponemos de todos los datos necesarios, lo que conocemos hasta ahora bien puede ser suficiente para explicar los procesos por los cuales la especie Homo sapiens se ha transformado en humanidad y progresivamente se transforma en una sociedad. El concepto de información claramente amplia la visión unilateral de la epigenésis, al incluir como esencial su propiedad de determinar cínicamente la reorganización de todo sistema vivo, fuese individual o multiindividual. Al mismo tiempo que se hace patente la existencia de la información social y con ella la posibilidad de explicar la reestructuración de la actividad multiindividual de los hombres hasta constituirse en el sistema de la sociedad, vez, tienen una estructura anatómica de la garganta dispuesta de tal modo que pueden articular sonidos como los de las palabras sin mayor dificultad. Se discute entonces, si esta disposición anatómica del aparato bucal y el desarrollo de la corteza cerebral ya estaba predestinada, o no, antes de la aparición del lenguaje. Algunas evidencias indican que el uso del habla habría empezado hace más o menos 100,000 años, y que para esa entonces la conformación del cerebro ya era semejante a la actual. Pero antes que discutir qué empezo primero, la articulación de palabras o la conformación anatómica del cerebro, debemos explicar cómo los procesos que hemos llamado de sociogenésis, que vendrían a constituir la última fase de la epigenésis en la evolución del sistema vivo, fueron los que inicialmente determinaron la organización de la sociedad, y cómo dentro de ésta la información social se convierte En primer lugar, señaremos que lo más característico en la base del desarrollo de la sociedad en toda su del desarrollo social de la humanidad es la evolución integrada, del cerebro de las especies Homo, consistente en el paulatino aumento de su tamaño más allá de las Entidades, como que la relación entre las organizaciones progresivamente como sociedad. Es decir, mas del cerebro y la masa corporal es notoriamente es preciso explicar por qué y cómo se han producido superior a la de todas las demás especies de estos los cambios por los que la humanidad, cuya historia, nació en algo más de 2 puntos; pero mayor aún es el inicio sólo conocemos a través de hallazgos fortuitos incremento de la extensión de la corteza cerebral en herramientas primitivas, pequeñas estatuillas de relación a la superficie corporal, más que resultado de mujeres y el arte gráfico rupestre, incluyendo el proceso final la masa o el volumen corporal. En términos relativos, de su estructuración como una sociedad. El legado de la extensión de la corteza cerebral humana triplica a las grandes culturas del África, Asia, Europa, América de la chimpancé, el primor más cercano al hombre y Oceanía, definen con mayor precisión y ampliitud la (Changeux, 1985), naturaleza de esta historia En segundo lugar, el hecho de tener un cerebro con estas características, habrá hecho posible la modificación de la conformación de la epigenésis de los cráneos de H. neanderthalensis y de chimpancés, muestra que al tener el velo del paladar y la epiglota muy cerca, ambos podían respirar y deglutar al mismo tiempo, pero no articular palabras. En cambio, los H. sapiens, si bien no pueden ejecutar aquellas dos funciones a Es pues evidente que sólo los miembros de la especie H. sapiens, después que lograron adoptar la bipedestación, usan sus manos para moldear la piedra y avanzar en la corticalización de su cerebro, después de un largo proceso de humanización, empezo el más cercano proceso de sociogenésis que crea el sistema de la sociedad actual. Al parecer, sólo en los últimos 30 mil años de la historia del universo, esta sociedad ha logrado la codificación duradera de información psiquica en un medio extra individual. 25 Es importante señalar que las diversas formas de desorganización de la actividad personal, especialmente aquellas que limitan las capacidades psíquicas de la personalidad en una sociedad dada, han sido clasificadas, dentro de la perspectiva educacionista, de tal modo que los trastornos psíquicos determinados por procesos patogénicos son temas de la neuropsicología, la neurología y la fisiología, entre la teoría de la mente y la teoría del cerebro entre Psiquiatría y Neurología, con la consiguiente división del trabajo entre psiquiatras y neurológos, cuyas consecuencias muchos pacientes lamentan. La concepción metafísica del "Hombre", que implica el modelo idealista del hombre animal, aislado, abstracto de la sociedad, escondido en mente y cerebro, dotado de una espiritualidad ahistórica, supuestamente inmaterial; esto es, la concepción como se sabe, dichas disciplinas se han limitado al que hace decir a muchos que el cerebro humano - estudio de los trastornos cognitivos, supuestamente no la persona- razona, percibe, aprende, etc., como "conscientes", como si ellos fueran causados hace el "resto de los animales", a misma que reduce exclusivamente por lesiones anatómicas del cerebro, o por otro lado, también debemos recordar que, bajo a las cualidades emergentes de las neuronas, sin la perspectiva metafísica, se ha supuesto que los preocupa de las diferencias esenciales que existen trastornos psíquicos también se expresan somáticamente, se ha tenido que introducir toda suerte de "conversión", "somatización", trastorno fundamental de una estrategia de atención psicomotriz, ad hoc, como de salud, en tanto tenga contribuir a la son la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológicas, así como las ciencias recuperación y prevención de tales perturbaciones de la de Psicofisiología, la Psicofisiología, las personas. Tal teoría tiene que ser diferente de la teoría de la enfermedad psicosomática, de la promoción de la salud integrada a la educación, y a la reacciones psicofisiológ

interpretar y explicar al hombre. Creemos que satisface, además, a los requerimientos y necesidades de la sociedad en estado de subdesarrollo. Ésta necesita de una teoría que le facilite emerger sin tener que copiar y repetir la historia de destrucción y muerte que implantó la conquista y colonización de los pueblos del hemisferio sur, y sin tener que responde a los mismos términos a la sociedad oportuna en su etapa de corrupción y descomposición. 6. Bunge, M. (1989) *Mente y Sociedad*. Alianza Editorial, Madrid. Nuestros pueblos requieren de una teoría ética sobre cuya base se elabore e implante una estrategia de moralización integral de toda la sociedad y las personas; una teoría que explique por qué todo forma de agresión – a los hombres, a los animales y a todo el conjunto de la naturaleza– es justamente reagozo y manifestación de una lacra intencionalmente socializada de nuestra animalidad que debe superarse y suprimirse de la conciencia moral de las personas y los estados. Una teoría de este tipo no tiene que ser un planteamiento a hoc o al lado de cualquier explicación del hombre, sino propiedad intrínseca de una teoría que explique el sistema vivo, la sociedad y la personalidad en si. En otros términos, creemos que sólo una teoría sociobiológica del hombre está en condiciones de proporcionar una explicación acorde con estas aspiraciones de la propia sociedad.

10. Changeux, J.-P. (1985) *El hombre neuronal*. EspasaCalpe, Madrid. BIBLIOGRAFÍA 7. Bunge, M. y Ardila, R. (1988) *Filosofía de la Psicología*. Ariel, Barcelona. 8. Campbell, N.A., Mitchell, L.G. y Reece, T.B. (2001) *Biología. Conceptos y Relaciones*. Prentice-Hall, México. 9. Carter CS y Scheier ME (1996) *Teorías de la Personalidad*. Prentice-Hall.

Hispanoamericana, México 11. Chomsky, C. (1966) *On Human Communication*. M.I.T. Press, Massachusetts. 12. Doris Torres Pérez, en su artículo *Salud Psicológica para el Desarrollo Humano*, el que a su vez continuó de otro titulado "Salud Psicológica para el logro de la Salud Integral". Avances en Salud Mental / *Advances in relational mental health*. Vol. 3, núm. 3 - Noviembre 2004. Órgano Oficial de expresión de la Fundación OMIE. Revista International On-line Journal. 13. Gómez F. (1981) *El mito de la enfermedad mental*. En *Huelgas Vol. 2 No. 4 Unimórtal*. Barranquilla - p. 4-11. Ashby, R. (1956/1966) *Ad introd. to 14. Gonzalez P., H. & Perez A., M. (2007) La invención de trastornos mentales*. *Escuchando al farmaco o al cybernetico*. Wiley & Sons, N.Y. *paciente*. Alianza Editorial. ISBN: 978-84-206-2822-0. Barreda, A. (2002) *La historia como sistema 4866-8 40 15. Fowle, H.W. y Fowler FG*, Eds. (1964) *One Concise 29. Príbram K.H. y Ramírez A. (1968) Cerebro, Mente y Oxford Dictionary of Current English*. Clarendon Hologram. Editorial Alhambra, Barcelona. Press, Oxford. 30. Radhakrishnan S y Ray PT (1993) *El Concepto del 16. Harrington R. (1967) An Introduction to the Logic of the New Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México. Sciences Macmillan, Londres. 31. Rilly, R. (2000) *The Mind-Brain Relationship*. 7. Leesey 2000 (1981) *El Oregón de la Humanidad*. Karnac Books, Londres. 32. Díaz, Madrid. 33. Arribalzaga, R. (1979) *El Círculo de la 18. Luria A. (1979) El Círculo de la Humanidad*. Ed. EspasaCalpe, Madrid. 34. Bernal, J. (1949/1968) *La matemática en la cultura*. Fontanet, Barcelona. 35. Rojas, I. (1999) *La matemática en la cultura*. Ed. EspasaCalpe, Madrid. 36. Márquez, C. (1992) *Diccionario de la filosofía*. 37. Martínez, C. (1993) *Introducción a la filosofía*. 38. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 39. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 40. Mechner, V. (1999) *La filosofía en la cultura*. 41. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 42. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 43. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 44. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 45. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 46. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 47. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 48. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 49. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 50. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 51. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 52. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 53. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 54. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 55. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 56. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 57. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 58. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 59. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 60. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 61. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 62. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 63. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 64. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 65. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 66. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 67. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 68. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 69. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 70. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 71. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 72. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 73. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 74. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 75. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 76. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 77. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 78. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 79. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 80. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 81. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 82. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 83. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 84. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 85. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 86. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 87. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 88. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 89. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 90. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 91. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 92. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 93. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 94. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 95. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 96. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 97. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 98. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 99. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 100. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 101. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 102. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 103. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 104. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 105. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 106. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 107. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 108. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 109. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 110. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 111. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 112. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 113. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 114. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 115. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 116. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 117. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 118. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 119. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 120. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 121. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 122. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 123. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 124. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 125. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 126. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 127. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 128. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 129. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 130. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 131. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 132. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 133. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 134. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 135. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 136. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 137. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 138. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 139. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 140. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 141. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 142. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 143. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 144. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 145. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 146. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 147. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 148. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 149. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 150. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 151. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 152. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 153. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 154. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 155. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 156. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 157. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 158. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 159. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 160. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 161. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 162. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 163. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 164. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 165. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 166. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 167. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 168. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 169. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 170. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 171. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 172. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 173. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 174. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 175. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 176. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 177. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 178. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 179. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 180. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 181. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 182. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 183. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 184. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 185. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 186. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 187. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 188. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 189. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 190. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 191. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 192. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 193. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 194. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 195. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 196. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 197. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 198. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 199. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 200. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 201. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 202. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 203. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 204. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 205. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 206. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 207. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 208. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 209. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 210. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 211. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 212. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 213. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 214. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 215. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 216. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 217. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 218. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 219. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 220. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 221. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 222. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 223. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 224. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 225. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 226. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 227. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 228. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 229. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 230. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 231. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 232. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 233. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 234. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 235. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 236. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 237. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 238. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 239. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 240. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 241. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 242. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 243. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 244. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 245. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 246. Martínez, C. (1993) *La filosofía en la cultura*. 247. Martínez

como objetivo identificar los motivos para estudiar psicología y la relación existente entre motivación y rendimiento académico. La motivación se midió con el Cuestionario de motivación para estudiar psicología (MOP) y por rendimiento académico se asumió el promedio de las notas en las asignaturas propias de la carrera de psicología. La muestra fue de 65 estudiantes, 52 mujeres y 13 hombres, con un rango de edad entre 18 y 25 años, cuyo nivel de formación se encontraba entre el II y X semestre, escogidos al azar. La confiabilidad arrojada por el Alfa de Cronbach fue de .88, lo que indica que el cuestionario es fiable. En cuanto al rendimiento académico, se tomó como criterios las notas, las cuales oscilan entre 0.0 y 5.0, considerándose aprobado a partir de 3.0, el promedio de nota para la muestra fue de 3.6. Para encontrar la relación entre las dos variables estudiadas se trabajó con la r de Pearson a un nivel de significancia del .05. Para encontrar los resultados se utilizó el SPSS 17. El análisis de los resultados mostró lo siguiente: 1. Los motivos para estudiar psicología tienen que ver con afiliación e interés personal por el conocimiento. 2. No existe correlación entre rendimiento académico y motivación. 191 Palabras claves: Motivación, Rendimiento Académico, Psicología, INTRODUCCIÓN Según proyección del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia se graduaron en el 2014 alrededor de 800.000 bachilleres (MEN, 2011), una pequeña parte de ellos ingresará a la universidad. Según diversos estudios entre las carreras preferidas por los bachilleres colombianos se encuentra psicología (Universia, 2011, 21,06); El Espectador (2014, 08, 05), pero no se sabe con claridad cuáles son las razones de esta preferencia. Para la presidenta del Colegio Colombiano de Psicólogos Claudia Sanín, en una entrevista desde el 2012 afirmó "muchos jóvenes se interesan en esta profesión que les ayuda a comprender desde una perspectiva científica, las complejidades del comportamiento de los individuos y de las interacciones sociales". Adicionalmente, el desempeño profesional es amplio, lo que ofrece posibilidades laborales variadas". Para satisfacer este interés existen en el país, 113 programas (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología ASCOPA PSI). Teniendo en cuenta que no hay suficiente claridad acerca de los motivos por los cuales los bachilleres colombianos optan por estudiar psicología, y bajo el supuesto de la existencia de una relación entre motivación para estudiar una carrera y rendimiento académico, se elaboró la siguiente pregunta investigativa: ¿existe relación entre rendimiento académico y motivación para estudiar psicología? Para responder se realizó esta investigación, con el objetivo de identificar la relación entre motivación para estudiar psicología y rendimiento académico. Como hipótesis de trabajo se planteó lo siguiente: existe relación entre rendimiento académico y motivación para estudiar psicología y como hipótesis nula: no existe relación entre rendimiento académico y motivación para estudiar psicología. Teniendo en cuenta que la investigación se basó en las áreas de motivación y rendimiento académico, enseñanza se presenta lo que se asume como tal así como resultados de trabajos previos. La mayoría de autores consideran que la motivación que muestra la persona es la que tiene que ver con el control del individuo, así como la motivación intrínseca y la creencia en la importancia del trabajo y su supervisión en el progreso personal. En cuanto al rendimiento académico se definió como el resultado del trabajo que se realiza en el aula y que obedece a la ejecución de las tareas y el desempeño de las habilidades y conocimientos que tienen en las calificaciones su respectiva traducción numérica, que ilustran el éxito o fracaso estudiantil. Respecto a la relación entre motivación y rendimiento académico, García y De Le Peza (2005) afirman que los factores motivacionales son los factores más mencionados como determinante del éxito académico, pero 120 también del fracaso. Entre los hallazgos de diferentes investigaciones se resaltan los siguientes. Bravo, González y Maytoreno (2009), encontraron en un grupo de universitarios atribuciones de carácter intrínseco, como interés, esfuerzo y capacidad, para explicar el alto rendimiento y plantean que el fracaso iba un papel importante el desinterés y bajo esfuerzo. Sotelo, Echeverría y Ramos (2009) detectaron correlación positiva entre motivación y rendimiento académico en universitarios, específicamente en lo atinente a la tarea y control de aprendizaje. García, López y Rivero (2014) trabajando directamente con estudiantes de bajo rendimiento encontraron en muchos de ellos desmotivación por el estudio y la carrera. METODOLOGÍA Investigación con diseño correlacional, en la cual participaron 65 estudiantes, 52 mujeres y 13 hombres, con edades oscilantes entre 18 y 25 años, seleccionados al azar, que se encuentran matriculados entre el II y X semestre. Se utilizaron tres instrumentos, el MOP, creado por Gómez y Barrero (2003) y una matriz de dos entradas para notas, en un lado se colocaban las asignaturas y en el otro las calificaciones y un consentimiento informado. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO MOP. Este consta de 41 ítems, los cuales evalúan cinco factores: 1. Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales. 2. Logro y prestigio. 3. Logro asociado a motivos afiliativos. 4. Poder. 5. Motivación intrínseca de conocimiento. PROCEDIMIENTO Los estudiantes se seleccionaron de manera aleatoria, para ello se imprimió la lista por semestre, luego se contaron los nombres y se despartieron en una bolsa, posteriormente se sacaban uno por uno, hasta completar la cantidad requerida. Se les invitó a participar, a los que aceptaron, se les entregó el consentimiento informado. Luego se imprimió el historial académico de cada uno, se escogieron las asignaturas propias de psicología. Con estos datos se sacó el promedio acumulado, para ello se sumó la totalidad de las calificaciones y se dividió por el número de asignaturas. Seguidamente se identificaron el peso de los factores motivacionales relacionados con la decisión de estudiar psicología. Tabla 2. Medias de los factores motivacionales. Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales. Logro y prestigio. Logro asociado a motivos afiliativos. Poder. Motivación intrínseca de conocimiento. MEDIA DESVIACIÓN TÍPICA 2.9 6.4 0.4 5.2 5.6 6. Los resultados evidencian que los factores motivacionales de mayor peso son los relacionados con afiliación y conocimiento, y el que menos peso tiene corresponde a la superación de problemas afectivos. En cuanto al promedio académico, los resultados fueron los siguientes: Tabla 3. Resultados correspondientes a las notas. Mínimo Máximo 3.0 4.3 3.0 PROMEDIO Promedio notas 3.629 Desviación Típica .3041 El promedio de notas deje entrever un rendimiento apenas aceptable. También evidencia gran distancia entre el promedio mínimo y el máximo. Respecto a la correlación entre promedio y Cuestionario MOP, los resultados se presentan en la tabla 4. Tabla 4. Correlación entre resultados factores MOP Vs. Rendimiento Académico. Superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones personales. Logro y prestigio. r= Pearson Sig. -.218 .081 -.021 .86 122 Logro asociado a motivos afiliativos. Poder. Motivación intrínseca de conocimiento. -.026 -.121 -.033 .83 .33 .79 Nivel de Sig. .05 Los resultados muestran la no existencia de correlación entre los cinco factores que mide el Cuestionario MOP, sobre los motivos para estudiar psicología y el promedio académico. Teniendo en cuenta estos resultados, el investigador se acoge a la hipótesis nula, que suponía la no existencia de relación entre ambas variables. DISCUSIÓN Los resultados de esta investigación evidencian la no existencia de correlación entre rendimiento académico y motivación, resultado que contrasta con el siguiente presupuesto teórico, planteando Rinaudo, Barrera y Donolo (2006, p. 4) "un alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios lo cual redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia". Sin desconocer la importancia de la motivación para el cumplimiento de metas y el alcance de logros, no se debe considerar como determinante del buen desempeño académico, ya que este se encuentra influenciado por diversos factores. En lo relacionado con los factores motivacionales que inciden en la elección de estudiar psicología, los resultados muestran como los de mayor peso los relacionados con afiliación e interés intrínseco por el conocimiento. Estos resultados dejan entrever un interés por ayudar a los demás y ser una persona solidaria. El interés por el conocimiento lo hace ver como personas que desean ser competentes en el ejercicio de la profesión. El bajo puntaje dado al factor que evalúa personalidades, permite suponer que estos estudiantes no encajan en el pensamiento popular que creen que quienes estudian psicología lo hacen para resolver sus problemas (Gámez & Marro, 2003). CONCLUSIONES Los resultados permiten afirmar la inexistencia, en los participantes, de correlación entre los resultados arrojados por el Cuestionario MOP y el rendimiento académico. Los factores de mayor peso en la elección de psicología están relacionados con motivos de afiliación y de conocimiento. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6 (2), 272-278. George, D. & Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Ministerio de Educación Nacional (2011). La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Recuperado de Narváez, E. (1999). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Redacción Nacional (2014, 08, 05). Las carreras profesionales más deseadas en Colombia. Recuperado de Rinaudo, M.; Barrera, M. & Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22), 1-19. Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México D.F.: Mc Graw Hill. 124 - 5 . EL PAPEL DEL PSICOLOGO SOCIAL EN LA REALIDAD CONTEMPORANEA COLOMBIANA AUTORES: OCAMPO PRADÓ, Myriam, SUAREZ PRIETO, Rosa, BOCANEGRA, Angie Karina, NEIRA Julian.1. Adscripción institucional: Colegio Colombiano de psicólogos, COLPSIC País procedencia: Colombia Resumen: Problematicar la relación entre la realidad, conocimiento, concebida como un objeto de estudio y de intervención y el quehacer del Psicólogo Social, su papel, sus estrategias de acción y su producción de conocimiento convoca a una reflexión acerca del quehacer profesional de los psicólogos en el marco de la realidad Colombiana. El rendimiento académico de los participantes se puede considerar regular, ya que en la escala de 1.0 a 5.0, rango de notas establecido en Colombia, está un poco arriba del mínimo para ser promovido en una asignatura que 3.0. Referencias ASCOPA PSI (2014). Observatorio de la Calidad en la Educación Superior en Psicología en Colombia. Recuperado de Ceballos, V. (2012). Los nuevos retos de la psicología en sus 65 años. Recuperado de 12397654.pdf. Asociación Colomarres, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHEDGES, 5 (3), 179-191. Gámez, E. & Marro, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6), 1-22. García, E. & De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 10 (7). García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? EDUMECENTRO, 6

no salieron del método experimental haciendo el marco teórico, armando la hipótesis y confirmando la hipótesis. Sino a partir de los saberes de la gente, de las experiencias de la gente, esa reflexión crítica sobre los talleres; eso hasta hoy es un sol en mi trabajo ya de campo en Bogotá (NV) Entonces pues en esas lógicas es que nos hemos movido en unos primeros momentos en la vía también de Investigación Acción, en los acercamientos a comunidades en un ejercicio etnográfico más participativo (LE) La IAP representa un paso más adelante en la reflexión metodológica, un compromiso evidente con el carácter ético-político de la investigación y la intervención psicosocial y una apuesta por el reconocimiento de los saberes propios y populares en la labor académica: Teniendo mucha más claridad que el lugar desde donde me estoy parando en la investigación es un lugar en el que me interesa generar ese diálogo de saberes en el que el saber popular y el saber académico, pero también desde lo que yo recientemente he entendido que se ha denominado como las metodologías horizontales o metodologías participativas que se nutren de autores que he venido trabajando desde esa trayectoria de eses 15, 16 años, como Freire, Fals Borda, el propio Molano, también puso autores como Carlos Martín de Vizcaína, Juan Pérez (LP) Dificultades, retos y horizontes En este primer momento de la investigación, se ha podido evidenciar cierta dificultad para construir comunidad alrededor de la psicología social. En algunos casos el obstáculo puede estar relacionado con una falta de comunicación desde adentro, entre los psicólogos sociales, y también hacia afuera, a los otros campos de la psicología: Es mi pensamiento también persona que no tenemos la fuerza, no estoy hablando del colegio sino también como comunidades de auto-inscripción, de hacerlo muy evidentemente claro y divulgado y comunicativo, pienso que hay invisibilización de la psicología social. Entonces la dificultad más grande para mí es tener que existan suficientes lugares comunes que hagan posible un lenguaje abarcador y significativo del campo de la psicología social. Al respecto, los psicólogos consultados plantean la necesidad de retar de pensarse por si mismos con el fin de encontrar aquellas razones vinculantes que 144 les dan un lugar concreto dentro la psicología: Un reto enorme, que nos genera mucho miedo histórico y colonial es el de atreverse a pensar por nosotros mismos, que es la apuesta Kantiana. Pero hablando como suramericano, centrado aquí en nuestra historia (...) entonces cuál es la dificultad, atrevemos a relatar la psicología social misma, y atrevemos a ponerla entre paréntesis para que surja la respuesta propia (LE) Ese reto hoy en día es la metafora que más gesta, es volver a casa, el reto es volver a casa, volver al ser, volver a lo nuestro, sin negar que hay otras culturas, sin negar que soy el atrasado, el subdesarrollado o el inferior. No obstante, las dificultades son los retos a los que nos enfrenta la psicología social en la actualidad no impiden el surtimiento de aspiraciones al interior del mismo. De acuerdo con el concepto de psicología social, el concepto de cultura y el lugar en el que se encuentra la psicología social, se torna en un saber teórico-práctico de los psicólogos sociales. Los autores planteando la noción de la psicología, establecieron que el concepto de psicología social implicaría una profunda humildad de parte de nosotros para poder aceptar miranos y reconocer que nuestros dogmas están en nosotros y que queremos incorporar nuestras miradas a los otros (NRA) Referencias bibliográficas Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lio J.D. (1993) *Respectos* por una Antropología Reflexiva. México D.F., Siglo XXI Editores. CLACSO, División de Psicología Social, Ambiental y Comunitaria – COLPSIC (2011) *Perfil del psicólogo social* (documento de trabajo). Bogotá. Freire, P. (1997, e. 1990). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España. Foucault, M. (1990). *Technologies del yut y otros textos afines*. Mexico D.F. Paidós 145 Ibérica. S.A. Inquiero Lupiñón y Páli Cristina. La Psicología Social de la Ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. En: *revista Anales de psicología* 2002, vol. 18, nº 1. Iñiguez, Lupiñón, Música, Justicia, Juan, Peñaranda, María Carmen y Martínez, Luz María La psicología social en España: estructura de comunidades. Universidad Autónoma de Barcelona En: *REDES. Revista ibérica para el análisis de redes Sociales*. Vol.10 No.3 Junio 2006. Khun Thumas (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura Económica: México. León Sanabria, V. E. (2010) Reconstucción del estado actual de las redes de Psicólogos Sociales en Colombia: 2010 – 2011 (documento de trabajo). Bogotá: Universidad INCCA de Colombia. Lewin, Kurt. (1946) Resolución de conflictos. Páginas escogidas acerca de la dinámica de grupo. Notas sobre la teoría del campo y la teoría espacial. Disponible en: Molina, J. L. (2001) El análisis de redes sociales: una introducción. Barcelona: Bellaterra. Royero, Jaím. (2006) Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones De investigación científica y tecnológica. Disponible en: en Septiembre de 2010, conocimiento.shtml Consult. 146-6. REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE PSICOLOGÍA SOBRE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Patricia Corraubrias Papash FES Iztacala-UNAM México Resumen El propósito de la investigación fue conocer como representan el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) profesores que participan de la formación profesional de psicólogos, y los retos e implicaciones que sobre su perspectiva tiene incorporarlo en la práctica del aula. Para ello se indagaron el tipo de representaciones y sentidos que le otorgan al enfoque para su aceptación o rechazo, si emplean éste en su práctica docente, y el tipo de competencias que les interesa promover en sus estudiantes para su ejercicio profesional. Como estudio de caso, se utilizó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, teniendo como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada. El proceso analítico-interpretativo de la información obtenida contempló la búsqueda de elementos comunes en todas las entrevistas, en las que se fueron identificando las representaciones que los docentes manifestaban en sus relatos, quedando conformadas por bloques que permitieron agrupar formas similares de representación y la relación de estos elementos con conceptos o categorías teóricas pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza, lo que permitió la construcción de categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994). Los resultados más distintivos muestran que aún y la heterogeneidad de representaciones develadas entre los docentes entrevistados, la balanza se inclina hacia los docentes que no aprueban y/o no emplean el enfoque basado en competencias. Entre los argumentos más consistentes de éstos para rechazar, están el desconocimiento del enfoque o dificultad para llevarlo a la práctica, y/o su vinculación con las políticas de corte neoliberal, funcionalista y empresarial. Sin embargo, quienes si lo aceptan y aplican, valoran el desarrollo de actitudes que contempla el enfoque, principalmente los que tienen una visión humanista para la formación de psicólogos, y otros aprecian que promueve las capacidades para un desempeño profesional eficiente. Palabras claves: educación basada en competencias, formación profesional, psicólogos, profesores universitarios Introducción El tema de las competencias ha ocupado un lugar preponderante en la educación de nuestro país desde finales del siglo pasado y ha sido motivo de debate y controversias entre los especialistas del currículo y los actores del mismo. Tomando en consideración la importancia que ha cobrado la enseñanza por competencias que sobre su adecuación al contexto mexicano han dado lugar, el trabajo que presentamos 147 pretende aportar información que contribuya al entendimiento de las problemáticas, controversias y retos que para profesores universitarios representa el enfoque por competencias en su práctica educativa. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empeza a tener un material empírico y básico para su valoración. En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas son por sí mismas no habitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no logran a alcanzar el éxito previsto (Corraubrias y Casarini, 2013). En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), su discusión constante por especialistas e investigadores parte de por lo menos dos temáticas recurrentes. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polémica del término competencia, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la noción de competencias en lugar de su concepto, en tanto se lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (Díaz Barriga, A., 2013). Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias que estaban siendo promovidos. Los resultados que reportamos aquí son solo un avance del estudio que estamos realizando con respecto a las representaciones que profesores de psicología tienen de su estatus profesional, efectividad ocupacional y relevancia social. Como antecedentes del caso, se encuentran las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que tienen estas reformas e innovaciones cur

b) estrategia y modelo teórico que fundamentan la intervención, c) presentación de resultados de evaluación de la experiencia en cohortes 2014-2015. Contextualización de la educación superior en Chile La masificación creciente del sistema universitario en Chile ha implicado que en los últimos 20 años se haya triplicado el número de matrículas en la educación superior, contando con 1.144.604 estudiantes matriculados el año 2014 (SIES, 2015). Esta realidad responde a políticas educativas tendientes a mejorar el acceso de los jóvenes a la educación superior (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006), otorgando posibilidad de acceso a estudiantes provenientes de los quintiles más bajos, especialmente en las universidades privadas del país (OCDE, 2009a), posibilitando que la educación terciaria aumente la diversidad de estudiantes, con distintas potencialidades y de diversos niveles socioeconómico (NSE). (Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritz, R., Tenorio, N. y Poblete, H., 2013). Este aumento de matrícula representa un gran avance para el país, entendiendo que el acceso a la educación permite tener una población más educada y con mejor desarrollo de capital social y cultural. Sin embargo abre nuevos desafíos a las instituciones que han visto en cuestión sus prácticas históricas de enseñanza-aprendizaje, al encontrarse frente a la diversidad de estudiantes con historias de aprendizaje distintas de aquellas de los estudiantes que ingresaron tenían anterioridad a 1990 y especialmente, antes de 1980 en que comienzan a surgir las universidades privadas. (PNUD - Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2005). La heterogeneidad de la población estudiantil, ha obligado a las instituciones a hacerse cargo del perifollo de ingreso de los estudiantes, entendiendo que la procedencia económica y sociocultural del estudiante incide tanto en el rendimiento académico (Bruner, 2015; Paredes y Paredes, 2009) como en la retención y deserción de estos. (Donoso y Schiebel, 2007). Por tanto, en la actualidad los esfuerzos no sólo están en apoyar y acompañamiento académico para alumnos en dificultades (Espinoza, González, 2010), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas. Lemaitre (1998) señala que los estudiantes que ahora tienen acceso a la universidad y que se suman a los que tradicionalmente han ingresado carecen de una cultura adecuada a los estudios superiores y de los recursos mínimos de aprendizaje. Es probable que ello se relacione con dos de los problemas presentes en el sistema universitario que son los bajos niveles de permanencia de los estudiantes por deserción y las bajas tasas de graduación / titulación. El índice de deserción para el año 2013 era de un 25% en estudiantes de primer año (SIES, 2015). Esta realidad pone en tensión tanto los intereses de las instituciones de educación superior como el de los estudiantes y sus familias, puesto que la deserción tiene implicaciones sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias, implicaciones emocionales por la dinámica entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros y expectativas de las personas que se sienten debidas a hacer lo que se espera de ellos y las implicaciones para la inserción laboral. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar que las personas que ingresan a sus universidades tengan las habilidades y fortalezas que les permitan afrontar y afrontar los desafíos que esto implica, considerando la multiplicidad de factores asociados a la retención/ deserción de los estudiantes (Braxton, Johnson & Show-Sullivan (1997), en MINEDUC-Centro de estudio 2012), generando acciones adecuadas ya sea a nivel remedial o dotando de nuevas experiencias de aprendizaje que proporcionen más y mejores competencias útiles para su nuevo desempeño como universitario. De esta manera, el sistema universitario no solamente debe saber caracterizar el perfil de ingreso de sus estudiantes, sino también usar dicha información para corregir estos defectos y hacer un uso racional de los recursos. (Rios, 2010). A esto se debe sumar lo que se pueda prever para que el sistema de acompañamiento de cuenta del trayecto formativo de los estudiantes y así cumplir con lo declarado en los perfiles de egreso de cada carrera. Programa de monitoreo, apoyo y seguimiento Haciéndose cargo de esta realidad nacional y en particular la de la Escuela de Psicología se ha diseñado un programa de monitoreo, apoyo y seguimiento a estudiantes de primer año de psicología. Como punto de partida se realiza una sistematización de variables sociodemográficas, socioeducativas y psicológicas de los estudiantes que ingresan para luego diseñar el programa de intervención. A continuación presentamos datos relevantes respecto a las características de nuestros estudiantes para luego dar a conocer la estrategia de intervención y sus resultados. 200 Caracterización de estudiantes de psicología cohorte 2014-2015. En los últimos 4 años han ingresado 180 estudiantes en promedio anual a la carrera de psicología sede Santiago y en base a esta muestra hemos sistematizado información entregada por Vicerrectoría Académica de la Universidad Central, entidad a cargo de realizar anualmente evaluaciones a todos los estudiantes que ingresan a la institución para caracterizar perfil de ingreso de sus estudiantes, considerando variables sociodemográficas, socioeducativas y psicológicas, con el fin de contar con información que permitiera orientar acciones en la Escuela de Psicología. Aspectos sociodemográficos. Los estudiantes en su mayoría provienen de colegios particulares subvencionados (2 69,2%), establecimientos caracterizados por su alta diversidad en cuanto a proyecto educativo, modelos y estilos pedagógicos. La mitad de los estudiantes provienen de familias en donde ellos son la primera generación que accede a estudios superiores, pues solo el 50,5% de los padres han completado este tipo de estudios y un 54% las madres. Por otra parte, resulta relevante considerar que el 11% de los padres solo cuentan con educación básica completa. Respecto a la relación entre estudios y trabajo, el 23,5% de los estudiantes trabaja, y entre ellos el 14,5% lo hace para financiar estudios, el 26 % para ahorrar y el 32% para costearse actividades recreativas. Aspectos educativos. En cuanto a su rendimiento escolar13, se caracteriza por ser un grupo heterogéneo, pues si bien el promedio de notas de enseñanza media es de 5,4, la nota máxima es de 7,0 y la mínima de 4,0 con una desviación estándar de 0,4. (SIES, 2015) Con respecto a los puntuajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) éstos se han mantenido en un promedio de 551 puntos en los últimos 4 años sin variaciones tan significativas entre ellos. El punto mínimo es de 500 puntos y el máximo de 671 puntos promedio, con una desviación estándar de 35,8 puntos. (SIES, 2015). Aspectos psicológicos. El año 2014 el Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo (INDESCO) perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile aplicó un instrumento orientado a detectar los procesos cognitivos, las estrategias de autorregulación y los elementos ético-valoricos que los estudiantes evidencian al enfrentar a una situación problema. Según esta evaluación se evidencia que el 24% de los estudiantes que ingresaron el año 2014, presentan problemas para percibir y definir un problema, no pudiendo diferenciar entre datos relevantes e irrelevantes y las respuestas están dadas desde una elaboración abstracta, primando un tipo de pensamiento concreto. Resalta a la autorregulación, no son capaces de planificarse frente a una tarea, teniendo incluso dificultades para definir los objetivos de sus acciones, y además no monitorean su eficiencia ni resultados frente a las 12 Tipos de establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, calculada según la asistencia de los estudiantes y copago de las familias. 13 Escala de calificaciones es una escala lineal, con nota 1,0 como peor nota que significa un 0% de logro, 4,0 lo mínimo pasa de curso y 7,0 la nota alta que significa un 100% de logro 201 acciones desarrolladas. Y en plano ético-valorico, si bien son capaces de reconocer acciones éticas, las justifican en contextos determinados. (Fuente: INDESCO, 2014). Taller para el fortalecimiento de capacidades de Aprendizaje En virtud de toda esta información se diseña e implementa un sistema de apoyo al estudiante que se cristaliza en una intervención bajo la modalidad de taller, el cual fue aplicado como experiencia piloto durante el año 2014 para luego insertarlo como actividad extracurricular de carácter obligatorio, para todos los estudiantes que ingresan a primer año de psicología durante el 2015. La estrategia de intervención llevada a cabo consiste principalmente en un taller compuesto por 16 sesiones, ejecutado por facilitadores que guían los talleres, compuesto por psicólogas y psicólogos egresados de la misma universidad. Este taller busca mejorar las competencias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Lo anterior responde a la necesidad de desarrollar aprendizajes que facilite la inserción y el desempeño académico, desarrollando competencias habituales o transversales entendidas como fundamentales para el desarrollo académico y proceso de formación del futuro profesional. Junto con esto se monitorea trimestralmente el desempeño académico de cada estudiante realizando acciones personalizadas con aquellos que presentan problemas de rendimiento tanto en las asignaturas cursadas y/o promedios insuficientes en tres de ellas, con sus consecuentes seguimientos acorde a las problemáticas presentadas. El modelo a la base de la intervención es el de aprendizaje autorregulado, entendida como variable mediadora de desempeño en la educación superior, primando los principios de aprendizaje metacognitivo y de autoeficacia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). De esta manera entendemos el aprendizaje no como la mera asimilación de conocimiento a partir del trabajo con la información. En este orden destacan dos rasgos fundamentales que son llevados a cabo de enseñanzas - aprendizajes asociados a conceptos tales como competencias, estrategias o habilidades de aprendizaje. Estos rasgos son a) conciben el aprendizaje como un rasgo entrelazado, adhiriendo a los principios de modificación de la inteligencia/ capacidad propios del modelo cognitivo, b) incorporación de elementos de corte afectivo, proactividad y conductual como metas en los procesos de enseñanza para el enriquecimiento del proceso. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En este taller se realizan actividades que median la reflexión del propio funcionamiento como aprendices, en grupos de menor número de participantes que un curso regular y facilitado por psicólogos/as egresados/as de la misma escuela. Las actividades señaladas cumplen con dos requisitos: por una parte explicitan información sobre los sujetos producto de ejercicios, instrumentos o preguntas guiadas a la vez que permiten reflexionar críticamente dicha información a partir del diálogo grupal y la aplicación de elementos teóricos que facilitan la elaboración de la experiencia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En su funcionamiento las temáticas son abordadas metodológicamente desde los modelos de aprendizaje ya mencionados, por lo que en su modo intencional de formación los facilitadores guían las sesiones a través de estrategias afectivas, metacognitivas y de manejo de información. En las estrategias afectivas, disposición202 nales y de apego se incluyen rasgos motivacionales y de manejo del contexto social; en las metacognitivas se trabajan con estrategias de control, planificación y evaluación del propio desempeño y en las de manejo de información se pueden agrupar en aquellas de recopilación de información y aquellas que permiten su procesamiento desde la retención -memorización hasta la generación creativa de nueva información a partir de la elaboración de la que ya existía. (Gargallo, Suarez y Ferreras, 2007). Evaluación de resultados Desde la implementación de la intervención a la fecha hemos indicado en la incidencia de la participación en el taller el rendimiento académico de los participantes estudiando el rendimiento en los promedios de los estudiantes que participaron en el taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico. El respectivo ítem categorizado los resultados en a) Asistencia al taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico, c) Asistencia al taller e inserción al contexto universitario, d) Metodología y asistencia al taller y rendimiento. Respecto a la relación entre participación en el taller y rendimiento académico, el año 2014 el taller comenzó con 101 participantes voluntarios y la evaluación se basó en analizar la existencia o no de cambio en estado de criticidad14 de los estudiantes, esto es en relación a su rendimiento académico. Al inicio del taller (mes de mayo) se encontraban en situación de criticidad 18 estudiantes, continuando en esa situación al mes de octubre solo 8 de los estudiantes que participaron del taller (McNemar p= .021). De los estudiantes que al mes de octubre se encontraban en situación de criticidad, el 72,4% no asistió al taller, lo que implicó una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 10,619$; gl: 1, p: .001). (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Con respecto a su promedio general de nota, al mes de octubre de 4,6 (DS=0,72) y en el mes de octubre de 4,0 (DS=0,62). Con respecto al rendimiento promedio al mes de octubre, se aprecia una diferencia ($U = 2906$; $p=.002$) entre los estudiantes que no asistieron al taller ($\bar{x} = 3,67$; $DS = 0,902$) y los que asistieron ($\bar{x} = 4,12$; $DS = 0,71$) a favor de los que participaron en el taller. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). El año 2015 participaron 190 estudiantes y se aprecia una diferencia ($U = 2906$; $p=.002$) entre los estudiantes que no asistieron al taller ($\bar{x} = 3,67$; $DS = 0,902$) y los que asistieron ($\bar{x} = 4,12$; $DS = 0,71$) a favor de los que participaron en el taller. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Taller para el fortalecimiento de capacidades de Aprendizaje En virtud de toda esta información se diseña e implementa un sistema de apoyo al estudiante que se cristaliza en una intervención bajo la modalidad de taller, el cual fue aplicado como experiencia piloto durante el año 2014 para luego insertarlo como actividad extracurricular de carácter obligatorio, para todos los estudiantes que ingresan a primer año de psicología durante el 2015. La estrategia de intervención llevada a cabo consiste principalmente en un taller compuesto por 16 sesiones, ejecutado por facilitadores que guían los talleres, compuesto por psicólogas y psicólogos egresados de la misma universidad. Este taller busca mejorar las competencias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Lo anterior responde a la necesidad de desarrollar aprendizajes que facilite la inserción y el desempeño académico, desarrollando competencias habituales o transversales entendidas como fundamentales para el desarrollo académico y proceso de formación del futuro profesional. Junto con esto se monitorea trimestralmente el desempeño académico de cada estudiante realizando acciones personalizadas con aquellos que presentan problemas de rendimiento tanto en las asignaturas cursadas y/o promedios insuficientes en tres de ellas, con sus consecuentes seguimientos acorde a las problemáticas presentadas. El modelo a la base de la intervención es el de aprendizaje autorregulado, entendida como variable mediadora de desempeño en la educación superior, primando los principios de aprendizaje metacognitivo y de autoeficacia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). De esta manera entendemos el aprendizaje no como la mera asimilación de conocimiento a partir del trabajo con la información. En este orden destacan dos rasgos fundamentales que son llevados a cabo de enseñanzas - aprendizajes asociados a conceptos tales como competencias, estrategias o habilidades de aprendizaje. Estos rasgos son a) conciben el aprendizaje como un rasgo entrelazado, adhiriendo a los principios de modificación de la inteligencia/ capacidad propios del modelo cognitivo, b) incorporación de elementos de corte afectivo, proactividad y conductual como metas en los procesos de enseñanza para el enriquecimiento del proceso. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En este taller se realizan actividades que median la reflexión del propio funcionamiento como aprendices, en grupos de menor número de participantes que un curso regular y facilitado por psicólogos/as egresados/as de la misma escuela. Las actividades señaladas cumplen con dos requisitos: por una parte explicitan información sobre los sujetos producto de ejercicios, instrumentos o preguntas guiadas a la vez que permiten reflexionar críticamente dicha información a partir del diálogo grupal y la aplicación de elementos teóricos que facilitan la elaboración de la experiencia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En su funcionamiento las temáticas son abordadas metodológicamente desde los modelos de aprendizaje ya mencionados, por lo que en su modo intencional de formación los facilitadores guían las sesiones a través de estrategias afectivas, metacognitivas y de manejo de información. En las estrategias afectivas, disposición202 nales y de apego se incluyen rasgos motivacionales y de manejo del contexto social; en las metacognitivas se trabajan con estrategias de control, planificación y evaluación del propio desempeño y en las de manejo de información se pueden agrupar en aquellas de recopilación de información y aquellas que permiten su procesamiento desde la retención -memorización hasta la generación creativa de nueva información a partir de la elaboración de la que ya existía. (Gargallo, Suarez y Ferreras, 2007). Evaluación de resultados Desde la implementación de la intervención a la fecha hemos indicado en la incidencia de la participación en el taller el rendimiento académico de los participantes estudiando el rendimiento en los promedios de los estudiantes que participaron en el taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico. El respectivo ítem categorizado los resultados en a) Asistencia al taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico, c) Asistencia al taller e inserción al contexto universitario, d) Metodología y asistencia al taller y rendimiento. Respecto a la relación entre participación en el taller y rendimiento académico, el año 2014 el taller comenzó con 101 participantes voluntarios y la evaluación se basó en analizar la existencia o no de cambio en estado de criticidad14 de los estudiantes, esto es en relación a su rendimiento académico. Al inicio del taller (mes de mayo) se encontraban en situación de criticidad 18 estudiantes, continuando en esa situación al mes de octubre solo 8 de los estudiantes que participaron del taller (McNemar p= .021). De los estudiantes que al mes de octubre se encontraban en situación de criticidad, el 72,4% no asistió al taller, lo que implicó una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 10,619$; gl: 1, p: .001). (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Con respecto a su promedio general de nota, al mes de octubre de 4,6 (DS=0,72) y en el mes de octubre de 4,0 (DS=0,62). Con respecto al rendimiento promedio al mes de octubre, se aprecia una diferencia ($U = 2906$; $p=.002$) entre los estudiantes que no asistieron al taller ($\bar{x} = 3,67$; $DS = 0,902$) y los que asistieron ($\bar{x} = 4,12$; $DS = 0,71$) a favor de los que participaron en el taller. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). El año 2015 participaron 190 estudiantes y se aprecia una diferencia ($U = 2906$; $p=.002$) entre los estudiantes que no asistieron al taller ($\bar{x} = 3,67$; $DS = 0,902$) y los que asistieron ($\bar{x} = 4,12$; $DS = 0,71$) a favor de los que participaron en el taller. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Taller para el fortalecimiento de capacidades de Aprendizaje En virtud de toda esta información se diseña e implementa un sistema de apoyo al estudiante que se cristaliza en una intervención bajo la modalidad de taller, el cual fue aplicado como experiencia piloto durante el año 2014 para luego insertarlo como actividad extracurricular de carácter obligatorio, para todos los estudiantes que ingresan a primer año de psicología durante el 2015. La estrategia de intervención llevada a cabo consiste principalmente en un taller compuesto por 16 sesiones, ejecutado por facilitadores que guían los talleres, compuesto por psicólogas y psicólogos egresados de la misma universidad. Este taller busca mejorar las competencias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Lo anterior responde a la necesidad de desarrollar aprendizajes que facilite la inserción y el desempeño académico, desarrollando competencias habituales o transversales entendidas como fundamentales para el desarrollo académico y proceso de formación del futuro profesional. Junto con esto se monitorea trimestralmente el desempeño académico de cada estudiante realizando acciones personalizadas con aquellos que presentan problemas de rendimiento tanto en las asignaturas cursadas y/o promedios insuficientes en tres de ellas, con sus consecuentes seguimientos acorde a las problemáticas presentadas. El modelo a la base de la intervención es el de aprendizaje autorregulado, entendida como variable mediadora de desempeño en la educación superior, primando los principios de aprendizaje metacognitivo y de autoeficacia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). De esta manera entendemos el aprendizaje no como la mera asimilación de conocimiento a partir del trabajo con la información. En este orden destacan dos rasgos fundamentales que son llevados a cabo de enseñanzas - aprendizajes asociados a conceptos tales como competencias, estrategias o habilidades de aprendizaje. Estos rasgos son a) conciben el aprendizaje como un rasgo entrelazado, adhiriendo a los principios de modificación de la inteligencia/ capacidad propios del modelo cognitivo, b) incorporación de elementos de corte afectivo, proactividad y conductual como metas en los procesos de enseñanza para el enriquecimiento del proceso. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En este taller se realizan actividades que median la reflexión del propio funcionamiento como aprendices, en grupos de menor número de participantes que un curso regular y facilitado por psicólogos/as egresados/as de la misma escuela. Las actividades señaladas cumplen con dos requisitos: por una parte explicitan información sobre los sujetos producto de ejercicios, instrumentos o preguntas guiadas a la vez que permiten reflexionar críticamente dicha información a partir del diálogo grupal y la aplicación de elementos teóricos que facilitan la elaboración de la experiencia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En su funcionamiento las temáticas son abordadas metodológicamente desde los modelos de aprendizaje ya mencionados, por lo que en su modo intencional de formación los facilitadores guían las sesiones a través de estrategias afectivas, metacognitivas y de manejo de información. En las estrategias afectivas, disposición202 nales y de apego se incluyen rasgos motivacionales y de manejo del contexto social; en las metacognitivas se trabajan con estrategias de control, planificación y evaluación del propio desempeño y en las de manejo de información se pueden agrupar en aquellas de recopilación de información y aquellas que permiten su procesamiento desde la retención -memorización hasta la generación creativa de nueva información a partir de la elaboración de la que ya existía. (Gargallo, Suarez y Ferreras, 2007). Evaluación de resultados Desde la implementación de la intervención a la fecha hemos indicado en la incidencia de la participación en el taller el rendimiento académico de los participantes estudiando el rendimiento en los promedios de los estudiantes que participaron en el taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico. El respectivo ítem categorizado los resultados en a) Asistencia al taller y rendimiento académico, b) Contenidos del taller y rendimiento académico, c) Asistencia al taller e inserción al contexto universitario, d) Metodología y asistencia al taller y rendimiento. Respecto a la relación entre participación en el taller y rendimiento académico, el año 2014 el taller comenzó con 101 participantes voluntarios y la evaluación se basó en analizar la existencia o no de cambio en estado de criticidad14 de los estudiantes, esto es en relación a su rendimiento académico. Al inicio del taller (mes de mayo) se encontraban en situación de criticidad 18 estudiantes, continuando en esa situación al mes de octubre solo 8 de los estudiantes que participaron del taller (McNemar p= .021). De los estudiantes que al mes de octubre se encontraban en situación de criticidad, el 72,4% no asistió al taller, lo que implicó una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 10,619$; gl: 1, p: .001). (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Con respecto a su promedio general de nota, al mes de octubre de 4,6 (DS=0,72) y en el mes de octubre de 4,0 (DS=0,62). Con respecto al rendimiento promedio al mes de octubre, se aprecia una diferencia ($U = 2906$; $p=.002$) entre los estudiantes que no asistieron al taller ($\bar{x} = 3,67$; $DS = 0,902$) y los que asistieron ($\bar{x} = 4,12$; $DS = 0,71$) a favor de los que participaron en el taller. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). Taller para el fortalecimiento de capacidades de Aprendizaje En virtud de toda esta información se diseña e implementa un sistema de apoyo al estudiante que se cristaliza en una intervención bajo la modalidad de taller, el cual fue aplicado como experiencia piloto durante el año 2014 para luego insertarlo como actividad extracurricular de carácter obligatorio, para todos los estudiantes que ingresan a primer año de psicología durante el 2015. La estrategia de intervención llevada a cabo consiste principalmente en un taller compuesto por 16 sesiones, ejecutado por facilitadores que guían los talleres, compuesto por psicólogas y psicólogos egresados de la misma universidad. Este taller busca mejorar las competencias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Lo anterior responde a la necesidad de desarrollar aprendizajes que facilite la inserción y el desempeño académico, desarrollando competencias habituales o transversales entendidas como fundamentales para el desarrollo académico y proceso de formación del futuro profesional. Junto con esto se monitorea trimestralmente el desempeño académico de cada estudiante realizando acciones personalizadas con aquellos que presentan problemas de rendimiento tanto en las asignaturas cursadas y/o promedios insuficientes en tres de ellas, con sus consecuentes seguimientos acorde a las problemáticas presentadas. El modelo a la base de la intervención es el de aprendizaje autorregulado, entendida como variable mediadora de desempeño en la educación superior, primando los principios de aprendizaje metacognitivo y de autoeficacia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014). De esta manera entendemos el aprendizaje no como la mera asimilación de conocimiento a partir del trabajo con la información. En este orden destacan dos rasgos fundamentales que son llevados a cabo de enseñanzas - aprendizajes asociados a conceptos tales como competencias, estrategias o habilidades de aprendizaje. Estos rasgos son a) conciben el aprendizaje como un rasgo entrelazado, adhiriendo a los principios de modificación de la inteligencia/ capacidad propios del modelo cognitivo, b) incorporación de elementos de corte afectivo, proactividad y conductual como metas en los procesos de enseñanza para el enriquecimiento del proceso. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En este taller se realizan actividades que median la reflexión del propio funcionamiento como aprendices, en grupos de menor número de participantes que un curso regular y facilitado por psicólogos/as egresados/as de la misma escuela. Las actividades señaladas cumplen con dos requisitos: por una parte explicitan información sobre los sujetos producto de ejercicios, instrumentos o preguntas guiadas a la vez que permiten reflexionar críticamente dicha información a partir del diálogo grupal y la aplicación de elementos teóricos que facilitan la elaboración de la experiencia. (Ramírez, Jorquera, Miethe, 2014) En su funcionamiento las temáticas son abordadas metodológicamente desde los modelos de aprendizaje ya mencionados, por lo que en su modo intencional de formación los facilitadores guían las sesiones a través de estrategias afectivas, metacognitivas y de manejo de información. En las estrategias afectivas, disposición202 nales y de apego

en su nueva adscripción estaba llevando a cabo el 226 programa para la implementación de la disciplina, con el reglamento elaborado por los estudiantes y la semaforización y que estaba obteniendo resultados muy favorables. "Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentará para el resto de su vida" - Proverbio Chino. Referencias Arvilla, A., Palacio, L., Arango, C. (2011) El psicólogo educativo y su quehacer en la institución Educativa, Revista DUAZARY, diciembre 2011, Vol. 8 No 2 Gotzens, C., (2001) La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 8, núm. 18, enero-abril, 2007, pp. 126-148 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela. Consultado en: RAE (2014) Diccionario de la lengua española, edición 23.⁹, España Skinner, B. (1977) "Cincuenta y conducta humana". Editorial Fontanella, Barcelona, España Valdés, A Martínez, M., Vales, J. (2010) Percepciones Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. Revista Psicología Iberoamericana, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 30-37, Universidad Calderón 16, Teresa Poncés Dávalos 17, Sergio Luis García Ibarriaga 18, Universidad Autónoma del Estado de México RESUMEN La trayectoria escolar se caracteriza por la transformación del ámbito académico donde a su vez incorpora una formación personal, incluyendo a esta la cultura, la familia, ideología, valores, campo laboral, social, entre otros. El propósito de la trayectoria escolar es identificar subpoblaciones de alumnos de acuerdo con su desempeño académico dentro de ello se asocian fenómenos tales como: reprobación, ausentismo, deserción, eficiencia terminal, y la titulación; entre otros. En este sentido, la titulación referida a la obtención de un título académico, es un indicador medido para las instituciones educativas y que en muchos casos representa la eficiencia y eficacia de la propia institución. De las categorías que se determinan y analizan como conciliadores para definir opciones de titulación se entiende por: aprovechamiento académico, publicación de artículo especializado, tesis, tesis, Examen General de Egreso de Licenciatura, y Memoria de prácticas profesionales. 15. Candidato a Doctor en Educación, Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación, Licenciado en Psicología. Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con: Trayectoria Escolar, Psicología Social y Psicología del Deporte, 16 Maestro en Ciencias de la Educación, Maestro en Educación Superior, Licenciado en Psicología. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con: la psicología educativa y el currículum, TIC aplicadas a la educación, 17. Catedrática en Doctora en Ciencias de la Educación, Maestro en Administración de Empresas, Licenciado en Psicología. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigaciones y publicaciones relacionadas con: la psicología organizacional, 223 Investigador. Se concluye que el estudio de trayectorias escolares puede generar categorías que describen las comunidades estudiantiles en instituciones de educación y con ello predecir formas de titulación para los egresados de la licenciatura. Palabras clave: Trayectoria Escolar, desempeño académico, eficiencia terminal, titulación. Summary The school career is characterized by the transformation of academic field, which at the same time incorporates a personal training, including to this culture, family ideology, values, workplace, and social role, among others. The purpose of the School history is to identify subpopulations of students according to their academic performance to support strategies and reduce failure rates, absenteeism, desertion, and certification, among others. In this sense, the qualification referring to obtaining a degree, it is a measurable indicator for educational institutions and in many cases represents the efficiency and effectiveness of the institution. Among the categories are determined and analyzed as conclusive to define degree options are: on academic achievement, publishing scholarly article, thesis, dissertation, General Bachelor Exit Exam, memory of professional practices. Finally, it is concluded that the study of school trajectories can create categories to describe the student communities in educational institutions and thus predict forms of certification for graduates of the bachelors' degree in psychology. Keywords: academic performance, school career, degree, terminal efficiency, INTRODUCCIÓN Se dice que la educación es uno de los pilares que sostienen el desarrollo de toda nación, que es en la educación en donde se encuentra el futuro de México y por tanto se debe prestar especial atención a todos aquellos indicadores que forman parte de este concepto y al mismo tiempo se debe analizar de la manera más assertiva posible todas aquellas medidas que se han implementado en materia educativa con la finalidad de observar si realmente son útiles y funcionales para los fines planteados. Para fortalecer la Educación Superior es necesario generar estudios serios que permitan evaluar las estructuras y los procedimientos con los que opera y los resultados que produce, no hacerlo significa orientarse con impresiones, prejuicios o opiniones que aun con buena fe, pueden llevarnos a acciones contrarias a las deseadas. (Chain, (1995) En relación a esto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior sostiene que 229 la educación superior tiene como demandas precisas: lograr la calidad y pertinencia académica, crecer en la medida que lo exige el desarrollo del país, asegurar la oportunidad de ingreso a estudiantes con motivación y aptitudes para cursar estudios superiores, independientemente de sus condiciones económicas, vincularse más estrechamente con la sociedad, realizar reordenamientos a acrecentar la eficiencia terminal, generar fuentes alternativas de financiamiento, y fortalecer la coordinación con otros organismos de la sociedad. (ANUIES, 2012) La Universidad Autónoma del Estado de México en su proceso de ingreso a nivel licenciatura realiza un examen de selección para aceptar a los alumnos con el puntaje más alto, se les asigna un tutor académico que le da seguimiento a su trayectoria escolar, hasta la culminación de los créditos establecidos en el plan de estudios, el proceso de titulación considera varias posibilidades de acuerdo con el reglamento de opciones de evaluación de la UAEU, que en el capítulo II, Artículo 7, establece como opciones de titulación: la Tesis, Tesina, Memoria de práctica profesional, Aprovechamiento académico esta opción no requiere la elaboración de trabajo escrito, ni la sustentación correspondiente, los requisitos son: Haber obtenido un promedio general de 9.0 puntos, haber aprobado las evaluaciones ordinarias en primera oportunidad, aprobar la totalidad del plan de estudios de manera ininterrumpida. La última opción es, Examen general de egreso de licenciatura. (UAEM, 2009) En este contexto la formación de los profesionistas en toda institución de educación se delinea por la trayectoria escolar que puede determinar la conclusión de la eficiencia terminal que es reconocida como titulación. LA FORMACIÓN DEL PSICOLOGO EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO La licenciatura en Psicología inicia en 1973 por lo cual han concluido sus estudios 39 generaciones, y egresado 4,276 alumnos, la demanda para realizar estudios de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México es muy alta, solo es superada por Medicina, Administración, y Derechos en psicología solicitaron ingreso 1,552 aspirantes y son aceptados 361 es decir el 23.3% en el ciclo escolar 2014. La descripción es similar a la terminal representa una media de 49.5% en las últimas cinco generaciones de egreso. (UAEM, 2014) El currículo vigente de la licenciatura en psicología está integrado por 70 unidades de aprendizaje, para cursar los 468 créditos que marca el plan de estudios, es flexible y se puede cursar en mínimo 9 semestres y máximo 12 semestres. (UAEM, 2000) DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIOS PROFESIONALES Las indagaciones sobre trayectoria escolar tienen el propósito de identificar sub-poblaciones de alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas (Cantero, 2003). Por otro lado, el término trayectoria escolar está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal; considerada como el indicador más importante en la determinación de evaluaciones institucionales, también se relaciona con reprobación, rezago y deserción Los estudios tradicionales sobre trayectoria escolar se realizan por cohortes, estos están definidos según González (1999) como; el conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios. Lo anterior es complementado por Huerta y Allende (1989) quien afirma que la cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos. Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectorias han vivido un mismo suceso, en un mismo calendario, forman parte de un grupo específico y por ello pueden ser objeto de un análisis en etapas del suceso (Barranco & Santa Cruz, 1995). El glosario de educación superior ANUIES (1986) define a la deserción escolar como el abandono que hace el alumno de los cursos o carreras a las que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir las obligaciones fijadas, lo cual afecta la eficiencia terminal del conjunto. La deserción de acuerdo con Tinto (1989), es el resultado de ausencia de interés que genera incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Los factores de riesgo expuestos por Espindola y León (2002), son el abandono de los espacios aúlicos, con la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extra edad asociada al consiguiente retraso escolar. Es importante considerar a Ponce (2004), quien señala que la reprobación es un fenómeno complejo y su abordaje debe proveer unidad explicativa y comprensiva en el marco de reflexiones interdisciplinarias: la práctica educativa, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y de las familias. Finalmente con el indicador de egreso se reflejan los resultados de la trayectoria escolar desde el ingreso aunado con la permanencia y titulación con ella la eficiencia terminal. La definición de eficiencia terminal la conceptualizó Camarena y Chávez (1985), como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a una carrera profesional, a partir de este momento en 231 una determinada generación y los que logren egresar de la misma, después de egresar de los diferentes planes de estudio. La cual es utilizada en el sistema educativo en los diagnósticos, evaluaciones y planeación de sistemas educativos. Ponce de León (2003) cita a Carlos Salazar Silveira (ANUIES), donde aborda lo siguiente, la eficiencia de titulación de la cohorte, representa la proporción entre los titulados hasta dos años después del egreso y los alumnos de primer ingreso de la misma generación. Es importante tomar en consideración el hecho de que en toda investigación que tenga que ver con el estudio y el seguimiento continuo de las trayectorias académicas, debe llevar a cabo un proceso de "evaluación", cuyo fin sobresaliente deberá ser la implementación de mediados que permitan el mejoramiento del proceso educativo. METODOLOGIA El presente trabajo tiene como objetivo: Conocer cuáles son las categorías que derivadas de la trayectoria escolar son consideradas como predictivas en las propuestas para determinar los procesos de titulación en la carrera de psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México. Para este estudio se tomaron como indicadores para la caracterización de la población el sexo y la edad. Las dimensiones a analizar: Trayectoria escolar previa, Bachillerato de promoción de promedio de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se presenta la descripción de las seis asignaturas correspondientes a este primer semestre. Cabe mencionar que la escala de calificación contemplada en este sistema educativo es de 0 a 10 puntos, siendo 6.0 la calificación mínima para aprobar y acreditar las asignaturas cursadas. Derechos Humanos: Recibió un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8 puntos. Socialización en el proceso de formación psicológica. Derechos Humanos. A continuación se observa la siguiente: Terciaria de la licenciatura en Psicología con un promedio general de 7.8. Terciaria de la licenciatura en Psicología con un prom

3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Social y Humano. Madrid: GUNI. Herrera, A. et al. (2004). Estudios de pertinencia social de la UAEM. Primera etapa 2004-2005. Toluca. México: UAEM. Herrera, A. et al. (2007). Seminario: Educación y Estado: Construcción del Indice Complejo de Responsabilidad Social Universitaria. Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Herrera, A. y Didriksson, A. (1998). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Enseñanza Superior y Sociedad. Vol. 10, No. 2, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México: IIESALC-UNESCO. Herrera, A. y Didriksson, A. (2006). Manual de planeación prospectiva estratégica. Su aplicación a Instituciones de Educación Superior. México: CESU, UNAM, 235 Herrera, A. y Didriksson, A. (2009). La responsabilidad social en las Macrouniversidades Públicas de América latina y el Caribe. UDAL, México. N°41, abril-junio. Hirsch, J. (1996). Globalización, capital y Estado. México: UAM. Janini, O. (1996). Teorías de la globalización. México: Siglo Xxi. Inayatullah, S. y Gidley, J. (Comp.). (2003). La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad. Barcelona: Pomares. INEGI. (2009). Características generales de la zona metropolitana de la Ciudad de Toluca. Estado de México. Toluca: INEGI. Xerhal, R. (2007). Hacia la desglobalización. México: Jorge Larrañaga. Y. (2000). La anarquía que viene. Barcelona: Ediciones B. Kostoff, R. (1995). The handbook of research impact assessment. Oficina de Navea, Research, Arlington VA. Krotsch, C. (2001). Educación Superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Labastida, J.; Valentí, G. y Villa, L. (coords.). (2002). Educacion, ciencia y tecnologia. Los nuevos desafíos para America Latina. Toluca, México: UNAM. Tapia, P. (1980). Análisis de la Educación en México. Comentarios de la reforma. México: UNAM. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad. Latapa, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Levitt, T. (1983). The globalization of markets. New York: Free Press-Harvard Business Review. Levy, D. (1995). La educación superior y el Estado en Latino América. Desafíos Privados al predomínio público. México: Miguel Angel Porras-CEUS/UNAM-FLACSO. Llanos de la Hoz, S. (2000). Equidad y pertinencia en la educación superior. Universitas. 2000, No. 3-4, Vol. 24, Venezuela: López Zavala, R. (1998). Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento: Ética y Competitividad. En Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen 1, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán, Sinal. México. URL disponible en López, F. (2001). Globalización y educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: Venezuela: UNESCO-IESALC. López, J. y Sánchez, J. (2001). Ciencia, Tecnología y Sociedad. En Estudios de la Universidad. Vol. 1, Número 2, Junio-Septiembre. Madrid: IESALC. López, J. (2003). Pertinencia y competencia: el desafío de la educación superior. En: Malagón, L. (Ed.). La pertinencia en la Educación Superior: elecciones para su comprensión. Revista de la Educacion Superior. No. 1, Vol. 02, Junio-Septiembre. Madrid: IESALC. López, J. (2002). Retos y expectativas de la Universidad. Vol. 2, Número 0, Mayo-Agosto. Madrid, M. (2006). La mediación en las Universidades: actualidad y perspectivas. En: CLACSO. Madrid, C. (2002). Apuntes a la problemática para la Sociedad del Conocimiento. En: Education Policy Analysis Archives. Volumen 10, Number 35, agosto 16, 2002. Margaricci, A. y Suárez, V. (2006). Función social de la Universidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la UNLA. Masiá, R. (coord.) (2001). La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. México: UNAM, Plaza y Valdez. Martínez, M. (2002). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico. México: Trillas. Martuscelli, J. y Martínez, C. (2002). Problemas de la pertinencia de la educación en el mercado laboral. Documento electrónico. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Miranda, D. et al. (2003). Modelo de formación profesional de la UAEM. Toluca, México: UAEM, Miranda, E. (1993). La formación del sistema Universidad-Nacional Reforma Universitarias (1918-1922). Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Miranda, E. (1994). La formación del Sistema Universidad-Nacional Diccarollo y crítico (1890-1946). Córdoba, Argentina: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba. Morín, E. (1993). La formación del sistema Universidad-Nacional Reforma Universitarias (1918-1922). Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa Morín, E.; Ciurana, E. y Motta, R. (2006). Educar en la era Planetary. España: Gedisa. Muñoz Izquierdo, C. (1996). Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo. México: AUNIUS. Muñoz, M. (2004). Psicología y praxis educativa. México: AMAPSI. OCDE. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 3). París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. (2009). Education at a Glance 2009. París: OCDE. Ohmane, K. (1990). Triad power. New York: Cambridge University Press. Ornelas, C. (1993). El sistema educativo mexicano. México: Fondo de Cultura Económica. Ortega y Gasset, J. (1983). Misión de la Universidad. Obras completas Tomo IV. Madrid: Alianza. Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria. Revista Cuadernos de Educación. La universidad como espacio público. Año II, número 3. 2004. Córdoval, Argentina: Fondo de Cultura Económica. 255 Ramírez, F. (2004). Finalidad social y forma de gobierno de la universidad pública en México: un estudio prospectivo. Tesis doctoral. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Reich, R. (1993). El fin del trabajo. Argentina: Javier Vergara. Rodríguez, R. y Casanova, H. (coords.) (1998). Universidad Contemporánea. Racionalidad política y Vinculación Social. Tomo I. México: Miguel Ángel Porrúa. CSES/UNAM. Rubio, J. (coord.) (2006). La política educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance. México: SEP. Fondo de Cultura Económica. Ruiz, C. (1998). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. México: SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación de 2007 a 2012. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal. Secretaría de Educación Pública. México. Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. México: UNAM. Tedesco, J. (2007). Educar en la sociedad el conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tünnermann, C. (1991). Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana. Tünnermann, C. (1995). Una nueva Visión de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, Venezuela: Tünnermann, C. (1999). La Universidad de cara al siglo XXI. México: UNAM-Praxis. Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, No. 1-2, Vol. 11, Venezuela: Tünnermann, C. (2002). La educación en el horizonte del siglo XXI. Venezuela: IESALC/UNESCO Tünnermann, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI: La universidad en la historia. México: Colección UDAL. Tünnermann, G. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana: UNAC. (2008). La enseñanza superior en América Latina y el Caribe. Asociación: Anagrama. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal.

en que las personas manifiestan que están satisfechos con su vida, con sus familias, amigos, empleo etc. (Avia y Vásquez, 2011) aspectos urgentes y esenciales en los procesos de reeducación de conductas delictivas, con la expectativa que se reduzca la reincidencia en la trasgresión de la ley. 355 5 - MODELO PSICOGERONTOLÓGICO INTEGRAL EN CONSTRUCCIÓN DE VEJEZ ACTIVA Y SATISFACTORIA EN EL C.B.A DE BUCARAMANGA AUTORES: Margie Stefania Quintero Mantilla: *Estudiante de Psicología 10° Semestre. Miembro Semillero Calidad de Vida en la Tercera edad. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: margie.quintero@ upb.edu.co. Ara Mercedes Cerquera Cóborda: **Ps. Esp. Doctoranda en Ciencias Psicológicas. Docente Investigadora y Coordinadora de la Especialización en Psicología Clínica. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga. Contacto: Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga Colombia Resumen Es evidente que los adultos mayores institucionalizados se encuentran expuestos a condiciones que provocan con el tiempo una serie de efectos negativos y estados de inactividad, aburrimiento y frustración (Krassovitch, 1993). El presente proyecto se realizó con el objetivo de contribuir a la construcción de una vejez más activa, satisfactoria y saludable en adultos mayores del Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga, Santander; implementando, así mismo, pautas asertivas en pro a la mejora del clima laboral en esta institución. La muestra seleccionada estuvo compuesta, principalmente, por alrededor de 45 adultos mayores, 24 empleados de planta y 20 familiares de adultos mayores y se llevó a cabo en base al Modelo Psicogerontológico Integral de Cerquera & Prada (2010), compuesto por seis líneas de intervención: (a) Clínica, (b) Lúdico-educativa, (c) Grupos y líderes, (d) Interdisciplinaria, (e) Neuropsicológica y (f) Familia; empleando estrategias como talleres reflexivos y psicoeducativos, ocio terapéutico, familiarogares, estimulación cognitivo-emocional y el desarrollo socio-emocional en los gerontés (Carrascal & Soleta, 2014). Además, se resalta la mejoría frente al ejercicio constante de los procesos cognitivos, ya que el 90% de los adultos mayores evaluados evidenciaron un progreso en su estado. Finalmente, se reflejó la importancia del rol del psicólogo en la resignificación del proceso de envejecer y su contribución a la potencialización de las capacidades de los gerontés, encontrándose, además, una relación significativa entre el trabajo organizacional con el personal de estas instituciones y la calidad de atención asistencial brindada. 356 Palabras clave Vejez, salud, calidad de vida, bienestar. Abstract It is clearly that senior citizens are exposed to conditions that cause a number of negative effects, states inactivity, boredom and frustration, over time (Krassovitch, 1993). This project was conducted with the aim of contributing to the construction of a more active, satisfying and healthy adulthood in senior citizens who are in a residential care facility named "Centro de Bienestar del Anciano de Bucaramanga, Santander". It also aims at implementing six assertive policies to improve the working environment in this institution. The sample was composed by 45 senior citizens, 24 full time employees and 20 relatives of the senior citizens and was based on the Integral Psicogerontological Model by Cerquera & Prada (2010), which consists of six lines of action: (a) Clinical, (b) Recreational and educational, (c) groups and leaders, (d) Interdisciplinary, (e) Neuropsychological and (f) Family. It uses strategies such as and art-therapeutic workshops, ergonomic leisure, brochures, cognitive stimulation, social therapy, art therapy and interdisciplinary work with means such as physiotherapy, occupational therapy and nursing. Among the results, were confirmed the relevance of the leisure as promoter or welfare (Monteaquido, Cuenca and San Salvador, 2014) and the benefits of art therapy in motivational processes, interaction and socio-emotional development in senior citizens. In addition, the importance of the constant exercising of the cognitive processes, as 90% of senior citizens showed progress in their state initial. Finally, the relevance of the role of the psychologist in the redefinition of the aging process and his contribution in potentiating of the capacities of senior citizens. It was also discovered a significant correlation between the organizational work with the staff of these institutions and the quality of service offered to. Key words Aging, health, quality of life, wellness, Introduction y referente conceptual La vejez es una etapa en la que, como en las otras etapas del desarrollo, se presentan un sin número de cambios multifactoriales tanto a nivel físico como cognoscitivo, afectivo y social. Tradicionalmente, se ha concebido erradamente a la vejez como un proceso degenerativo, asociado a enfermedad, pérdida completa de funcionalidad y capacidades cognoscitivas. Estas afirmaciones teóricas, día a día han ido contribuyendo a la formación de un extenso repertorio de estereotípos y mitos alrededor de la vejez y del adulto mayor que han ido desencadenando con el paso de los años un abandono sustancial de este sector poblacional y una serie de imaginarios negativos de la sociedad de lo que es el proceso de envejecer. Al involucrarse con adultos mayores, las problemáticas entorno a la institucionalización y la vejez es de gran relevancia intervenir desde una perspectiva "satisfactoria, saludable, productiva e innovadora" (Monteaquido, Cuenca, & San Salvador, 2014) de la vejez, apuntando a la disminución del aislamiento, aburrimiento e inactividad; condiciones que a largo plazo pueden desencadenar en enfermedades y afectaciones crónicas de la salud. Así mismo, se hace imprescindible abordar lo relacionado a los cuidadores y demás personas que hacen parte del entorno de esta población, ya que al un adulto mayor presentar trastorno neuropsicológico mayor o algún tipo de deterioro que lo incapacite, la carga y desgaste físico-emocional es desmesurable; y esto aparte de repercutir en la salud de la persona puede desencadenar y evidenciarse en conflictos laborales. Según Arita (2001) citado en Hernández (2006) este estrés puede aparecer con frecuencia en el ámbito laboral, es de tipo organizacional, crónico y cotidiano; y surge en situaciones de un trabajo no lo suficientemente recompensado que exige entrega en situaciones emocionales de alta demanda, causa deterioro psicológico y es el principal componente de una moral baja o ausentismo, se desarrolla entonces un autoconcepto negativo y actitudes igualmente negativas hacia el trabajo. Entre los estresores más importantes se encuentran los siguientes: sobrecarga cuantitativa de trabajo, dificultades con otros miembros del personal, problemas sindicatos, tratamiento en condiciones críticas de enfermedad, casos difíciles, subutilización de habilidades, ambigüedad acerca del futuro, falta de autonomía y tiempo, la escasez de recursos y bajos salarios, el sistema de turnos, las relaciones con los demás trabajadores, la imposibilidad de elegir a los compañeros de trabajo, la falta de reconocimiento, las fluctuaciones en la cantidad de trabajo, la desorganización de la institución y conflictos con la autoridad (Hernández, 2006). De esta manera, las cuestiones como el trabajo equi, el desarrollo de metas, el fortalecimiento y el ejercicio de un buen liderazgo, pautas de comunicación, manejo emocional y resolución de conflictos, son algunas de las temáticas que pueden contribuir al correcto encamamiento de una organización, en este caso un centro de salud y atención al adulto mayor, y aportar herramientas de afrontamiento y solución de problemas a los miembros de la misma, teniendo en cuenta la gran presión laboral a la que muchas veces se ven sometidos. Según Cohen et al. (1997); Ellis et al. (2005) y Park et. al (2005), citado por Torrelles, Coiduras, Carrera, Paris y Cela (2011), para poder realizar