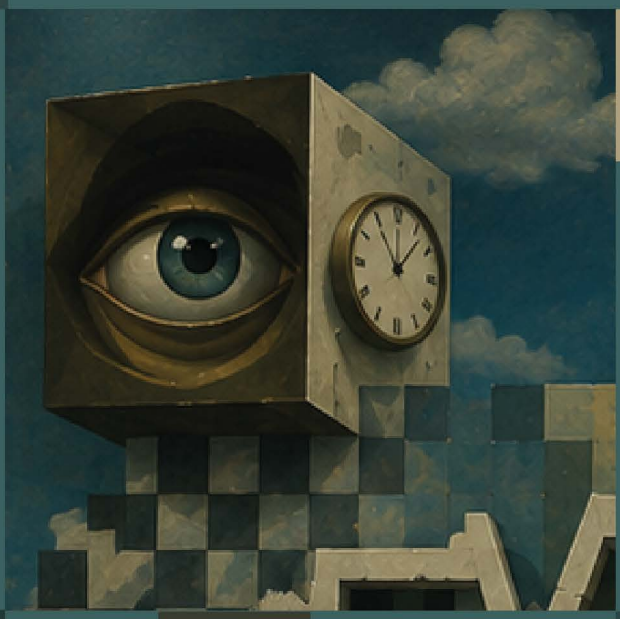
A 60 años de la psicología en Xalapa: un referente de los orígenes de la psicología en México



Karen Happeth Cuevas Castelán
Rebeca Hernández Arámburo
Aurora de Jesús Mejía Castillo
Karima Oliva Bello

coordinadoras

Universidad Veracruzana

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

A 60 años de la psicología en Xalapa: un referente de los orígenes de la psicología en México

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ
Rector

ARTURO AGUILAR YE
Secretario Académico

LIZBETH MARGARITA VIVEROS CANCINO
Secretaria de Administración y Finanzas

YOLANDA F. GONZÁLEZ MOLOHUA
Secretaria de Desarrollo Institucional

AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA
Director Editorial

AXEL MANUEL NAVARRO HERNÁNDEZ
Director de la Facultad de Psicología, campus Xalapa

A 60 años de la psicología en Xalapa: un referente de los orígenes de la psicología en México

coordinadoras

Karen Happeth Cuevas Castelán

Rebeca Hernández Arámburo

Aurora de Jesús Mejía Castillo

Karima Oliva Bello

Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Diseño editorial y maquetación: Adrián Lara Castillo
Ilustración de forros asistida con OpenAI (generador de imágenes), con tecnología DALL·E 3

Clasificación LC:	BF108.MX A83 2026
Clasif. Dewey:	150.92
Título:	A 60 años de la psicología en Xalapa : un referente de los orígenes de la psicología en México / coordinadoras, Karen Happeth Cuevas Castelán, Rebeca Hernández Arámburo, Aurora de Jesús Mejía Castillo, Karima Oliva Bello.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2026.
Descripción física:	313 páginas : ilustraciones en color, retratos en color ; 23 cm.
Notas:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9789689802211
Materias:	Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología. Psicología--México--Veracruz-Llave (Estado)--Historia. Psicología--Estudio y enseñanza (Superior)--México--Veracruz-Llave (Estado)--Historia. Psicología--Investigaciones--México.
Autores relacionados:	Cuevas Castelán, Karen Happeth. Hernández Arámburo, Rebeca. Mejía Castillo, Aurora de Jesús. Oliva Bello, Karima.

DGBUV 2026/45

Primera edición, 3 de septiembre de 2026

D.R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88
direccioneditorial@uv.mx
https://www.uv.mx/editorial

ISBN: 978-968-9802-21-1
DOI: 10.25009/uv.9802211

ÍNDICE

11 Prólogo
José Velasco Toro

PRIMERA PARTE

17 Orígenes e historia de los estudios de psicología en la Universidad Veracruzana
Emilio Ribes Iñesta

33 Desarrollo y presencia del conductismo en la Facultad de Psicología y la Universidad Veracruzana
María Marcela Castañeda Mota

49 Impacto de la perspectiva conductual en la enseñanza de la carrera de Psicología en Xalapa
Sandino Alejandro Peralta Villafaña
Mario Amado Serrano Vargas
Abraham Manuel Ortiz Barradas

61 El psicoanálisis en la Universidad Veracruzana
Ricardo García Valdez
Juan Capetillo Hernández
América Espinosa Hernández

83 Historia de la Facultad de Psicología, campus Veracruz
Javier López González
Rodolfo Uscanga Hermida
Magali Huerta Reyes
Manuela Cabrera Castillo

99 Instituto de Psicología y Educación:
origen y compromisos con la generación
y aplicación del conocimiento
Minerva Pérez Juárez
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Enrique Zepeta García
Graciela Patricia Mendoza Pérez
José Alfredo Cid
Emanuel Meraz Meza

SEGUNDA PARTE

129 Unidad de Servicios e Investigación
Psicoeducativa: 1993-2023
Gloria Olivares Pérez

145 Unidad de Servicios Psicológicos en Salud:
la atención primaria en salud como oportunidad
para la formación en psicología
Nora Inés Morales Contreras
Paulo César Soler Gómez

153 Unidad de Intervención Psicosocial:
una experiencia de trabajo en el ámbito
de la psicología social
Arturo Marinero Heredia
Haideé Velásquez Medina

169 Formación de investigadores en el Laboratorio
de Psicobiología
Dora Elizabeth Granados Ramos
Víctor Manuel Alcaraz Romero

189 Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología: evolución de un cuerpo académico en la Universidad Veracruzana
Sebastián Figueroa Rodríguez
Dora Elizabeth Granados Ramos
Milagros de Jesús Ortiz Delfín

TERCERA PARTE

207 Reconocimiento de la diversidad contra el eclecticismo teórico
Hazael Sotelo Navarro

215 El enfoque histórico-cultural: una teoría del aprendizaje para el siglo XXI
Karima Oliva Bello

231 Epistemología del sufrimiento subjetivo: desafíos clínicos entre el enfoque cognitivo-conductual y la metapsicología
Karen Happeth Cuevas Castelán

247 La ansiedad en un cerebro ejecutivo
Samuel Zamora Lugo
Samantha Toledo Mesa
Vicenta Reynoso Alcántara

267 ¿Qué es eso que llamamos estrés y por qué los psicólogos lo estudiamos?
Axel Manuel Navarro Hernández
Sabelia Juárez Niembro

279 Narración de una experiencia de observación de bebés con el método Bick
Arturo Marinero Heredia

CUARTA PARTE

297 Crónica de la conmemoración del 60.° aniversario
Paulo César Soler Gómez
Quetzalli Itzhel Pérez Ramírez

PRÓLOGO

José Velasco Toro

El nacimiento de una institución sucede cuando coexisten relaciones estructurales de orden social y económico, así como superestructurales inscritas en las coordenadas culturales, académicas e intelectuales que se articulan con la inquietud política para hacer posible su creación. Además, las instituciones se crean con el fin de atender demandas sociales existentes y generar soluciones a los posibles problemas y requerimientos futuros. Por ello, para su funcionamiento, tienen una organización que facilita la operación de las entidades que la integran y un conjunto de reglas y normas de conducta que le dan claridad a sus procesos. Así, cuando el futuro está enganchado al presente y las necesidades sociales emergentes se encuentran subsumidas en ese escenario de lo por venir, surgen estados conscientes de lo que se debe hacer para potencialmente atender, con anticipación, la creciente necesidad social y formar al conjunto profesional, científico e intelectual que habrá de interactuar en el tejido social que coadyuvará a la solución de los múltiples de problemas asociados.

Fue así como, en situaciones emergentes de demanda profesional en el ámbito nacional y condiciones óptimas académicamente en Xalapa, surgió la Facultad de Psicología –fundada en el seno de la Universidad Veracruzana en la década de los sesenta del siglo XX–, cuya historia de su nacimiento y desarrollo posterior hasta la actualidad dan cuenta los autores de los trabajos reunidos en esta obra: *A 60 años de la psicología en Xalapa. Un referente de los orígenes de la psicología en México*.

En ella se explica cómo se dieron las condiciones que hicieron posible las convergencias intelectuales y científicas para su fundación; quiénes impulsaron el proyecto y cómo interactuaron desde su inicio; de qué manera las generaciones poste-

riores desarrollaron y fortalecieron la Facultad de Psicología con su entretejido de unidades de servicio, intervención psicológica y laboratorios en los que se forman futuros investigadores, y realizaron significativas aportaciones –y continúan haciéndolo en diversos momentos y en el ámbito de su especialidad científica– para dar certeza futura mediante la continua actualización gnoseológica y el fortalecimiento científico.

El recorrido histórico contemporáneo que hacen con perceptible emoción todos los autores de los diferentes capítulos incluye, asimismo, narrativas que resaltan en los textos históricos y en los artículos relacionados con otras facultades, un análisis histórico-comparativo de las teorías psicológicas que han constituido parte del paradigma formativo del estudiantado, así como reflexiones críticas y autocríticas que han permitido y marcado el crecimiento de la Facultad hacia su interior y hacia el exterior. Además, se destaca la vocación de servicio –siempre volcada a la sociedad–, la cual ha sido y continúa siendo nodo generador de la actividad formativa, que es alma vinculante de este proyecto trascendente (la Facultad de Psicología) y con sentido de adecuación a los cambios científicos, educativos, clínicos y académicos que lo fortalecen. Y a dicha vocación de servicio, que va más allá de lo empírico, pues su práctica surgió del espíritu de la curiosidad científica y siempre ha transitado junto con la investigación, se suman la formación académica y profesional, así como la generación y aplicación del conocimiento, reflejo de las actividades sustantivas de la Universidad Veracruzana que en la Facultad de Psicología se practican con profundo compromiso universitario y destreza psicosocial.

Los protagonistas de esta odisea de seis décadas y más son pléyade intelectual, científica y académica en la que confluyen teoría y acción, cual bucle que impulsa el constante alcance de los objetivos formativos de futuros profesionistas de la psicología; servicio y extensión social psicoeducativa; generación de conocimiento vinculado al quehacer educativo y clínico; divulgación

cognitiva mediante diversas acciones, como pláticas, conferencias, publicaciones y participación en congresos; creación e impulso de estudios de posgrado, cuya base es el quehacer investigativo; consolidación de cuerpos académicos en los que se mezcla la actualización profesional de quienes los integran y la atención formativa del alumnado que se vincula a ellos, involucrándolo en tareas de investigación, participación en eventos académicos –como coloquios y congresos– y acciones de promoción de la salud psicopedagógica, entre otras actividades.

Cada capítulo del libro es una especie de ventana a través de la cual podemos observar e informarnos cómo surgió, cómo ha cambiado, cuáles han sido las trasformaciones de la Facultad de Psicología –tanto en la región de Xalapa como en la de Veracruz–, y cuáles son las proyecciones para potenciar su desarrollo. Pero también permite ver hacia el exterior de sus muros, allende la sociedad a la que ha estado vinculada desde su nacimiento, para apreciar su incidencia en la atención a diversas dificultades educativas, conductuales, cognitivas, psicológicas –como el estrés, la ansiedad, la depresión– y otros problemas de salud emergentes que ya son propios de la sociedad digital.

Para ello, en la Facultad se conocen, analizan e introducen otras teorías que han surgido del avance en la psicología cognitiva, la neuropsicología, la neurobiología y la neurofilosofía, ciencias desde las cuales se investiga la compleja dinámica del aprendizaje y el desarrollo psicológico en los procesos de educación. Así, desde y con base científica, la estrategia formativa profesional, el impulso generador de la investigación fundamental y aplicada, lo mismo que los servicios de salud y de intervención psicosocial encuentran cause en la fluidez curricular modelada por el exitoso modo de aprender haciendo.

La fortaleza investigativa en los estudios de psicología está presente tanto en el ejercicio académico de la Facultad como en la vinculación sustantiva con el Instituto de Psicología y Educación, entidad que nació ligada a la atención psicológica

hasta evolucionar y adoptar, como otra de sus actividades fundamentales, la formación de investigadores y profesionales mediante los estudios de posgrado que en él se ofrecen. Ahora, las facultades de Psicología de Xalapa y de Veracruz y el Instituto de Psicología y Educación son sólido baluarte de esta disciplina en nuestro estado, gracias a lo cual estas entidades han tenido una proyección nacional e internacional que ha permitido percibir a sus miembros como personas que aprenden en el hacer y de mente abierta a los nuevos conocimientos y paradigmas al forjar su propia experiencia en la participación social.

Estamos seguros de que esta obra constituirá la piedra angular sobre la cual se continuará escribiendo la historia de los estudios de psicología en la Universidad Veracruzana y se evaluará la evolución que tendrá esta disciplina de acuerdo con los avances neurocognitivos y neurobiológicos.

PRIMERA PARTE

ORÍGENES E HISTORIA DE LOS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Emilio Ribes Iñesta[1]

RESUMEN

Se narran los acontecimientos en la Universidad Veracruzana relativos a los primeros cursos sobre psicología a finales de 1963; la fundación de la licenciatura en Psicología en 1965 como parte de los programas de la nueva Escuela de Ciencias; el desarrollo y consolidación de nuevas estrategias curriculares, de enseñanza y de investigación durante tres años; la creación del primer posgrado en toda la Universidad (la maestría y posteriormente el doctorado en Modificación de Conducta), así como la crisis institucional en esta universidad, que provocó el deterioro académico durante la década de los setenta.

---

[1] Investigador Nacional Emérito. Trayectoria de más de cincuenta años como docente e investigador en universidades mexicanas, como la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autor de más de trescientos artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras, así como autor, coordinador y compilador de más de veinte libros sobre psicología y disciplinas afines. Su amplio campo de interés en psicología incluye temas como comportamiento animal, aprendizaje humano, desarrollo infantil, lenguaje, personalidad, procesos superiores en la solución de problemas y las interacciones sociales de los individuos. Autor de una taxonomía de funciones psicológicas, que delimita las relaciones de la psicología con la biología y con la ciencia social, con impacto en diversos grupos de investigación en México y el extranjero. Fundador de programas de calidad en la educación superior e innovador del diseño curricular y la enseñanza, como los programas de licenciatura en Psicología de la UV (1965) y de la FES-Iztacala, UNAM (1975), los programas de doctorado de la UV (1969, 2010), la UNAM (1973, 1980) y la UdeG (1994). Fundador también de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación de la FES-Iztacala, UNAM (1981), del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la UdeG (1991) –primer centro de investigación básica en psicología en México–, del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano de la UV (2010), del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1971), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (1975) y del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (2006). Editor fundador de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* (1975) y de *Acta Comportamentalia* (1992), ambas especializadas e indizadas internacionalmente. Acreedor de múltiples reconocimientos, entre los que destacan tres: los doctorados *honoris causa* por la Universidad Autónoma de Baja California (2021), por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2016) y por la Universidad Veracruzana (2008); el International Award to the Dissemination of Behavior Analysis, otorgado por la Association for Behavior Analysis International (1998); el Premio a las Mejores Trayectorias Profesionales de Psicólogos Latinoamericanos, que recibió del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España (2010), y la distinción como Investigador Nacional Emérito, concedido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (2010). Correo electrónico: eribes@uv.mx

Palabras clave: psicopedagogía, licenciatura en Psicología, maestría en Modificación de Conducta, sistema tutorial, centros de servicio e investigación

Comencé mi vida profesional académica coincidiendo, con seis meses de diferencia, con los primeros cursos sobre psicología que se impartieron en la Universidad Veracruzana (UV), en agosto de 1963. La historia se inicia con la contratación de Víctor Manuel Alcaraz Romero, por Rafael Velasco Fernández (en aquel entonces secretario general de la Universidad), para que se incorporara a la recién fundada Clínica de Conducta (1962) y a la vez impartiera algún curso en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, en la maestría de Psicopedagogía, diseñada como un programa de docencia superior universitaria solamente. En dicha época no existía la licenciatura de Psicología en la UV. De hecho, dicho grado profesional solo lo ofrecía la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a partir de 1958, y la Universidad Iberoamericana, en ese entonces institución incorporada a la UNAM. La confusión existente tiene que ver con tres fechas distintas. En 1963, la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras ofrecía algunos cursos de Psicología (Historia de la Psicología, Psicología del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje, Orientación Vocacional) como parte de una opción de la maestría en Psicopedagogía, en la que Psicología constituía lo que se llamaba una carrera secundaria, pero no se trataba de una licenciatura, sino de un programa de estudios para la docencia media superior. A mediados y finales de 1964, luego de que se aprobó la reforma de los planes de estudios en la ya entonces Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, para que subsistieran las maestrías docentes por grados profesionales de licenciatura, se creó el Departamento de Psicología, en el que recaería la responsabilidad de impartir la licenciatura respectiva a partir de 1965. Y no fue hasta 1965, en el primer bimestre, que iniciaron los cursos de la licenciatura en Psicología como parte de las carreras

ofrecidas por la recién fundada Escuela de Ciencias, junto con los de Física y de Matemáticas, y posteriormente, a partir de 1969, los de Biología. Es por estos hechos, documentables, que el sexagésimo aniversario de la licenciatura de Psicología en la Universidad Veracruzana se cumplió a inicios de 2025.

Examinaré los primeros años de la psicología en la UV en cinco etapas, algunas sobrepuestas en ocasiones dada la brevedad del ciclo histórico: *a)* gestación; *b)* inicio; *c)* consolidación; *d)* expansión; *e)* crisis. Dado que las referencias que documentan este artículo (Alcaraz, 1966; Ribes, 1968; Ribes y Peralta, 1972; Ribes, 2000; Ribes, 2012; Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014) son pertinentes a lo largo de todo el texto, con el afán de no repetirlas continuamente, se incluyen solo en la sección correspondiente.

GESTACIÓN

Como mencioné, en 1963-1964, algunos cursos de Psicología se impartían como parte de una carrera secundaria de Psicología en la maestría de Psicopedagogía, siendo siempre la Pedagogía la carrera principal. La Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras (ubicada en la calle Juárez 55) era una entidad peculiar. Estaba integrada por dos secciones, la de Psicopedagogía, cuyo director era Carlos Manuel Vargas, y la de Filosofía y Letras, dirigida por Otón Arróniz. Incluía, además, los estudios de Historia y de Antropología, esta sí como licenciatura, en tres especialidades: Social, Lingüística y Arqueología. Finalmente, había una sección de Físico-Matemáticas, que ofrecía dicha licenciatura "compuesta". En enero de 1964, por gestiones de Víctor Alcaraz, Antonio Gago (recién fallecido) y el que escribe, nos incorporamos a la sección de Psicopedagogía y a la Clínica de Conducta, que operaba de manera independiente bajo la dirección de Rafael Velasco. Víctor Alcaraz impartía Psicología del Desarrollo o Historia de la Psicología; el que escribe, Psicología del Aprendizaje, y

Antonio Gago, un curso relacionado con la orientación vocacional. El grupo de estudiantes estaba formado por Próspero Cabañas, Sergio Salmerón, Sergio López Loya, Romeo Ramírez, Carmen Quiroz, Aída Hernández, Cleotilde Medina, Irma Pérez y Sarbelia Beltrán, si no mal recuerdo. Estos cursaban, además, asignaturas de Pedagogía impartidas por Carlos Manuel Vargas, Arnulfo Pérez Rivera, Raúl Contreras Ferto y Guadalupe Álvarez, entre otros. A los pocos meses de la renuncia de Fernando Salmerón como rector de la Universidad (enero 1964), el nuevo rector, Fernando García Barna, unió todas las secciones en la nueva Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, y se designó como director general a Rafael Velasco Fernández.

En colaboración, los físicos y matemáticos, que se proponían crear dos licenciaturas separadas, una de Física y otra de Matemáticas, Víctor Alcaraz y el que escribe persuadimos a Rafael Velasco para promover la profesionalización completa de los estudios ofrecidos en la facultad recién reformada. En el caso de Psicología, contábamos con los antecedentes de un plan elaborado colectivamente en el Grupo Galileo Galilei cuando éramos estudiantes en la UNAM y propuesto al entonces rector, el doctor Ignacio Chávez, quien nos recibió y alentó, época en la que los rectores eran académicos distinguidos y no se asumían como sátrapas o pachás institucionales. Ese plan, con unos ajustes adicionales sugeridos por Serafín Mercado, quien se incorporó a la Universidad en febrero de 1965, se presentó a la Junta Académica de la Facultad en el segundo semestre de 1964, la cual aprobó la licenciatura en Psicología para iniciar su operación en el primer semestre de 1965. En octubre de dicho año, Rafael Velasco y Antonio Gago se trasladaron a la Ciudad de México, el primero a realizar sus estudios de Psiquiatría y a dirigir la Clínica de Conductas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Gago a hacerse cargo del Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV), ambos por invitación de Fernando Salmerón. Como consecuencia de ello, Florente López se incorporó a la UV

en reemplazo de Antonio Gago, y Víctor Alcaraz fue designado director de la clínica.

En un principio, se había acordado con la rectoría de la Universidad que Psicología, Física y Matemáticas se trasladaran al edificio que ocupaba "formalmente" el Instituto de Ciencias (ubicado en Juárez 81) para conformar la nueva Escuela de Ciencias. Sería escuela y no facultad, pues esta última designación es privativa de las entidades que ofrecen el grado de doctorado. El argumento fundamental para que Psicología formara parte de la Escuela de Ciencias era que su planeación correspondía a la de una disciplina experimental y aplicada, y no a una rama especulativa de la filosofía tradicional. Inesperadamente, a principios de enero, se nos informó que, al final, Psicología iba a permanecer en la facultad anterior. Nunca supimos el motivo ni quienes inspiraron el cambio de decisión. Sin embargo, y dada la actitud abierta del rector García Barna, acudimos esa misma noche a la casa oficial de la rectoría (en las faldas del Macuiltépetl) para intentar revertir esa decisión. Afortunadamente, después de más de una hora de ofrecer los argumentos que fundamentaban nuestra solicitud, el rector accedió y, al día siguiente, Psicología se trasladó a su nueva casa, con Física y Matemáticas como vecinos. Arturo Fregoso, matemático, fue designado director de la escuela; Víctor Alcaraz, secretario, y Serafín Mercado, jefe del Departamento de Psicología. Al final de 1965, al trasladarse Arturo Fregoso a la UNAM, Serafín Mercado lo sustituyó en la dirección, y el que escribe fue el nuevo jefe del Departamento de Psicología durante distintos periodos.

INICIO

La etapa inicial cubrió un lapso de dos años. No solo se daba la situación inédita de que Psicología estuviera en una escuela de Ciencias, sino también que, por vez primera en México, todo su cuerpo docente estuviera integrado por psicólogos, a diferencia

de la UNAM, donde prácticamente los psicólogos no formaban parte de la planta académica en ese entonces. Como es de esperarse, y como ocurrió incluso en la década de los setenta en todas las universidades, la mayor parte del personal académico era pasante y todavía no se titulaba, tanto en Psicología como en todas las carreras relativamente nuevas. Durante un intervalo de cuatro años, no solo todos los profesores obtuvimos la licenciatura, sino que además se inició un ambicioso programa de salidas al extranjero para obtener la maestría o el doctorado. Repasaré de forma breve los principales acontecimientos y logros de este y otros periodos, pues ya los he revisado con más detalle previamente.

La primera generación de licenciatura estuvo conformada por los estudiantes previamente inscritos en la opción secundaria de Psicopedagogía y algunos que habían concluido el año general del plan de la antigua facultad. Entre ellos estaban Francisco Barrera, María Eugenia Caraza, Rosaura Berrones, Silvia Sánchez y Josefina Ballesteros. En el primer año de implantación de la licenciatura, el plan de estudios comprendía treinta y cinco cursos anuales –siete por año, durante cinco años, organizados con base en una seriación específica– que, especialmente en el segundo año, cubrían la psicología experimental, para después diversificarse en las áreas social, evaluativa, clínica y educativa. Sin embargo, este programa fue rápidamente modificado a mediados de 1966, pues incluía una gran cantidad de cursos no psicológicos, con una vocación enciclopedista y poco énfasis en los aspectos prácticos y de laboratorio.

El nuevo programa se aplicó a partir de 1967. En este mismo periodo, se hicieron algunas adaptaciones al edificio de la escuela, consistentes en la construcción de cubículos para los profesores de carrera, una biblioteca a la que se dotó de libros y revistas, y que años después fue la mejor en la especialidad en México. También se comenzó a construir un laboratorio de conducta animal que empezó a operar antes en las instalaciones de

la Clínica de Conducta en la calle Clavijero. El laboratorio de conducta animal, primero en México y probablemente en América Latina, se instaló sobre los fogones de una cocina tradicional en la casona que ocupaba parcialmente la Clínica de Conducta (y después el Instituto de Investigaciones Estéticas y la Comisión Municipal de Agua Potable y Saneamiento de Xalapa [CMAS]). Se recibió como donación una caja de Skinner de manufactura doméstica de la Universidad de Texas, y se elaboraron por pedido unos laberintos en T e Y, así como una caja de salto de Lashley en la mueblería La Cava. Las primeras prácticas se realizaron a principios de 1966, todo ello con el arrojo propio, la decisión de desarrollar una psicología experimental nunca aprendida en la universidad tradicional y una dedicación autodidáctica para lograr la actualización científica como única vía posible de anular cincuenta años de atraso disciplinario en la psicología en México.

En 1965 tuvo lugar la visita del doctor Stark Hathaway (el creador del Inventario Multifásico de Personalidad de Minessota, cuya sigla en inglés es MMPI), quien recomendó a la Editorial Trillas que se asesorara del grupo Xalapa para la nueva colección en la especialidad que promovía la Sociedad Interamericana de Psicología. Semanas después se tuvo una reunión con don Francisco Trillas y así fue como se inició la importante colección de la Editorial Trillas en psicología, que permitió tener acceso en castellano a fuentes documentales actualizadas. En 1966 se completó la planta académica de la carrera, primero con las contrataciones de Javier Aguilar, Gustavo Fernández y María Antonieta Maldonado, y posteriormente con las de Francisco Montes y Arturo Bouzas. Dos visitas fueron importantes en ese año. Una fue la de Eliot Aronson, destacado psicólogo social de la Universidad de Texas, quien impartió una conferencia; sin embargo, la determinante fue la de O. H. Mowrer, uno de los más distinguidos teóricos del aprendizaje y expresidente de la Asociación Psicológica Americana, quien ofreció tres conferencias en la sala chica del Teatro del Estado, y, por vez primera, el

centro de atracción de la psicología se revirtió: los colegas y estudiantes de la UNAM se trasladaron a Xalapa. Sorprendido por el nivel académico de la carrera, Mowrer fue un activo promotor para que otros científicos nos visitaran.

Un último aspecto por mencionar es que los cursos relacionados con las matemáticas fueron impartidos por los profesores de dicho departamento, mientras que, en el caso de Neurofisiología, primero lo impartió un selecto grupo de investigadores visitantes coordinado por Augusto Fernández Guardiola: Carlos Alcocer, Pablo Pacheco, Carlos Guzmán Flores, Carlos Beyer, Flavio Mena, Guillermo Soberón, Enrique Roldán y Jaime Martuscelli. En 1966, Lorenzo Ramírez Nájera, de la Facultad de Medicina de esta universidad, dio el curso hasta que en 1967-1968 se contrató a Julián Pérez, quien fue el primer docente de la futura carrera de Biología. Henri Gastaut y Mauricio Russek fueron también conferencistas distinguidos en este campo.

CONSOLIDACIÓN

Este periodo abarca los años de 1967 y 1968. En 1967 se incorporó José Huerta, para fortalecer el área de evaluación, y con ello se completó la planta académica. A la vez, se regularizó un ingreso anual de treinta estudiantes en promedio. El sistema semestral y el calendario a partir de septiembre se instauraron en 1967 y en 1975, respectivamente. Como consecuencia de la visita de O. H. Mowrer, Xalapa nuevamente fue centro de atracción nacional con las visitas y conferencias de Sidney Bijou (quien ofreció un seminario sobre retardo en el desarrollo, que culminó con un nuevo programa en Xalapa), Teodoro Ayllon, Harry Harlow, Daniel Berlyne y Cyril Franks. En marzo de 1966, tuve la responsabilidad de organizar con la anuencia de Rogelio Díaz Guerrero, entonces presidente de la Sociedad Mexicana de Psicología (prácticamente una rama poco numerosa de la Sociedad Interamericana de Psicología [SIP]), el Primer Congreso Mexicano

de Psicología, celebrado en la sala chica del Teatro del Estado, con una asistencia numerosa y el testimonio definitivo de que entonces la masa crítica de la psicología se ubicaba en Xalapa. Las memorias fueron publicadas, con el auspicio de Luis Lara Tapia, siete años después por la UNAM. A finales de 1967, Florente López y Francisco Barrera iniciaron un pequeño programa de educación especial con cinco niños con retardo en el desarrollo, que fue el antecedente directo del Centro de Entrenamiento y Educación Especial. En ese mismo año se inició un plan para obtener posgrados en el extranjero. Con la excepción de Javier Aguilar y José Huerta, el resto del personal se inscribió a programas de maestría y doctorado en Estados Unidos, Canadá y Francia. Los únicos que nos reincorporamos a Xalapa fuimos Florente López y el que escribe en 1968 y 1970, respectivamente.

Dos acontecimientos no académicos provocaron que las autoridades políticas del estado de Veracruz no vieran con buenos ojos a la Escuela de Ciencias y, en particular, a la carrera de Psicología. La primera fue la participación de quien escribe en el primer intento por formar una organización gremial de los académicos en junio de 1968. El Gobierno respondió encarcelando a varios dirigentes y tuve la suerte de que el licenciado Rómulo Campillo, secretario de Gobierno con Fernando López Arias, me borrara de la lista de personas a ser detenidas. Lo mismo ocurrió meses después con motivo del conflicto estudiantil del 68 en el que Psicología participó activamente, hasta que el ejército tomó las calles de Xalapa y detuvo a varios universitarios poco antes del 2 de octubre.

EXPANSIÓN

La expansión del programa de Psicología tuvo lugar entre 1969 y principios de 1971, año este último en que estalló la crisis que inició el deterioro académico de la psicología en Xalapa, crisis de la que nunca resurgió por muchos motivos. En este periodo

hubo dos cambios de rectores con el nuevo Gobierno del estado. Fernando García Barna fue reemplazado a inicios de 1969 por Carlos Díaz Román, un destacado cirujano de tórax, y en menos de un año se designó a Antonio Campillo, hasta entonces procurador de Justicia, como nuevo rector. Además de la incorporación a la planta académica de tres egresados del programa en momentos distintos (Francisco Barrera, Misael Hernández y Maribel González), se inició la carrera de Biología siendo todavía Víctor Alcaraz director de Ciencias, cargo que después asumió, interinamente, el biólogo Carlos Juárez, cuando el primero salió a realizar estudios de posgrado a Francia en 1970. Por el mismo motivo, Jorge Peralta fue contratado como profesor y reemplazó a Víctor Alcaraz como director de la Clínica de Conducta. Cinco acontecimientos académicos fueron notables en este periodo: *a)* la aplicación de sistemas tutoriales y semitutoriales de enseñanza en la licenciatura; *b)* con un nuevo plan de estudios en 1969, el establecimiento de un sistema de prácticas supervisadas en los dos últimos años de la carrera; *c)* la adquisición de un laboratorio de conducta animal con equipo semiautomático; *d)* la creación de la maestría en Modificación de Conducta; *e)* la celebración del Primer Simposio Internacional de Modificación de Conducta.

A partir de 1968 y de manera sistemática en 1969, se implantó un sistema tutorial complementario de los cursos de Psicología General y de Psicología del Aprendizaje y de la Motivación, por parte inicialmente de Francisco Montes y después por el que escribe, siguiendo los lineamientos formulados por Fred Keller y Charles Ferster sobre el sistema de instrucción personalizada (PSI, sigla en inglés). Este sistema fue introducido por primera vez en Xalapa y después lo incorporaron el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Facultad de Psicología en su división de universidad abierta, en la década de los setenta.

En 1969 se implementó un nuevo plan de estudios que establecía solo dos opciones prácticas en los dos últimos años de la carrera con base en los criterios de intervención: una sobre

evaluación de la conducta y otra sobre modificación de la conducta. Para esta última se organizaron actividades curriculares, supervisadas en la Clínica de Conducta, en una estancia infantil cercana al parque de Los Berros y, de manera intensiva, en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEEUV), para el que dispusimos de instalaciones especialmente diseñadas en la planta baja del entonces Hospital Infantil. En dicho centro se atendía a treinta niños y niñas con problemas de retardo en el desarrollo, y los estudiantes de licenciatura, y de maestría posteriormente, eran supervisados durante veinte horas semanales en las técnicas de evaluación e intervención para remediar el retardo en el desarrollo, a la vez que se procuraba un servicio y se realizaba investigación aplicada, como lo testimonian varias publicaciones internacionales, así como las tesis de grado realizadas. Fue la primera vez que se integró la enseñanza, la investigación y el servicio en la formación de psicólogos. El libro Técnicas de modificación de conducta: su aplicación en el *retardo en el desarrollo,* publicado en 1972, es en parte un resultado de las actividades realizadas en el CEEEUV durante un periodo de tres años. El área experimental de los cursos básicos se vio reforzada por la compra de cámaras de condicionamiento operante semiautomáticas, que, al igual que la biblioteca y otros recursos, "desapareció" inexplicablemente en los años setenta y ochenta. En esta época, varios alumnos de Psicología de la UNAM se trasladaron a la ciudad de Xalapa para concluir sus estudios de licenciatura, entre ellos Víctor Arredondo, quien después sería rector de la Universidad Veracruzana.

Aunque aprobada en noviembre de 1968, la maestría en Modificación de Conducta inició sus actividades a comienzos de 1969. Este posgrado se cursaba en tres semestres y se elaboraba una tesis de investigación. Todos los estudiantes del programa provenían de la Ciudad de México y del extranjero (Estados Unidos, Brasil, Colombia y Costa Rica). La maestría dejó de impartirse en 1972, dado el deterioro académico que

sufrió la Universidad en aquella época. Fue el primer posgrado que se ofreció en la historia de la Universidad Veracruzana y el primero en la especialidad en un país no anglosajón. El programa contó, además de con quien escribe y con Florente López, con las contrataciones de Andreé Fleming-Holland, Jay Powell y Larry Doke, y con la estancia sabática, durante un semestre, de William Montague de la Universidad de Illinois y de Keith Van Wagenen de la Universidad de Arizona. Tuvimos también, durante dos o tres años, las visitas de destacados investigadores extranjeros que impartieron seminarios cortos, entre ellos David Ehrenfreund, Charles Ferster, Sidney Bijou, Jay Birnbrauer, John Burchard, Robert Schwitzgebel, Gerald Patterson, Todd Risley y Richard Suinn.

Finalmente, en enero de 1971 se celebró el Primer Simposio Internacional de Modificación de Conducta, el cual, posteriormente, tuvo lugar durante once años en distintas ciudades de México, Panamá, Brasil, Colombia, Venezuela y Perú. B. F. Skinner fue el presidente honorario del primer simposio y el gobernador le entregó una medalla de oro en reconocimiento, la que recibió en su nombre Charles Ferster debido a una enfermedad de última hora de Skinner. Participaron como invitados extranjeros el propio Charles Ferster, Robert Wahler, Harold Cohen, Teodoro Ayllon, Montrose Wolf y Robert O´Leary. Sus trabajos fueron comentados por los investigadores del programa de maestría, y las conferencias del simposio fueron publicadas por Trillas en castellano y por Academic Press en inglés, bajo la coordinación de Sidney Bijou y del que escribe (1972a y 1972b). El simposio se celebró en la sala grande del Teatro del Estado pletórica de asistentes.

CRISIS Y FINAL

En febrero-marzo de 1971 se inició un conflicto, por razones no académicas, en la Escuela de Ciencias. Alegando un supuesto

desvío de recursos ($ 6 000.00 / seis mil pesos) de la nómina de un profesor de Biología por llegar, un grupo de estudiantes de Biología y Física tomaron el edificio de la escuela con la complicidad pasiva de algunos alumnos de Psicología que después fueron funcionarios. Dichos estudiantes eran dirigidos por el Consejo Estudiantil de Escuelas y Facultades de la Universidad Veracruzana (CEEFUV), una confederación estudiantil priista, subsidiada por la Subsecretaría de Gobierno del Estado y, cuando menos, tolerada por la Secretaría de la Universidad. Se trataba simplemente de porros, quienes después ocuparon puestos políticos (uno incluso fue gobernador del estado), que formaron parte del plan de cooptación de las universidades públicas fomentado con "generosidad" por el presidente Luis Echeverría, con el fin de neutralizar los efectos de la represión del 68. Los salarios en aquella época se pagaban en efectivo dentro de un sobre, y después se supo que el pagador se apropió de dicho dinero. Sin embargo, como resultado del conflicto y de nuestra negativa (de Carlos Juárez y del que escribe) de negociar con los porros y aceptar la complicidad corrupta de las autoridades universitarias, fuimos removidos como director y secretario interinos de la escuela, respectivamente. Al día siguiente de dicha decisión, los profesores y alumnos de Psicología celebramos una asamblea en el patio de la escuela y, por unanimidad, se decidió solicitar la separación de Psicología como una dependencia autónoma, antecedente inmediato del establecimiento posterior de la Facultad de Psicología en el mismo edificio de Juárez 81, no recuerdo si en 1972 o 1973. Los porros se fueron como llegaron. El gobierno de Acosta Lagunes cortó los subsidios y los amenazó con penas severas, incluso la de "visitar" las aguas del Golfo de México. Se habían convertido en un problema de seguridad para la ciudad de Xalapa.

El día 15 de agosto de 1971 entregué mi renuncia a Rafael Velasco, designado como nuevo rector (el tercero en tres años), y me trasladé a la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las condiciones en la UV impedían el desarrollo de cualquier proyecto académico genuino y era difícil, sino imposible, recuperar la atmósfera y circunstancias que permitieron los logros y avances de la psicología en los años previos. A pesar de todo, todavía pude colaborar en varios aspectos con la UV. Unos días antes de mi renuncia, celebramos una reunión en el edificio de la Clínica de Conducta, en la calle Rojas, y junto con Luis Lara Tapia, Graciela Rodríguez, José Litzjan, María Luisa Morales y Eduardo Macías se creó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), con el propósito de planear racionalmente la enseñanza de la disciplina. Este proyecto, como muchos otros, finalmente se transformó en un sistema de certificación de amigos, avalando la mediocridad y deficiencias que sufre la psicología en México desde mediados de la década de los setenta. Durante el año de 1972 planeé, con colegas de la UNAM, varios cursos con el patrocinio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para compensar las condiciones que atravesaba la carrera de Psicología. Finalmente, en 1974, con José Enrique Díaz Camacho, se organizó el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, con el auspicio y presencia de los rectores de la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Nacional Autónoma de México. El gobernador del estado otorgó una medalla de oro a J. R. Kantor, presidente del congreso que tuvo una asistencia cercana a los mil participantes.

¿Qué ocurrió después? En 1972 y 1973 los profesores extranjeros abandonaron Xalapa, y Florente López, Jorge Peralta, Paulo Speller, Jesús Nieto, Carlos Fernández Gaos y Roberto Alvarado (estos dos últimos integrados en 1970), así como Víctor Alcaraz se incorporaron a la recién creada Facultad de Psicología en la UNAM. Aquellos que se quedaron en Xalapa se escindieron en tres grupos y tres dependencias, algo acorde con la política de negociación dominante como política universitaria.

Un grupo se quedó en la Facultad, otro creó el Centro de Investigaciones Psicológicas y otro retomó el proyecto del CEEEUV que culminó como Instituto de Psicología y Educación años después, pero de ello no me siento autorizado a comentar, salvo una excepción. En todos los casos, y acorde con la improvisación que ha caracterizado a la Universidad pública mexicana desde 1970, la preocupación fue cubrir, fundamentalmente, la demanda de matrícula. El personal docente se reprodujo por endogamia, perpetuando carencias y limitaciones, y fomentando una cultura del autoconsumo local y de reproducción del saber, nada más lejano a la universidad como un espacio de generación y crítica del conocimiento. Esto no tuvo lugar de manera ingenua, sino que, en el caso de Psicología, constituyó un proceso de destrucción y omisión de la memoria institucional. Basta como ejemplo el hecho de que, en ocasión de una conferencia a la que fui invitado a principios de los años ochenta, ningún estudiante sabía que había participado en la fundación de la carrera, tampoco sabían que el libro de *Técnicas de modificación de conducta* (el primero escrito en idioma distinto al inglés sobre la especialidad), para el que me pedían mi firma y dedicatoria, era el resultado de mi trabajo como docente e investigador en la carrera de Psicología durante tres años. Indudablemente, la desmemoria había logrado sus objetivos, entre ellos hacer invisible el hecho de que cuando se sabe aprender, se sabe y se puede enseñar de manera genuina, y que esa es la esencia de la vida académica.

REFERENCIAS

Alcaraz, V. M. (1966). La formación académica del psicólogo. *La Palabra y el Hombre,* 39, 503-513.

Bijou, S. W. y Ribes, E. (1972a). *Behavior modification: Issues and extensions*. Academic Press.

Bijou, S. W. y Ribes, E. (1972b). *Modificación de conducta: problemas y extensiones.* Trillas.

Pérez-Almonacid, R. y Gómez Fuentes, D. (Coords.). (2014). *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa.* Universidad Veracruzana.

Ribes, E. (1968). Psychology in Mexico. *American Psychologist, 23*(8), 565-566.

Ribes, E. (2000). La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971). *Integración, 12*(14), 1-13.

Ribes, E. (2012). Behaviorism in Mexico: A historical chronicle. *International Journal of Hispanic Psychology, 4*(2), 107-124.

Ribes, E. y Peralta, J. (1972). El desarrollo de programas de entrenamiento y servicio en modificación de conducta. *Revista Latinoamericana de Psicología, 4*(3), 335-344.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1974). *I Congreso Mexicano de Psicología: Memorias*.

DESARROLLO Y PRESENCIA DEL CONDUCTISMO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

María Marcela Castañeda Mota[1]

RESUMEN

En este capítulo se describe la instauración y desarrollo del conductismo –y más tarde del interconductismo– en Xalapa, específicamente en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, como una escuela y corriente psicológicas en la región y en el país, gracias al impulso de Emilio Ribes y del Grupo Xalapa. Por ello, se hace un recuento de los inicios de dicha facultad, los sucesos que motivaron su orientación hacia el conductismo, así como las acciones de los profesores que, con sus investigaciones, organización de eventos, laboratorios, publicaciones y atención a los niños, lograron posicionar a la capital de Veracruz como un referente conductual histórico.

Palabras clave: Facultad de Psicología, conductismo, interconductismo, Grupo Xalapa, Emilio Ribes

[1] Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV). Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por el Instituto de Psicología y Educación (IPYE) de la UV. Doctora en Psicología por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV. Docente de tiempo completo titular C de la Facultad de Psicología de la UV, región Xalapa, con perfil deseable Prodep (Programa para el Desarrollo Profesional Docente). Coordinadora de academias de formación terminal y del área educativa. Coordinadora del doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva (DIPEI), registrado en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel I. Cocoordinadora de la Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa desde el 2012. Miembro del núcleo básico del DIPEI y de la maestría en Investigación en Psicología y Educación de la UV, registrada en el SNP. Investigadora del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP). Miembro del cuerpo académico Comportamiento Humano (CA-UV-343) del IPYE. Miembro titular de la Sociedad Mexicana de la Conducta de 1978 a la fecha. Árbitro de evaluación de proyectos de investigación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autora y coautora de artículos y capítulos publicados en libros científicos sobre el conocimiento del comportamiento humano, preferente en infantes. Autora del plan de estudios del doctorado que actualmente coordina. En 2014, obtuvo un reconocimiento por ser la primera alumna en obtener el grado de doctora en Psicología. Correo electrónico: mcastaneda@uv.mx

La Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana (UV) tiene una amplia historia sobre la fundación y orientación conductual en la psicología, historia cuya difusión es relevante por su peso y sus alcances; de ahí el propósito de este capítulo: describir los principales hechos que dan cuenta del desarrollo, la importancia y la presencia del conductismo en los primeros años de dicha facultad.

Psicología surgió, en 1963, como una carrera secundaria en la sección de Psicopedagogía de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras de la UV, con el objetivo central de formar profesores para impartir la materia de Psicología en el nivel de enseñanza media. Posteriormente, en 1965, se creó el Departamento de Psicología y pasó a formar parte de la nueva Escuela de Ciencias. De 1965 a 1970, este departamento contó con tres planes de estudios con orientación psicométrica y conductual. El primero de ellos, cuya duración era de cinco años, se integró en 1965 con cursos de Lógica Simbólica, Psicometría, Matemáticas, Neurofisiología, Psicología General y Metodología de la Investigación. También durante este periodo fue fundada la Clínica de Conducta por los doctores Víctor Manuel Alcaraz Romero y Rafael Velasco Fernández; más tarde se integraron Emilio Ribes Iñesta y Antonio Gago Huguet. En ella ofrecían servicios clínicos y de orientación vocacional, por ejemplo, y atendían problemas de conducta, como agresión, dificultades en el aprendizaje, berrinches en los niños, bajo rendimiento escolar, falta de orientación en la elección de una carrera, etcétera, por lo que la comunidad xalapeña asistía continuamente y los resultados eran inmediatos y efectivos (Gómez Fuentes, 2014).

Fue entre 1967 y 1968 cuando se instauró el conductismo en la carrera de Psicología gracias al interés del Grupo Xalapa, constituido principalmente por Gustavo Fernández, Arturo Bouzas, Emilio Ribes, Antonio Gago, Serafín Mercado, Florente López y Víctor Manuel Alcaraz, quienes eran jóvenes psicólogos identificados con esta perspectiva innovadora en el estudio del

comportamiento. Todos ellos deseaban consolidar el trabajo de investigación experimental en la psicología. Así lo hicieron y lograron ocupar un lugar internacional en el desarrollo histórico de esta disciplina, dado que Psicología, región Xalapa, se convirtió en la primera facultad en Latinoamérica en la enseñanza y formación del conductismo, enfoque completamente distinto a la psicología imperante en nuestro país, pues la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –rectora del conocimiento en la República Mexicana– tenía marcos teóricos de carácter mentalista con los que, en 1959, inició la carrera de Psicología. No fue hasta el año 1972 cuando cambió de escuela a Facultad de Psicología gracias a la gestión del rector Rafael Velasco Fernández, quien dio todas las facilidades para su creación en la Universidad Veracruzana (Campillo *et al.*, 2013).

El gran movimiento conductista en Xalapa se expresó, en el ámbito nacional, gracias al Primer Congreso Mexicano de Psicología celebrado en marzo de 1967, en esta ciudad. El evento fue coordinado por la Sociedad Mexicana de Psicología –dirigida por Rogelio Díaz Guerrero– y el comité organizador –encabezado por Emilio Ribes Iñesta–, y auspiciado por la UV y los miembros del Grupo Xalapa. Durante el congreso, Emilio Ribes planteó, de manera fundamentada, que la psicología estudia el comportamiento por lo que el individuo hace, lo cual es perfectamente observable, capaz de ser medible y permite utilizar el modelo metodológico experimental como fundamento para su descripción, explicación, intervención y predicción (Galindo, 2004).

El Grupo Xalapa se caracterizó por su avidez de conocimiento, actitud autodidacta, compartición solidaria de los saberes y reflexión crítica sobre teorías psicológicas existentes para establecer una teoría experimental. De manera que, en 1966, tras solo tres años de su llegada a la capital veracruzana, ya habían hecho estudios sobre aprendizaje y experimentación de los principios conductuales, y pusieron en marcha verdaderos laboratorios de la conducta con materiales sencillos y económicos (Ribes,

2015). Así que era de esperarse que el plan de estudios de Psicología de 1967 ya incluyera las aportaciones del conductismo de Watson (1924), Skinner (1938), Keller y Schoenfeld (1950), Bijou y Baer (1969), Vance Hall (1973), Holland (1974, 1978), Catania (1976), entre otros. Con esto el Grupo Xalapa reconocía el estudio de la conducta únicamente observable en función del ambiente, principal determinante de las respuestas del individuo, y su explicación e intervención solo se efectuaba con el método experimental de N=1. Sus diseños de investigación, por ende, no requerían de un modelo estadístico, y la medición de la frecuencia de la respuesta y sus cambios a través de los estímulos donde realizaba su interacción era y es considerada el hecho empírico del análisis funcional de la conducta, perspectiva opuesta totalmente a la psicología mentalista, difundida y enseñada aún en la actualidad (Ribes, 2015).

Cabe señalar que el estudio de la conducta es el tema central del conductismo, el cual refiere que el organismo se comporta y opera de acuerdo con su ambiente y que su conducta es controlada principalmente por las consecuencias que esta provoca. Por lo tanto, si se intervienen dichas consecuencias o condiciones del estímulo, se puede cambiar la probabilidad de frecuencia de la conducta. A esta Skinner (1938) la llamó *conducta operante*. En efecto, las contingencias ambientales provocan que la conducta se incremente, se estabilice o disminuya, por consiguiente, el control del estímulo, los reforzadores positivos y negativos, la extinción operante, el castigo y los eventos disposicionales pueden demostrar el condicionamiento operante (Reynolds, 1968). En consecuencia, se puede afirmar que el hombre está determinado por su cultura, pero esa cultura es, en gran parte, producto de él mismo (Skinner, 1980).

Volviendo a la Facultad de Psicología, de 1966 a 1976 las materias se derivaron del conductismo, entre ellas Psicología del Aprendizaje y de la Motivación, y Prácticas de Laboratorio de Aprendizaje, donde se combinaba la enseñanza con la direc-

ción de las actividades de cada uno de los estudiantes, quienes podían demostrar en el laboratorio los principios del condicionamiento operante explicados durante las clases. Este procedimiento fue realizado por primera vez en México por Emilio Ribes (2010) al condicionar al roedor llamado *Tiritistrotis* para cabecear y luego jalar una palanca en una caja experimental de Skinner donada por la Universidad de Texas (luego se diseñaron doce cajas semiautomáticas). Las ratas eran tratadas de forma ética y servían para demostrar que la conducta de este animal no era igual que la de un humano; sin embargo, los principios del control del estímulo y manejo de contingencias experimentales del condicionamiento operante eran los mismos en el aprendizaje de ambas especies. Las prácticas de aprendizaje eran dirigidas principalmente por psicólogos conductistas, como Florente López, Francisco Montes y Emilio Ribes, quienes cambiaron la explicación mentalista de la psicología de la época (Ribes, 2015).

Se ha destacado que, en 1966, la Universidad Veracruzana fue reconocida por tener la primera profesión oficial de enseñanza en psicología en el ámbito nacional –incluso antes que la UNAM–, y sus áreas de acción eran educativa, clínica e industrial, por lo que a ella se integraron de inmediato estudiantes canadienses y estadounidenses. Y es que, de 1966 a 1976, la enseñanza de la psicología en la UV estuvo estructurada en sus objetivos, contenidos curriculares y prácticas educativas desde la perspectiva del conductismo, y fue la etapa en que llegó a consolidarse como una gran facultad, de ahí que haya logrado grandes reconocimientos nacionales e internacionales (Campillo *et al.,* 2013).

En 1973, el plan de estudios se volvió a reorganizar y en él incluyeron otras asignaturas, como Principios de la Conducta, Psicología General, Metodología de la Investigación, Estadística, Desarrollo Infantil, Conducta Verbal, Aprendizaje, Motivación, sin dejar las prácticas del Laboratorio de Aprendizaje. Más adelante, en 1976, se programaron áreas de opción para la aplicación de la

psicología para los estudiantes que estaban cursando los dos últimos años de la carrera: educativa, clínica, social, industrial y experimental, las cuales surgieron de la demanda identificada por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (Figueroa Rodríguez, 2022). Dos años después, en 1978, se hicieron cambios en el plan de estudios de la licenciatura y, así, se incorporaron diferentes enfoques psicológicos.

Los eventos académicos también se volvieron decisivos para el movimiento conductista. Por ejemplo, en 1971 se celebró en Xalapa el Primer Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta (Ribes, 2015), organizado por Emilio Ribes, con la ayuda de Sidney Bijou, lo que evidenció los avances de la psicología conductual en Xalapa. En 1974, como resultado del notable crecimiento de dicha corriente, se organizó el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, con la presencia de J.R. Kantor (evento que se celebra periódicamente hasta la actualidad). Fue organizado por el propio Emilio Ribes y por Enrique Díaz, con el apoyo de la Universidad Veracruzana. A raíz de esto, se fundó en 1976 la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, que se encarga, entre otras acciones, de la edición de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Esta publicación –que constituye un órgano del movimiento– sigue difundiendo, regularmente hasta la fecha, las aportaciones conductuales a la psicología, y tiene el mérito de ser actualmente la revista más antigua de psicología en México (Galindo, 2004).

Por otro lado, el desarrollo sorpresivo del conductismo en la UV Xalapa influyó en la década de los setenta en otras universidades, las cuales incorporaron en sus estudios programas de Análisis de la Conducta: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. También atrajo a una gran cantidad de estudiantes sudamericanos que difundieron el movimiento en sus respectivos países: Brasil, Colombia, Perú, Ecuador y Venezuela. Y es que el Grupo Xalapa tuvo grandes propuestas dentro de la corriente conductista haciendo a

un lado las posiciones mentalistas y utilizando técnicas de modificación de conducta para intervenir diversos comportamientos. Con ello, las posibilidades de trabajo para los psicólogos se ampliaron, ya que tales técnicas resultaron exitosas para tratar problemas educativos y clínicos. De esta manera, en el ambiente profesional se observó un cambio gracias a los graduados y profesores de la Universidad Veracruzana, ya que fueron ellos quienes, mediante sus aportaciones conductistas a la psicología, demostraron la eficacia e independencia de la profesión en cualquiera de sus campos (Hinojosa Rivero, 2015).

Por otra parte, Hinojosa Rivero menciona también que la corriente conductista en México tuvo gran fuerza de 1972 a 1990, periodo en el que se produjo una gran cantidad de libros y artículos originales, y las principales editoriales, como Manual Moderno, Trillas, McGraw-Hill, Fontanella, Paidós, tradujeron los textos norteamericanos más influyentes.

CENTRO DE ENTRENAMIENTO Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Las aplicaciones del condicionamiento operante en la modificación de la conducta fueron reforzadas con la visita a la UV de Sidney Bijou, quien aportó sus avances en desarrollo infantil, por lo que en 1969 se consolidó el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEEUV), el cual se estableció, en un principio, en los bajos del Hospital Infantil de Xalapa, Veracruz, donde se atendió a infantes con problemas de retardo en el desarrollo. A su vez, Ribes escribió su primer libro intitulado *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo,* editado por Trillas, en el que sistematiza, desde la perspectiva de la teoría básica, los procedimientos de modificación de conducta y difunde los programas desarrollados en el CEEEUV (Ribes, 2010).

En dicho centro también se entrenaba a los estudiantes de licenciatura que optaron por el área clínica-educativa, así como a los alumnos de la primera maestría en Modificación de

Conducta establecida fuera de los Estados Unidos, cuyo periodo de duración fue de 1968 a 1971. A todos ellos se les capacitaba en el dominio de técnicas de modificación conductual y en la metodología operante de la investigación que integra el análisis conductual aplicado (Ribes, 2015). De esta manera, el CEEEUV cumplía con el objetivo de profesionalizar al psicólogo, a través de una formación que le permitiera al estudiantado relacionar la parte teórica con las prácticas supervisadas en el laboratorio, además de mostrar la fuerza de la teoría del análisis de la conducta al aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas específicos de niños con dificultades de aprendizaje y desarrollo (Parra Ramírez *et al.*, 2013).

El CEEEUV fue el primero en utilizar un sistema motivacional de reforzadores condicionados llamado Economía de Fichas, propuesto por Ayllón y Azrin (1974), el cual consiste en entregar al infante una estrella, una calcomanía, una ficha, entre otros, por una respuesta correcta o un comportamiento adecuado en su aprendizaje. Como resultado, el participante puede incrementar sus conductas eficaces y, al final de la sesión, cambiar sus fichas por un reforzador previamente elegido de forma empírica por él mismo (actualmente, la mayoría de las instituciones tienen este sistema para incrementar el rendimiento y producción de sus empleados).

En 1972, el CEEEUV obtuvo recursos para un espacio físico, por lo que se pudo instalar en una casa condicionada al servicio especial de los niños. En ese entonces, el centro contaba con un director, un supervisor general y alumnos a los que llamaban *modificadores de conducta,* quienes cumplían sus prácticas del plan de estudios de la Facultad de Psicología. Entre algunos controles, se llevaba un expediente que incluía una evaluación inicial del comportamiento de los infantes para poder aplicar lo programas básicos de acuerdo con su desarrollo. Asimismo, se graficaba su nivel de ejecución en una pizarra, donde los padres podían ver los avances de sus hijos y las recomendaciones que

debían seguir en casa. La atención a los niños con retardo medio y profundo en su desarrollo siempre fue individualizada. El Centro demostró, pues, su efectividad, y su éxito tuvo alcances nacionales, ya que familias de otros estados del país, incluso de la Ciudad de México, trasladaron su residencia a la ciudad de Xalapa con la finalidad de que sus hijos pudieran ser atendidos en este centro.

En 1977, se inició la identificación de necesidades en niños con problemas de desarrollo, principalmente en las zonas de Orizaba-Córdoba, Poza Rica y Papantla, donde actualmente hay centros de Educación Especial. Además, el CEEEUV de Xalapa fue la base inicial para la creación del Instituto en Psicología y Educación (IPYE) de la UV en la década de los ochenta; y gracias a los esfuerzos que el Patronato del Voluntariado de la Comisión Federal de Electricidad realizó en beneficio de los niños que necesitaban una educación especial se obtuvo el espacio físico donde actualmente se encuentra el IPYE (Gómez Fuentes, 2014).

APORTACIONES DE EMILIO RIBES A LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

La historia de la psicología en México señala que el conductismo comenzó en Xalapa, Veracruz, gracias al estudio, trabajo y esfuerzo de los miembros del Grupo Xalapa, quienes fueron los pioneros de este movimiento teórico, metodológico, de investigación y aplicación (Galindo, 2004). De ese círculo destacó, sin duda, la figura de Emilio Ribes, dado su liderazgo intelectual y su esmero por conservar los ideales y objetivos del grupo.

A principios de los años setenta, Ribes se consideraba un psicólogo operante; no obstante, su postura cambió de manera radical por dos razones: una fue la visita en 1974 de Schoenfeld a la UNAM –donde participó en un seminario junto con un grupo de profesores–, quien refirió limitaciones del conductismo en general; y la otra, el acercamiento a las propuestas de J.R. Kantor

estudiando el llamado interconductismo orientado a la teoría de campo (Santacreu, 1996; Ribes, 2010).

Años después, en 1985, desde la Universidad Autónoma de Guadalajara, Ribes (2010) se concentró en refinar los conceptos del modelo de campo, los referidos a las funciones, al medio de contacto y al desarrollo de medidas molares. Además, amplió

> el horizonte de la teoría a los problemas de las interacciones sociales como relaciones interindividuales bajo un medio de contacto institucional, el análisis del desarrollo en términos de interacciones diádicas y la concepción de toda conducta humana como conducta mediada por el lenguaje como medio de contacto, el estudio de la individuación (personalidad) como resultado biográfico en la forma de estilos interactivos, y las extensiones del modelo a problemas interdisciplinares como los de la educación, el conocimiento científico, y la salud, entre otros. (p. 45)

Asimismo, diseñó "preparaciones experimentales sensibles a los problemas empíricos conceptuados por la teoría de campo" (Ribes, 2010, p. 46).

Un hecho histórico trajo consigo el regreso de Emilio Ribes a Xalapa: la Universidad Veracruzana le otorgó el doctorado *honoris causa* en el 2008. Esto le permitió crear un nuevo programa de investigación, con la visión de la teoría de campo en su posición interconductual, en el Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Comportamiento Humano (CEICAH) de la UV, adscrito inicialmente al Instituto en Psicología y Educación de la misma universidad. En su nueva formulación, Ribes (2019) sostuvo que "los fenómenos psicológicos o 'mentales' son parte constitutiva del lenguaje ordinario y que las expresiones que se identifican como psicológicas o 'mentales' no son referencia de nada, sino que, como parte integral, inherente y consustancial de dichas prácticas, son los fenómenos en cuestión" (p. 28). Por ende, los fenómenos psicológicos son relaciones episódicas entre individuos en las prácticas del lenguaje

ordinario, con lo cual se pueden observar los elementos en relación, pero no la relación misma.

Respecto al interconductismo, Ribes señaló que se trata de una metateoría, una teoría acerca de la psicología, por lo que su campo lo constituye la individualización de lo social y la diferenciación ontogenética de lo biológico. Esa es la posición interconductual, la que afirma que es tan psicológico el medio como el organismo, porque lo psicológico es la interrelación entre ellos, es un dinamismo de relaciones, en lo que se ha llamado un modelo de campo, de interdependencias, un modelo no mecánico, un modelo no lineal (Santacreu, 1996).

Dentro de las aplicaciones del interconductismo destaca el análisis de las dimensiones funcionales del comportamiento social (Ribes *et al.*, 2008), en el modelo de educación especial y desarrollo infantil (Zepeta García y Castañeda Mota, 2006), así como el uso de modelos de práctica científica individual (Ribes *et al.*, 1996), el modelo interconductual del comportamiento creativo (Carpio, 2005), el modelo psicológico de la salud biológica (Ribes, 1990), el modelo interconductual del desempeño docente (León *et al.*, 2013), el modelo interconductual del ajuste lector (Arroyo *et al.*, 2005), el modelo interconductual de la interacción didáctica (Ibáñez, 2007), entre otros.

Además, las diversas aportaciones del conductismo y del interconductismo han impactado positivamente en diversos posgrados. Por ejemplo, el IPYE abrió, en 1991, la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, donde se formaron investigadores con un plan de estudios que tuvo una visión conductual e interconductual. Este programa fue registrado en el padrón de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1994, así se convirtió en la única maestría sobre psicología en pertenecer a los posgrados de calidad. Asimismo, han influido en las líneas de investigación del doctorado de Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, adscrito a la Facultad de Psicología, campus Xalapa. Este

programa –que inició en 2020– fue incluido, en junio de 2021, en el padrón de calidad del ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), y en él los estudiantes han desarrollado diversos proyectos de investigación, de los cuales el 57 % incluye estos marcos de referencia conceptual.

COMENTARIOS FINALES

Como se ha podido observar en las páginas anteriores, la Universidad Veracruzana ha promovido y constatado el desarrollo de la psicología, en especial de la corriente conductual e interconductual, y, en este proceso, Emilio Ribes ha sido una figura central no solo en la UV, sino también en los ámbitos nacional e internacional, pues logró ser un referente en la orientación conductual e interconductual y, en general, en la psicología. Asimismo, se resaltó el papel histórico que desempeñó el Grupo Xalapa y la Facultad de Psicología Xalapa en el desarrollo de la psicología en el país, así como la importancia que ha tenido el CEEEUV, cuyo trabajo ha permitido la consolidación de varias generaciones de psicólogos con una orientación conductual y aplicada a la resolución de problemas sociales, como los que atañen a la educación especial. Además, se destacó tanto el papel que tuvo el CEEEUV en la creación del Instituto de Psicología y Educación y del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano, como el impacto positivo que ha causado en la maestría de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, en el doctorado en Ciencias del Comportamiento y en el doctorado de Investigación en Psicología en Educación Inclusiva, donde se mantiene el conductismo y el interconductismo.

Por lo anterior, cualquier alumno de psicología, y en especial de la Facultad de Psicología Xalapa, debería tomar en cuenta los orígenes y la historia de su entidad y considerar que la Universidad Veracruzana sigue siendo un referente en la corriente conductual e interconductual y que ha escrito gran parte de la historia de esta importante disciplina.

REFERENCIAS

Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. y Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender? Análisis funcional de la historia con los referentes. En C. Carpio y J. Irigoyen (Coords.). *Psicología y Educación. Aportes desde la teoría de la conducta* (pp. 87-125). UNAM-FESI.

Ayllón, T. y Azrin, N. (1974). *Economía de fichas: un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación*. Trillas.

Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1969). *Teoría del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. Trillas.

Campillo, M., Vallejo, S. y Pimentel, S. (2013). Editorial. *Procesos Psicológicos y Sociales, 9*(1). https://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/editoriales/editorial-vol-9-no-1/

Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: un análisis experimental con estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Iberoamericana.

Catania, A. C. (1976). *Investigación contemporánea en conducta operante*. Trillas.

Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano. (s.f.). *Historia*. Universidad Veracruzana. Consultado el 3 de febrero de 2024. https://www.uv.mx/ceicah/quienes-somos/historia/

Figueroa Rodríguez, S. (2022). *CNEIP. 50 años contribuyendo al fortalecimiento de la psicología en México y Latinoamérica*. Comité Editorial CNEIP.

Galindo, Edgar. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina,* (2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es.

Gómez Fuentes, D. (2014). Los inicios: el conductismo en la Universidad Veracruzana. En R. Pérez-Almonacid y D. Gómez Fuentes (Coords.). *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa* (pp. 21-107). Universidad Veracruzana.

Hall, V. R. (1973). *El manejo de la conducta: el modelo de enseñanza responsiva*. H. Enterprises.

Hinojosa Rivero, G. (2015). Aportaciones del conductismo a la psicología mexicana. *Rúbricas, 5*, 24-28.

Holland, J. G. (1974). Behavior modification for prisoners, patients, and other people as a prescription for the planned society. *The Prison Journal, 54*(1), 23-37. https://doi.org/10.1177/003288557405400104

Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 163-174. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-163

Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. Universidad de Sonora.

Instituto de Psicología y Educación. (s.f.). *Historia*. Universidad Veracruzana. Consultado el 3 de febrero de 2024. https://www.uv.mx/ipe/semblanza-ipe/

Keller, F.S. y Schoenfeld, W.N. (1950). *Principles of psychology: A systematic text in science of behavior*. B.F. Skinner Foundation.

León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2013). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.) Observación y métricas en el análisis del comportamiento (pp. 84-104). UNAM-FESI.

Parra Ramírez, G., Hickman Rodríguez, H. y Landesmann Segall, M. (2013). El Grupo Xalapa y la consolidación del conductismo en México: un acercamiento a la constitución de una disciplina a partir de una red intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16*(1), 46-64.

Reynolds, G. S. (1968). *Compendio de condicionamiento operante*. Universidad de California.

Ribes, E. (1990). *Psicología y salud. Un análisis conceptual*. Editores Martínez Roca.

Ribes, E. (2010). Remembranzas y reflexiones autobiográficas. *Revista de historia de la psicología, 31*(1), 31-50.

Ribes, E. (2015). La Revista Mexicana de Análisis de la Conducta: su origen y su sentido. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 41*(3), 1-5.

Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: introducción a la teoría de la Psicología*. Manual Moderno.

Ribes, E. (2019). ¿Teoría de la Conducta o Teoría de la Psicología? En D. Zilio y K. Carrara (Eds.). *Reflexões històricas e conceituais*. Paradigma.

Ribes, E. y López Valadez, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta comportamentalia, 4*(2), 205-235.

Ribes, E., Rangel, N. E. y López Valadez, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(1), 45-57.

Santacreu, J. (1996). Entrevista a Emilio Ribes, un amante de la Psicología. *Papeles del Psicólogo,* (66). https://www.papelesdelpsicologo.es/abstract?pii=1096

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. B.F. Skinner Foundation.

Skinner, B. F. (1980). *Más allá de la Libertad y la Dignidad*. Fontanella.

Vargas Mendoza, J. E. (2007). *El conductismo en la historia de la psicología*. Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C.

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.

Zepeta García, E. y Castañeda Mota, M. M. (2006). Contribución interconductual al concepto de desarrollo y su aplicación en la educación especial. *Procesos psicológicos y sociales, 2*(1), 1-12.

IMPACTO DE LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN XALAPA

Sandino Alejandro Peralta Villafaña[1]
Mario Amado Serrano Vargas[2]
Abraham Manuel Ortiz-Barradas[3]

Deberíamos usar el pasado como trampolín y no como sofá.
—Harold Macmillan

RESUMEN

Se examinan los eventos históricos que dieron lugar a la conformación del plan de estudios de la licenciatura y, posteriormente, Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana en la ciudad de Xalapa. Más adelante se enumeran las iniciativas institucionales que se derivaron de la consolidación del proyecto de psicología en la Universidad Veracruzana. Finalmente, se realizan algunas reflexiones sobre el papel de la psicología conductual en la formación universitaria actual.

[1] Es licenciado en Psicología, maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y egresado del doctorado en Ciencia del Comportamiento de la Universidad Veracruzana. Ha presentado trabajos de investigación en congresos nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como docente de licenciatura y de maestría en diversas instituciones educativas, y como editor colaborador de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Correo electrónico: speralta@uv.mx

[2] Es licenciado en Psicología por la UNAM, así como maestro y doctor en Análisis de la Conducta por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es investigador titular C, adscrito a la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. Ha impartido más de cien cursos de pre y posgrado de 2006 a la fecha, y desde 2022 es tutor externo en el programa de doctorado en Psicología de la UNAM. A lo largo de más de veinte años dedicado a la investigación en conducta animal y humana, ha logrado el financiamiento de varios proyectos de investigación y ha publicado más de ochenta productos. Ha editado varios libros, y ahora es editor general de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Desde 2010 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1), y ha sido el representante institucional del cuerpo académico Ciencia del Comportamiento (UV-CA-370, consolidado) desde su creación. Correo electrónico: mserrano@uv.mx

[3] Es licenciado en Psicología por la UV. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Facultad de Psicología, región Xalapa, así como profesor colaborador en el doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, el cual se imparte en dicha facultad. Correo electrónico: abrortiz@uv.mx

Palabras clave: conductismo, ciencia, psicología, currículo

En la introducción a la tercera edición castellana de *Ciencia y Conducta Humana* (Skinner, 1974), Ramón Bayés menciona que la figura de Skinner es poco conocida en el ámbito universitario. Para sustentar este argumento, recuperó los resultados de una encuesta realizada a estudiantes universitarios, a quienes se les pidió que dijeran cuál autor consideraban más importante para el desarrollo de la psicología. De manera poco sorprendente, más del 60 % respondió que Sigmund Freud. Autores como Piaget, Lewin, Pavlov, Jung, Watson y Skinner se mencionaron entre el 5 y el 13 % de las veces. Muy probablemente, estos porcentajes pueden entenderse, entre otros factores, por la mítica figura que se desarrolló alrededor de Freud (Lothane, 1998), así como por el impacto que ha tenido no únicamente en el ámbito académico e intelectual, sino también en la cultura popular.

Con el paso del tiempo, diferentes instituciones internacionales y nacionales rectoras del quehacer del psicólogo han manifestado la importancia de las aproximaciones científicas basadas en evidencias en la práctica psicológica (American Psychological Association [APA], 2017; Sociedad Mexicana de Psicología, 2007). En este sentido, es lógico que dicho énfasis en las perspectivas científicas en psicología haya tenido un efecto en la elección e inclusión de ciertas teorías y autores que forman parte de los planes de estudio de los programas de psicología, y, por lo tanto, en los universitarios y académicos. La Facultad de Psicología, región Xalapa, es un claro ejemplo del efecto que tuvo la implementación de un plan de búsqueda de identidad disciplinar basado en una perspectiva científica del comportamiento humano, en el que el enfoque conductual desempeñó un papel preponderante.

En el presente capítulo se examinan, pues, los eventos históricos que influyeron en la conformación del plan de estudios la licenciatura y, posteriormente, en la fundación de la Facultad

de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV) en la ciudad de Xalapa. Más adelante se enumeran las iniciativas institucionales que se derivaron de la consolidación del proyecto de psicología en la UV. Finalmente, se realizan algunas reflexiones sobre el papel de la psicología conductual en la formación universitaria actual.

EL PRIMER PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y LA FACULTAD DE CIENCIAS

Los esbozos iniciales de lo que posteriormente se convertiría en el primer plan de estudios de la licenciatura de Psicología en Xalapa tuvieron su origen en un proyecto de modificación del plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizado a inicios de 1960 por Emilio Ribes, Víctor Manuel Alcaraz y Antonio Gago (Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014). A partir de la revisión de los planes de estudio de Princeton y Yale, los miembros del denominado grupo Galileo Galilei redactaron dicho proyecto, el cual se presentó, pero no se implementó.

Años después, los integrantes del grupo Galileo Galilei llegaron a Xalapa por invitación de Rafael Velasco (Ribes, 2000). Fue ahí donde, a partir de la creación de la Facultad de Ciencias en la calle Juárez 81, pudieron finalmente poner en marcha dicho plan de estudios con orientación científica en la recién fundada licenciatura en Psicología. Aquí es importante mencionar que la UV fue la segunda universidad pública en México que tuvo, en Xalapa, un programa de este tipo, la primera fue la UNAM (Facultad de Psicología, 2011).

El plan de estudios de 1965 de la licenciatura en Psicología de la UV incluía cursos de Psicología General, Metodología de la Investigación, Psicología Experimental, Psicobiología, así como prácticas de laboratorio y prácticas en la Clínica de la Conducta. Con la aprobación de este plan, en 1965, comenzó el desarrollo

del denominado Proyecto Xalapa, el cual, de acuerdo con Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes (2014), "se creó para darle identidad a la psicología en México a partir de un conductismo multiforme … con énfasis en la investigación experimental y en la necesidad de vincular la investigación del laboratorio animal y humano con las aplicaciones sociales" (p. 23). Así, el programa de licenciatura se configuró teniendo en mente un modo particular de enseñanza: "El proyecto de ciencia en psicología, vinculado con la docencia y la extensión de los servicios, fue una necesidad surgida del propio modelo operante, diseñado para enseñar haciendo" (Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014, p. 23).

Dicho programa de estudios tuvo dos modificaciones posteriores (en 1969 y 1971), con la finalidad de concentrar las materias de acuerdo con el perfil esperado del psicólogo. El plan de 1971 contaba con materias generales como Anatomía del Sistema Nervioso, Fisiología del Sistema Nervioso, Desarrollo, Aprendizaje, Percepción, Motivación, así como asignaturas específicas sobre técnicas de evaluación y modificación de conducta, enseñanza programada, y diseño experimental, aplicadas a las áreas de psicología educativa, clínica e industrial. Este plan fue tan atractivo que atrajo a estudiantes de otras universidades, entre ellos Víctor Arredondo, José Enríquez Díaz Camacho y Wilfredo Salas, quienes posteriormente se convirtieron en figuras destacadas en la Universidad Veracruzana.

A partir de la ya mencionada necesidad de aprender haciendo, desde sus inicios la licenciatura de Psicología estuvo vinculada con espacios de aplicación del conocimiento y contó con laboratorios experimentales para las demostraciones en clase y luego para el trabajo de investigación. La primera práctica demostrativa de condicionamiento, realizada por Emilio Ribes, quien implementó un procedimiento de moldeamiento de cabeceo y presión de palanca en la famosa rata Tiritistrotis (Ribes, 2016), marcó el inicio de los laboratorios de conducta animal en México y de una serie de proyectos institucionales.

De acuerdo con Ribes (2000), las principales contribuciones del Grupo Xalapa fueron la elaboración del primer plan que incorporó la ciencia básica y aplicada en el análisis de la conducta en psicología; la incorporación de la experimentación animal y las prácticas supervisadas; la implementación del sistema tutorial de instrucción personalizada; la organización de los primeros eventos científicos de sociedades que se convirtieron en referente en los ámbitos nacional e internacional; la publicación en español de una colección de textos científicos de psicología esenciales en idioma castellano, así como la preparación del programa de posgrado de Modificación de Conducta.

PROYECTOS INSTITUCIONALES

Como ya se mencionó al final del apartado anterior, la puesta en marcha de un plan disciplinar científico en psicología tuvo como resultado muchas contribuciones. En esta sección se habla brevemente sobre algunos de estos proyectos institucionales y se destaca la participación de algunas de las figuras más importantes de la psicología conductual de la época.

La visita de Orval Hobart Mowrer a Xalapa

Mowrer, presidente de la American Psychological Association (APA), colega de Clark Hull en Yale (Gondra, 2007) y famoso por sus trabajos sobre la ansiedad, visitó Xalapa en 1966 para impartir una serie de conferencias en la sala chica del Teatro del Estado. La temática de tales ponencias giró alrededor de su teoría de la integridad, así como de algunas críticas a la teoría psicoanalítica, especialmente al trabajo de Wolpe.

La visita de Mowrer no fue importante únicamente por la gran cantidad de psicólogos del país que atrajeron sus conferencias, sino también porque, gracias a la buena impresión académica que tuvo de los miembros del Grupo Xalapa, hizo

una invitación para que algunos de ellos se reunieran con él en la Universidad de Illinois. En esa visita, dicho grupo tuvo la oportunidad de conocer a figuras como Teodoro Ayllon, Nathan Azrin y Sidney Bijou. Como efecto dominó, Mowrer habló con Bijou sobre el movimiento psicológico que se estaba gestando en Xalapa, lo cual tuvo como consecuencia al menos dos hechos importantes: el primero fue la recomendación de Starke Hathaway, creador del Inventario Multifásico de personalidad de Minnesota (MMPI), de establecer una alianza con la editorial Trillas para la publicación de una gran variedad de obras esenciales de Psicología en lengua española; el segundo suceso fue la decisión de Bijou de conocer Xalapa, donde impartió una serie de seminarios (Ribes, 2000; Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014).

Los seminarios sobre análisis conductual de Sidney W. Bijou

En enero de 1967, los seminarios de análisis y modificación de problemas del desarrollo impartidos por Bijou, así como su relación con los miembros del Grupo Xalapa, convirtieron a la Universidad Veracruzana en un espacio académico idóneo para recibir a figuras importantes de talla internacional. Al respecto, cabe destacar las visitas, en aquella época, de Ayllon, Harry F. Harlow, así como de Daniel E. Berlyne y Charles Fester, por mencionar a algunos (Ribes, 2000; Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014).

El Centro de Entrenamiento y Educación Especial

En 1969, la licenciatura en Psicología, además de contar con laboratorios de enseñanza y experimentación, estaba vinculada con el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEEUV) –ubicado en la planta baja del Hospital Civil– y con la Clínica de la Conducta. Siguiendo la lógica de aprender haciendo, estos centros funcionaban como espacios dedicados al entrenamiento

de estudiantes en la aplicación de técnicas de modificación conductual y a la recopilación de datos para investigación (Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014). Inicialmente, se planteó –a partir de la implementación de programas de economía de fichas (Ayllon y Azrin, 1968)– que el CEEEUV se destinara a la atención de diferentes problemas del desarrollo. Sin embargo, se empleó como un espacio donde el alumnado podía realizar prácticas e investigaciones, además de prestar servicios de extensión e intervención a la sociedad (Ribes, 2000).

La maestría en Análisis de la Conducta y el Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta

El programa de maestría en Modificación de Conducta fue aprobado en 1968, y estuvo a cargo principalmente de Emilio Ribes y de Andreé Fleming-Holland (Q. E. P. D.). En este punto vale la pena mencionar que la doctora Fleming-Holland fue una destacada académica de la Facultad de Psicología, discípula de Arthur Bachrach (quien escribió *Perception in experimental foundations of clinical psychology* en 1961, junto con Israel Goldiamond), además de integrante distinguida de la Association for Behavior Analysis International (ABAI). De hecho, la ABAI en su 48.° reunión anual, celebrada en Boston, Massachusetts, le rindió a ella un pequeño homenaje *in memoriam*.

En 1971, a raíz de la extensa colaboración de Bijou con el programa de maestría, se gestó el Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta, como una propuesta para promover los trabajos de investigación de diferentes partes de América Latina. En dicha ocasión, se nombró presidente honorario a Burrhus Frederic Skinner, quien lamentablemente no pudo asistir debido a una infección intestinal. Por lo tanto, Charles Fester tuvo que recibir la presea en nombre de Skinner, la cual fue entregada por el entonces gobernador del estado de Veracruz, Rafael Murillo Vidal (Ribes, 2000; Pérez-Almonacid

y Gómez Fuentes, 2014). Las memorias de dicho simposio fueron publicadas (Bijou y Ribes, 1972), y en ellas incluyeron un breve escrito de B. F. Skinner intitulado "Algunas relaciones entre la modificación de conducta y la investigación fundamental".

La lista de proyectos que se derivaron de los acontecimientos mencionados en este capítulo es bastante extensa y excede los objetivos del presente escrito. No obstante, sí es fundamental destacar tanto la influencia que tuvo el Grupo Xalapa como el importante papel que hizo la Facultad de Psicología al adoptar el diseño curricular centrado en una psicología científica. Sus efectos pueden percibirse en la formación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) y de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC); en la edición de la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta,* y en la creación de la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE) y del doctorado en Ciencia del Comportamiento del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano (CEICAH), los dos últimos en la Universidad Veracruzana.

EL CURRÍCULO ACTUAL EN PSICOLOGÍA

A pesar de que el proyecto curricular de licenciatura de la Facultad de Psicología de Xalapa (2019) menciona como uno de sus documentos de revisión los Estándares Nacionales del Currículo de Psicología en Educación Superior (APA, 2022) –los cuales enfatizan la importancia de la práctica psicológica científica–, no se ve en su plan de estudios alguna materia en la que se pueda identificar, específicamente, la importancia de la perspectiva conductual para la formación de los psicólogos. Y aunque el programa de licenciatura actual es de orden general, es decir, considera la mayoría de las perspectivas teóricas actuales, en él no parece existir –con excepción de lo que pudiera revisarse en Corrientes Psicológicas, en Teorías Psicoeducativas o en algún

subtema de Procesos Psicológicos Básicos– alguna experiencia educativa en la que la perspectiva conductual constituya un abordaje teórico necesario para la formación del estudiantado.

Parra *et al.* (2013) mencionan que la importancia del Grupo Xalapa "está todavía muy presente en el ámbito de la psicología nacional" (p. 64); sin embargo, es difícil encontrar el enfoque conductista en el mapa curricular de la institución que cobijó la primera formalización de un plan de estudios en psicología. Las circunstancias que dieron origen a los eventos relatados en este escrito fueron una combinación del clima académico, cultural e institucional de la Xalapa de los años sesenta. Pero más importante aún es que tales sucesos fueron posibles gracias a la determinación y el trabajo de un grupo de jóvenes, no mayores de veinte años, que se propusieron elevar a la psicología en México a un estatus que no le pidiera nada a los programas educativos de otros países.

Esperamos, pues, que al revisar este escrito el alumnado de licenciatura, principalmente, puedan conocer un poco del pasado no tan evidente ahora de la Facultad de Psicología, región Xalapa, y las principales influencias que fueron la base para mucho de lo que hoy se da por hecho. Tal vez así, podamos usar ese pasado como trampolín, y no como un sofá en el que nos encontremos cómodos con las circunstancias actuales.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2017, 1 de enero). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. https://www.apa.org/ethics/code

American Psychological Association. (2022, febrero). *National Standards for High School Psychology Curricula*. https://www.apa.org/education-career/k12/national-standards

Ayllon, T. y Azrin, N. (1968). *The token economy: A motivational system for therapy and rehabilitation*. Appleton-Century-Crofts.

Bijou, S. y Ribes, E. (1972). *Modificación de conducta: problemas y extensiones*. Trillas.

Facultad de Psicología, Xalapa (2011). *Plan de desarrollo académico 2009-2013*. Universidad Veracruzana.

Facultad de Psicología, Xalapa (2019). *Plan de estudios 2019*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/psicologia/files/2020/10/plandeestudios2019.pdf

Gondra, J. M. (2007). O. H. Mowrer (1907-1982), de la Teoría del Aprendizaje a los Grupos de Integridad. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(2), 11-17. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2382960.pdf

Lothane, Z. (1998). El eterno Freud: el método frente al mito y la malicia de los detractores de Freud. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 18*(66), 269-292. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531300&orden=0&info=link

Parra Ramírez, G., Hickman Rodríguez, H. y Landesmann Segall, M. (2013). El Grupo Xalapa y la consolidación del conductismo en México: un acercamiento a la constitución de una disciplina a partir de una red intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16*(1), 46-64. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/36337

Pérez-Almonacid, R. y Gómez Fuentes, D. (Coords.). (2014). *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa*. Universidad Veracruzana.

Ribes, E. (2000). La Psicología en Xalapa: Crónica de sus inicios (1963-1971). *Integración. Educación y Desarrollo,* (14), 1-13.

Ribes, E. (2016). Los laboratorios de conducta animal en México: memoria de sus inicios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 42*(2), 145-152. https://doi.org/10.5514/rmac.v42.i2.57028

Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*. Fontanella.

Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.

EL PSICOANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Ricardo García Valdez[1]
Juan Capetillo Hernández[2]
América Espinosa Hernández[3]

RESUMEN

El presente capítulo da cuenta de tres momentos importantes para el psicoanálisis en la ciudad de Xalapa: *a)* recepción de su discurso; *b)* implantación (a finales de los ochenta del siglo xx); *c)* institucionalización en la Universidad Veracruzana, a través del trabajo desarrollado, principalmente, en las facultades de Psicología de las regiones de Xalapa y Poza Rica-Tuxpan, junto con el Instituto de Investigaciones Psicológicas. Se explica también el entramado que durante más de treinta años ha servido de plataforma académico-administrativa para la promoción y transmisión del *corpus* teórico de esta disciplina, que se inscribe en el abanico de saberes ofertados por la Facultad de Psicología de Xalapa y por dicho instituto a través de su doctorado en Psicología.

[1] Psicoanalista. Doctor en Ciencias Sociales (área de concentración Psicología social de grupos e instituciones) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X). Maestro en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de México (UNAM). Exdirector y miembro del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana (UV). Docente de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV. Exprofesor de la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan, de la UV. Exlíder del cuerpo académico Psicoanálisis y Discursos Sociales. Director de la revista electrónica *Psicoanalítica* de la UV. Correo electrónico: rigarcia@uv.mx

[2] Psicoanalista. Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Maestro en Teoría Psicoanalítica por el Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos (CIEP). Exdirector del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV. Exprofesor de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV. Miembro de la Escuela de la Letra Psicoanalítica (ESLEP). Exmiembro del cuerpo académico Psicoanálisis y Discursos Sociales. Correo electrónico: juancapetillo3@gmail.com

[3] Psicoanalista. Doctora en Fundamentos y Desarrollos Psicoanalíticos por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra en Teoría Psicoanalítica por la Universidad Veracruzana. Miembro fundador del Foro del Campo Lacaniano de México. Exdirectora de la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan. Exprofesora de la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan de la UV. Exmiembro del cuerpo académico Psicoanálisis y Discursos Sociales. Exdirectora de la revista *Psicoanalítica* de la UV. Correo electrónico: americaeh@gmail.com

Palabras clave: psicoanálisis, enseñanza, psicología, licenciatura, posgrado

INTRODUCCIÓN

Considerando que la Universidad ha sido tradicionalmente el territorio propio de la *enseñanza* y la *investigación* –donde se instituyó la educación superior–, el lugar ocupado por el psicoanálisis no siempre ha sido evidente (Freud, 1914/1995, 1919/1986, 1925/1997, 1926/1980). Por ello, en la lucha militante liderada por Sigmund Freud para que se le admitiera y reconociera como una disciplina por derecho propio, y ante la negativa que desde entonces enfrentaba –al menos en parte–, se produjo entre los propios psicoanalistas un deseo confirmado de extraterritorialidad, fundado sobre la naturaleza misma de su objeto: el inconsciente.

No obstante, en el caso de la Universidad Veracruzana (UV), como en los de algunas otras de régimen público en la República Mexicana –entre las que enlistamos a la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Zacatecas como ejemplos paradigmáticos–, ha sido posible el desarrollo de productos académicos de cuño psicoanalítico (García, 1996; Capetillo, 1996).

En el capítulo que se nos ha encomendado, presentamos algunas puntualizaciones importantes sobre las formas particulares que se han adoptado en la UV para el desarrollo de la teoría y el método psicoanalíticos, desde sus apariciones esporádicas en la década de los sesenta hasta su implantación algunos años después, pasando por una serie de hechos que devinieron en un acontecimiento de gran impacto en los ámbitos local, nacional e internacional.

Tomando en cuenta el fuerte vínculo que se gestó a finales de los años ochenta entre el Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan,

ambas entidades de la UV, dividimos en dos apartados el relato de una historia acerca del contexto que entrama de manera cardinal el desarrollo del psicoanálisis en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de entonces a la fecha.

CONSIDERACIONES PARA UNA HISTORIA DEL PSICOANÁLISIS EN XALAPA

El trabajo del psicoanálisis en Xalapa –editorial, clínico, docente– se encuentra claramente implantado y parcialmente institucionalizado. Se desarrolla, tanto dentro de la Universidad –no solamente la Veracruzana– como fuera de ella, en el terreno social-profesional. De hecho, hay un notable número de psicoanalistas ejerciendo práctica clínica, privada e institucional, y existen diferentes y destacados textos sobre temas psicoanalíticos en libros y revistas científicas y de divulgación. Además, circunscribiéndonos a la triada *publicaciones, práctica clínica* y *transmisión,* contamos con importantes emplazamientos universitarios de formación en psicoanálisis.

En contraste con la situación actual en la que se involucra un gran número de personas –principalmente psicólogas y psicólogos–, en la década de los setenta del siglo XX, el psicoanálisis era prácticamente inexistente en nuestra localidad. ¿Qué ocurrió en ese lapso que pudiera explicar o comprender la situación actual? ¿Qué sucesos se dieron en los tres ámbitos que hemos mencionado y que pudieran considerarse una relación causal con lo que acontece hoy en día? Con el fin de responder estas interrogantes, presentaremos una serie de eventos, principalmente académicos, universitarios, sin omitir su multideterminación social, económica, política, cultural, cuyo análisis obviaremos por razones de espacio.

Estrictamente, desde la década de los sesenta del siglo pasado tenemos algunos hechos documentados que hablan de una relación entre el psicoanálisis y Xalapa: la emblemática revista

La palabra y el hombre de la UV recoge un par de artículos, publicados en 1961, de psicoanalistas mexicanos que participaron, en la ciudad, en un Congreso Internacional de Antropología Social. Se trata de "Contribuciones de la doctrina psicoanalítica a la metodología antropológica" de Agustín Palacios y de "El hombre y su medicina" de Ramón Parres; ambos autores fueron integrantes de la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM) (Capetillo, 2012). A estos artículos, de corte eminentemente psicoanalítico, se sumaron en la misma década –y casi todas en la misma revista– tres publicaciones donde se cita a Freud y a autores freudianos (Corona, 2009).

De igual manera, también en el terreno editorial, localizamos en los años setenta un importante esfuerzo por difundir y problematizar el psicoanálisis de parte del doctor Renato Prada, quien fue director de la importante revista *Semiosis,* publicada por la UV. Asimismo, antecedida por la idea de un hueco en el tiempo entre 1961 y 1979 respecto a la presencia del psicoanálisis en Xalapa, la tesis de licenciatura en Psicología, desarrollada por Martín Alonso Corona Rojas, *Historia del psicoanálisis en Xalapa: ¿En qué momento perdimos el camino? O ¿Seguimos en él?* (inédita), recupera una lista de artículos publicados en la revista referida que indica el interés suscitado entre sus editores por la disciplina psicoanalítica:

1. Pavón, A. (1979). El hombre de los hongos. *Semiosis,* 2.
2. Brandt, P. A. (1980). Discurso, modalidad y subjetividad. *Semiosis,* 5.
3. Braunstein, N. (1981-1982). Lacan, el lenguaje y la lingüística: lingüisteria. *Semiosis,* 7 y 8.
4. De Kuyper, E. (1984). La re-negación. *Semiosis,* 12 y 13.
5. Sánchez, E. (1986). Discusión de la metáfora. *Semiosis,* 16.
6. Gerber, D. (1988). Los cuatro discursos y la educación. *Semiosis,* 21.
7. Gerber, D. (1989). El discurso y el amor. *Semiosis,* 22 y 23.

Dos de los autores aludidos en la lista anterior, Néstor Braunstein y Daniel Gerber, jugaron un papel muy importante en el desarrollo del psicoanálisis en Xalapa; y el primero de ellos, Braunstein, tuvo una destacada participación dentro de la misma disciplina en todo México. Su presencia en Xalapa y en el país se dio con la publicación, en 1975, del libro *Psicología: ideología y ciencia,* escrito junto con otros tres autores también de origen argentino. Al año siguiente, invitado por el Consejo Estudiantil de la Facultad de Psicología, Braunstein visitó Xalapa para dictar una conferencia sobre el texto mencionado. Este fue el inicio de una relación prolongada y fructífera tanto con él como con psicoanalistas vinculados a él, la cual tuvo una gran repercusión en nuestra localidad.

En estos años, el contexto internacional del psicoanálisis mostraba un poderoso movimiento en Europa, particularmente en Francia, impulsado por la teoría y la *praxis* de Jacques Lacan. Así, llegaron a México los aires que movían la veleta lacaniana: en 1971, la editorial Siglo XXI publicó la traducción al castellano de los *Escritos* de Lacan (Pantoja y Velasco, 2013), lo que la convirtió en la primera traducción a otra lengua de la obra de este importante autor. En 1978, justamente Néstor Braunstein desarrolló el primer curso formal sobre *Los Seminarios de Lacan,* en el Círculo Psicoanalítico Mexicano de la Ciudad de México (CDMX). Unos años más tarde, en 1982, organizó el primer posgrado en psicoanálisis de todos los países de habla hispana: la maestría en Teoría Psicoanalítica del Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos (N. Braunstein, comunicación personal, 23 de noviembre de 2012), a la que acudieron egresados de Psicología, Xalapa, quienes más tarde promovieron el psicoanálisis en la ciudad desde la Universidad Veracruzana.

Ahora bien, la capital del estado de Veracruz ha ocupado un lugar significativo en el ámbito cultural y científico del país, amén de su importancia política y económica. Ha sido un centro musical y artístico de primer orden en la historia nacional,

principalmente a lo largo del siglo pasado, y continúa siéndolo en el actual. Asimismo, ramas de las ciencias humanas como la antropología y la historia han tenido en esta ciudad un importante desarrollo. En el campo de las disciplinas *psi* (es relativamente usual abarcar con esta denominación a la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis), Xalapa ha tenido un sitio destacado en toda Latinoamérica por haber sido la cuna de la psicología conductista de esta región. Todo este auge en los terrenos de las artes y del saber en la provincia veracruzana se dio, fundamentalmente, dentro de la universidad pública: la Universidad Veracruzana.

En efecto, durante los últimos años de la década de los sesenta del siglo pasado surgió en Xalapa, asociado con la creación de la Facultad de Psicología, un fuerte movimiento que impulsó la psicología behaviorista, la cual se arraigó sólidamente en la ciudad y tuvo importantes repercusiones en el campo psicológico nacional y latinoamericano. Por este motivo, además de circunstancias atribuibles a la historia del psicoanálisis en México, a partir de entonces los centros académicos y profesionales xalapeños se mostraron reacios a las ideas psicoanalíticas.

En estas circunstancias adversas a la teoría psicoanalítica y teniendo como antecedente experiencias aisladas de ejercicio y difusión del psicoanálisis, en 1987 inició en Xalapa –específicamente en la UV– un trabajo sistemático de práctica psicoanalítica y de difusión y discusión de las tesis del psicoanálisis, que ha dado a la fecha importantes frutos, al tiempo que ha permitido establecer notables conexiones con universidades y psicoanalistas de otras latitudes de México y del mundo. El Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV es el emplazamiento universitario específico que anida este flujo psicoanalítico al que nos referimos.

Al inicio del párrafo anterior hablamos de experiencias aisladas de ejercicio y difusión del psicoanálisis que no derivaron en la consolidación del trabajo psicoanalítico ni en la implantación del psicoanálisis en Xalapa. ¿Cuáles son entonces tales

experiencias? Aparte de las señaladas líneas arriba, podemos incluir las siguientes:

1. En 1976 se estableció en Xalapa el francés Jean Luc de France, quien hizo un doctorado en Filosofía con Paul Ricoeur, dio clases sobre Freud en algunas facultades de la Universidad Veracruzana y abrió su consultorio en el que ofrecía terapia psicoanalítica. También, de acuerdo con algunas versiones, hacía acupuntura a sus pacientes y lectura del *I ching*.
2. Entre 1979 y 1983, según Ricardo Ortega Lagunes (miembro fundador de la Red Analítica Lacaniana), quien en ese entonces era estudiante de Sociología, un maestro de nombre Carlos Montenegro Gutiérrez dictaba en esa facultad de la UV la cátedra Psicoanálisis y Sociedad. Además, atendía a pacientes, siguiendo a Ortega; lo mismo que su hermana Verónica Montenegro Gutiérrez, la cual no se dedicaba a la docencia, solo a la clínica. Ambos provenían de San Luis Potosí.
3. Entre 1980 y 1982, el doctor argentino Narciso Benbenaste y su esposa impartieron cursos de psicoanálisis tanto en la Facultad de Sociología como en la de Psicología de la UV. Asimismo, ambos daban consultas.
4. En la misma época, en la Facultad de Psicología de la UV, una pareja de españoles impartió cursos de psicoanálisis. También hicieron trabajo clínico en el pabellón psiquiátrico del Hospital Macuiltépetl (Instituto Veracruzano de Salud Mental Dr. Rafael Velasco Fernández). Sin embargo, estos dos profesores fueron duramente hostigados en la dicha facultad y tuvieron que abandonar el país bajo la amenaza de aplicarles el artículo 33.
5. Por los mismos años radicó en Xalapa un guatemalteco de nombre Jorge Gálvez, quien era identificado como lacaniano y que al parecer se había formado en

Francia. No trabajó en la Universidad, sino en el pabellón psiquiátrico y en su clínica privada.

6. Más o menos en 1980, se estableció en Xalapa la doctora en Psicología Marisa Fernández, la cual practicó la psicoterapia con orientación psicoanalítica y dio cursos en la Facultad de Psicología. Tuvo una sólida formación feminista que la llevó a tener una postura crítica sobre Freud, como la contenida en el libro *Los hijos de Yocasta* (Capetillo, 2001).

Haciendo una breve recapitulación de lo hasta ahora expuesto, es importante destacar un par de circunstancias: *a)* las acciones relatadas –así como las que vendrán a continuación– se dieron casi exclusivamente en distintos espacios de la Universidad Veracruzana; *b)* muy pocos de estos eventos sucedieron en la Facultad de Psicología, pues en esta se mostraron reacios al psicoanálisis, a excepción del maestro Agustín Aguirre Pitalúa, el cual impulsó la perspectiva psicoanalítica desde el área de psicología social; de la maestra Esther Alcalá Garza, quien continuó esa directriz, y del maestro Juan Grapain Contreras, cuyo trabajo permitió desligar el psicoanálisis de la psicología social y considerarlo un campo de pleno derecho.

Como señalamos antes, el Instituto de Investigaciones Psicológicas albergó el programa de psicoanálisis que se desarrolló en la uv y que contribuyó, de manera definitiva, a situar esta disciplina en el lugar donde se encuentra actualmente, tanto en el ámbito universitario como en la sociedad misma. Dicho programa consistió, en primer término, en abrir una línea de investigación en psicoanálisis que fue concretándose a través de una serie de investigaciones, seminarios y publicaciones.

Aunque el periodo trabajado se extiende hasta la actualidad, resulta conveniente hacer un corte, con propósitos de sistematización, que va de 1987 al 2000. Durante este lapso se llevaron a cabo once seminarios con profesores locales y diez

con invitados de la Ciudad de México, principalmente; además, se elaboraron veinte publicaciones de corte científico y sesenta de divulgación. Asimismo, el IIP tuvo una sección llamada *En torno al psicoanálisis,* en la televisión de la UV. (Archivo del IIP, s.f.; Archivo de la revista *Psicología y Salud* del IIP, s.f.).

Tales cursos y seminarios –a cuyos asistentes se les otorgó constancias de participación– se organizaron como parte de las actividades de difusión y extensión del dicho instituto. Fueron completamente autofinanciables y todos tuvieron un éxito de asistencia considerable. Además, estas actividades permitieron generar un público compuesto fundamentalmente por egresados de la Facultad de Psicología, quienes demandaron la oferta de cursos formales de estudios en teoría psicoanalítica.

De esa manera, en 1992, se organizó un diplomado sobre psicoanálisis donde participaron, fundamentalmente, psicoanalistas de la CDMX (hasta antes de esta actividad, los seminarios se llevaron a cabo en instalaciones de la Unidad de Humanidades). Este se efectuó en el antiguo edificio de la Facultad de Psicología, en la calle Juárez, mostrando con ello un respaldo –aunque un tanto ambiguo– de las autoridades de la Facultad, lo que indicó un cambio de situación con respecto a lo que prevaleció en las décadas de los setenta y ochenta.

El siguiente e importante paso fue la conformación de la maestría en Teoría Psicoanalítica de la UV, el cual produjo dos generaciones entre 1995 y 1999. Este posgrado, que contó con la solicitud expresa de alrededor de cuarenta personas para que se creara –la mayoría psicólogas y psicólogos egresados de las facultades de Xalapa y Poza Rica–, representó la consolidación de la línea de investigación en Psicoanálisis del IIP (Archivos del IIP, s.f.), a pesar de que enfrentó una fuerte resistencia en el Consejo Universitario del Área de Ciencias de la Salud, encabezada –la oposición– por los psicólogos que formaban parte de dicho consejo.

El fortalecimiento del trabajo de investigación en psicoanálisis en el Instituto de Investigaciones Psicológicas supuso la incorporación de varios académicos en esta área, lo que contribuyó al afianzamiento de los posgrados en psicoanálisis del IIP y a la ampliación de los vínculos con la Facultad de Psicología, que paulatinamente fue flexibilizando su postura contraria al psicoanálisis, sin abandonarla del todo.

Con respecto al posgrado, la labor efectuada se concentró en la opción en psicoanálisis del doctorado de Psicología del IIP, programa de alto nivel que forma parte del listado de posgrados de calidad del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). En cuanto al trabajo en psicoanálisis de académicos del IIP realizado en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, este se dio a través tanto de la formulación e impartición de materias con contenido psicoanalítico (previamente consideradas en la reestructuración del plan de estudios gracias a la intervención de dichos académicos) como del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) del Modelo Educativo, Integral y Flexible (MEIF) (Archivos del IIP, s.f.).

Es relevante señalar que, como resultado de todos esos esfuerzos (cursos y seminarios aislados, publicaciones científicas y de divulgación, cursos en la Facultad de Psicología, así como programas de posgrados), un número importante de egresados de estos distintos quehaceres ha continuado su formación en otras ciudades del país, como San Luis Potosí, CDMX, Mérida, y de países extranjeros: Argentina, España y Francia. A su retorno –quienes lo hicieron– se han ido incorporando en espacios universitarios, públicos o privados, así como en la práctica profesional privada o de instituciones públicas, principalmente en el área de la salud.

EL PSICOANÁLISIS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

Con la frescura, la ilusión y la fuerza que dan los años de juventud, arribó a la Facultad de Psicología de la región Poza Rica-Tuxpan,

en la década de los ochenta, un grupo de egresados –entre ellos yo– de diferentes universidades[4] con formaciones diversas en la disciplina psicológica. Llegamos a una facultad que había sido fundada recientemente, el 20 de octubre de 1980, como parte de un proceso de descentralización y diversificación de la oferta académica de la Universidad Veracruzana. El plan de estudios era el que había aprobado el Consejo Universitario, en 1976, y el que se impartía en la Facultad de Psicología, campus Xalapa. El diseño de este plan se asentaba sobre la base de una concepción teórica, fuertemente conductista-experimental.[5] Su estructura curricular tenía cinco áreas terminales,[6] en la Facultad de Poza Rica se implementó solo el área clínica.

En 1983, los psicólogos que nos fuimos incorporando nos topamos con un plan de estudios y programas de materias orientados hacia el conductismo, aunque, poco a poco, los propios profesores los fueron modificando hasta llegar al punto en que los contenidos de los programas no coincidían con los títulos de las asignaturas. Era de esperarse, ya que, desde entonces y hasta ahora, la psicología como disciplina –al igual que otras– está conformada por corrientes cuyos fundamentos epistémicos son diversos, con interpretaciones particulares de lo que es o debería ser lo científico. Los docentes éramos congruentes con la formación que cada uno portaba, con las transferencias a las teorías de nuestros años de preparación, de tal manera que esto generaba –y ha generado– un continuo movimiento muchas veces enriquecedor para los programas de las asignaturas.

[4] La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM), el Centro de Estudios Universitarios-Monterrey (CEU), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

[5] Según lo expresa un interesante artículo del volumen 16 de la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* de marzo 2013, la Universidad Veracruzana, a través de un equipo pionero de académicos conocido como Grupo Xalapa, impulsó la enseñanza e investigación de la psicología experimental y consolidó el conductismo en el país en los años sesenta y setenta.

[6] Clínica, educativa, industrial, social y experimental.

Esto poco se discute en las escuelas de Psicología, pero es una realidad que debe ser constantemente analizada, ya que el currículo de tales escuelas o facultades es elaborado por psicólogos de "carne y hueso", con tendencias teóricas específicas, que tienen que ver en gran medida con sus aprendizajes y, lo adelantamos, con sus transferencias fincadas en los años de licenciatura. De tal manera que, por ejemplo, los psicólogos que veníamos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco traíamos una formación psicoanalítica (freudo-marxista o social-grupal) o bien piagetiana. Por su parte, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) era de corte social-comunitario, y, en el caso de otras universidades, sus egresados tenían orientaciones de la psicología humanista-positiva. Curiosamente, solo los que salían de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o de la propia UV contaban con una formación conductista-experimental.[7]

El hecho de que, en primera instancia, el área terminal de la Facultad de Psicología en Poza Rica fuera la clínica posibilitó la enseñanza del psicoanálisis y de la psicología humanista-positiva, dejando de lado los esquemas conductistas. Incluso el Laboratorio de Psicología Experimental, donde al inicio las primeras generaciones utilizaban ratas con el fin de hacer pruebas conductuales, en poco tiempo fue abandonado, y el espacio fue utilizado para otros fines. En 1988, la directora en turno, al observar que los programas de estudios de las asignaturas no correspondían con el esquema general del currículo –además, a fin de beneficiar la formación general de los psicólogos–, propuso un cambio en el plan de estudios que incluía cuatro áreas de formación: clínica, educativa, social e industrial, integradas en una misma estructura curricular. Ese año el Consejo Universitario General de la UV lo aprobó. Al año

[7] La UV y la UNAM consolidaron la investigación experimental y el conductismo en los países de habla hispana. En 1972, se fundó el primer laboratorio de análisis experimental de la conducta en la UNAM, y en 1976, la Sociedad de Análisis de la Conducta, cuya principal publicación fue la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*.

siguiente, se formó una comisión estatal que se encargó de diseñar un solo currículo para las tres facultades de Psicología de la Universidad Veracruzana. A pesar de compartir la misma estructura curricular, la inscripción particular en la formación y las tendencias teóricas de los profesores dieron un sello distintivo, con un predominio teórico, a cada una de las entidades mencionadas.

El hecho de que la Facultad de Poza Rica iniciara su programa de estudios con la clínica como área terminal motivó a crear un espacio de atención a la comunidad que, si bien en un principio fue improvisado –con apoyos voluntarios por parte de los docentes–, en 1992 se estableció de manera formal como Módulo de Consulta Externa. Después fue llamado Módulo de Consulta Clínica, el cual tuvo un programa de trabajo de corte eminentemente psicoanalítico y una coordinación a la que le asignaron una plaza de técnico académico.[8] El joven universitario encontraba en el módulo un espacio enriquecedor para su formación. A través de un proceso paulatino de supervisión estrecha, tenía oportunidad de poner en práctica conocimientos adquiridos en el aula, así como de encarar un ámbito de trabajo complejo y delicado que le podía brindar una experiencia personal y profesional tanto dentro de su formación en la licenciatura como una vez egresado. Cabe destacar también el importante servicio de atención psicológica que ofreció dicho módulo a los estudiantes universitarios, ya que este espacio estuvo y se ha mantenido abierto a la atención clínica de la comunidad universitaria.

Tomar como fundamento teórico al psicoanálisis permitió dotar al trabajo clínico de consistencia y solidez para la labor formativa de los psicólogos, a fin de diferenciar la intervención clínica de

[8] El doctor Ricardo García Valdez fue su primer coordinador por un periodo de tres años. Posteriormente, la doctora América Espinosa estuvo a cargo de la coordinación durante trece años. Luego desempeñaron dicha función las maestras Romelia Loya, Carla Reyes, Irene Castillo y Xóchitl Castro.

una asesoría psicológica desde una perspectiva moralista o religiosa.[9] Con el psicoanálisis, el psicólogo clínico constituye su identidad mediante saberes que le permiten intervenir y actuar incluso frente a problemas de la estructura psíquica que, desde otras posiciones teóricas, no se comprenden, tal es el caso de la psicosis, ante la cual el psicólogo sin el psicoanálisis no tendría los elementos teóricos para discernir, mucho menos para realizar una intervención de primer contacto. Aquí es importante reconocer que el descubrimiento del inconsciente y de la transferencia llevaron a Freud a pensar la realidad de una forma distinta a la del científico positivista; esto es, existe una realidad psíquica, la del inconsciente, que la práctica clínica, por vía del conocimiento y del manejo de la transferencia, puede desplegar como creación discursiva, construida y devuelta a los sujetos como una restitución ontológica. Con el psicoanálisis, el sufrimiento es escuchado y atendido desde su vertiente profunda, y va acompañado por esa escucha de un profesional que une su vocación y deseo en esta tarea.

El Módulo de Consulta Clínica, por su carácter voluntario convocante, era un espacio de formación auténtica destinado a aquellos que aspiraban a profundizar en sus conocimientos y aptitudes no solo para el trabajo de la clínica, sino también para afianzar el propio lugar del psicólogo y su responsabilidad profesional. Los primeros dos coordinadores del este módulo promovieron una serie de eventos extracurriculares de corte psicoanalítico que, aunados a las experiencias educativas del área clínica[10] del plan de estudios de 1990, permitieron que durante casi veinte años la formación psicoanalítica en la Facultad de Psicología de Poza Rica, contara con un lugar destacado.

[9] Cabe mencionar que, en una ocasión en que la psicoanalista responsable del módulo salió a realizar estudios de posgrado, ella encontró, a su regreso, un altar con una imagen religiosa y una veladora en un cubículo. El comentario se debe a que es importante toda esta discusión sobre el hecho de introducir el carácter religioso a las prácticas psicológicas.

[10] En 1990, se diseñó el nuevo plan de estudios que integró experiencias educativas de corte psicoanalítico, como Sujeto, Psiquismo y Personalidad, además de Estructuras Psíquicas, Psicopatología y Sociedad, entre otras que forman parte de la influencia del psicoanálisis en la Universidad Veracruzana.

En todo este tiempo ha sido muy importante el impulso que dio a la formación de los psicólogos la celebración de seminarios, foros y congresos de psicoanálisis con carácter extracurricular, donde participaron destacados psicoanalistas mexicanos y extranjeros (algunos de ellos nacionalizados posteriormente), tales como Néstor Braunstein, Daniel Gerber, Helí Morales, Víctor Novoa, Susana Bercovich, Liora Stavchansky, Juan Capetillo, Rolando Karothy, entre otros. También participaron en otros tantos seminarios Miguel Marinas Herreras y Cristina Santamarina de la Universidad Complutense de Madrid. El primer seminario de psicoanálisis fue impartido por Daniel Gerber y Mirta Bicecci, en 1992, en un aula de las instalaciones del Hospital de Pemex. Estuvo dirigido a psicólogos y médicos del propio hospital, por lo que el área de psiquiatría de este nosocomio ofreció un gran apoyo; específicamente, el doctor Guillermo Andrade Sánchez Mejorada respaldó abiertamente esta iniciativa.

A finales de ese mismo año, y con el objetivo de analizar las diferencias e implicaciones que había en el trabajo académico de los profesores, se llevó a cabo una intervención institucional[11] en la comunidad universitaria de la Facultad (docentes y alumnos), a través de un dispositivo de tipo socio-analítico,[12] a cargo de Roberto Manero Brito (1997, 2007) y Raúl Villamil Uriarte (1997), investigadores de la UAM-Xochi-

[11] Algunos profesores (que representaban a una minoría) se opusieron al proceso de análisis institucional e hicieron un contramovimiento publicando una nota en un periódico local que decía: "Se abrirán las cloacas en la Facultad de Psicología". Inmediatamente después, desde la Rectoría, a través del abogado general, se sugirió la cancelación de la Junta Académica que era la que autorizaba ese tipo de actividad. La directora en turno –quien recientemente había ganado la dirección y era una de las profesoras que venían de la UAM-Xochimilco–, aun en contra de ese grupo, defendió la intervención frente a las autoridades. Así que la Junta Académica se celebró y en ella se aprobó el proceso por mayoría de votos. Desafortunadamente, las instituciones corren el riesgo de anquilosarse por los intereses creados y los miedos a perder los privilegios obtenidos. Sin embargo, el psicólogo ha de ser crítico ante esto, no solo dentro de ellas, sino también de los propios grupos, incluso dentro de sí mismo. El psicoanálisis posibilita, como teoría y práctica, la reflexión en estos escenarios y le permite al psicólogo colocarse críticamente frente a los procesos humanos en todos los contextos.

[12] Ver un artículo sobre la intervención institucional en el *Anuario de Investigación 1997* de la UAM-Xochimilco.

milco. Tal actividad movió un cúmulo de cuestiones, miedos y fortalezas de dicha comunidad, y dejó como resultado una importante reflexión que, aunada a la revisión teórica sobre la dimensión institucional y su fuerza instituyente, posibilitó la apertura a un significativo trabajo académico y de investigación con la mayoría de los profesores de esta facultad. Permitió, por ejemplo, que docentes con diferentes tendencias teóricas nos reuniéramos en mesas de trabajo[13] a fin de analizar temas de actualidad; y, si bien nunca pudimos convencernos los unos a los otros sobre la verdad de nuestros supuestos teóricos, sí hubo una reflexión productiva en beneficio de los psicólogos en formación.

Cabe hacer referencia también a la necesidad que tuvimos los docentes de continuar nuestra formación de posgrado, ya que había estudiantes de licenciatura que traían para entonces, debajo del brazo, los *Escritos* de Lacan, por lo que tres profesores y una egresada nos inscribimos, en 1995, al programa de la maestría en Teoría Psicoanalítica del Instituto de Investigaciones Psicológicas. En ese tiempo, la dirección de esta entidad estaba a cargo del doctor Juan Capetillo Hernández, y ya uno de los profesores había ido de Poza Rica a trabajar directamente con el doctor Capetillo en la formalización, desde 1994, del proyecto del posgrado mencionado.

En 2003, gracias a un convenio específico de colaboración entre la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Veracruzana, se inauguró el programa de extensión de la maestría en Psicología, con especialidad en Estudios Psicoanalíticos, cuyos coordinadores fueron América Espinosa por parte de la UV y Víctor Novoa por parte de la UASLP. De este posgrado surgieron dos revistas impresas

[13] Recuerdo que, en una mesa de trabajo donde analizábamos y discutíamos el tema de depresión, un profesor con profunda convicción conductista defendía el uso de los electrochoques como tratamiento efectivo para la depresión. Varios le argumentamos que teníamos conocimiento de que los electrochoques dañaban el sistema neuronal; el terminó diciendo: "Sí, pero curan la depresión".

intituladas *Logósfera* (con cuatro ediciones) y *La Máscara* (con dos ediciones), en las que especialistas invitados, profesores y estudiantes participaron con gran entusiasmo. Para el 2015 se inauguró de manera formal la revista electrónica *Psicoanalítica* que, si bien fue publicada varios años antes en una página pagada por los propios académicos, no fue hasta entonces cuando se pudo registrar como una de las revistas electrónicas de la Universidad Veracruzana. Aunque este órgano de difusión nació en la Facultad de Psicología de Poza Rica, actualmente se encuentra a cargo del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV. Hasta la fecha cuenta con catorce volúmenes y casi cien artículos escritos por estudiantes de la licenciatura en Psicología y del doctorado de Psicología del IIP de la UV, así como por profesores, autores psicoanalistas y filósofos invitados.

También es importante mencionar al cuerpo académico (CA) Psicoanálisis y Discursos Sociales, el cual estuvo conformado por los doctores Ricardo García Valdez, quien lo lideró, Juan Capetillo Hernández y América Espinosa Hernández. Este cuerpo sirvió –a partir de su creación en 2006 hasta su desaparición en 2019– de soporte para el desarrollo de un buen número de proyectos académicos en el área de psicoanálisis –entre los que se contaron direcciones de tesis de licenciatura y de posgrado, tanto en Poza Rica como en Xalapa–, a través de las facultades de Psicología de dichas regiones y del propio Instituto de Investigaciones Psicológicas. El CA avaló también la aparición de la revista *Psicoanalítica* como iniciativa de una de sus integrantes, la doctora América Espinosa, en la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan. Desde sus orígenes, esta publicación, que se diseñó y se editó con el objetivo de profundizar y ampliar diversos temas psicoanalíticos, se ha sostenido –ahora bajo la dirección de Ricardo García– para dar testimonio del desarrollo y del contenido de la investigación en psicoanálisis realizada en la Universidad Veracruzana.

Por otra parte, cabe resaltar la producción de cinco libros, tres de ellos tienen el sello editorial de la Universidad Veracruzana: *A cien años de introducción del narcisismo* (2014); *Duelo y melancolía. Freud. Conmemoración centenaria* (2015), y *Freud a un siglo de Más allá del principio del placer* (2020). Otro fue publicado, en 2018, por la editorial Códice: *Psicoanálisis y universidad. Avances tecnológicos y degradación de los lazos sociales.* El quinto, *Psicopatología, subjetividad y clínica*. vol. I, fue editado, en 2011, por CENEJUS en San Luis Potosí, con la participación de cuatro cuerpos académicos.

He aquí, pues, un brevísimo recuento histórico de un tiempo especialmente productivo de actividad académica, donde el discurso psicoanalítico tuvo un gran auge y fortaleció la formación de los psicólogos de las facultades de Psicología tanto del campus Xalapa como de la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana.

CONCLUSIÓN

Resultan de importancia los dos relatos presentados, en tanto que permiten conocer el pasado y evaluar el estado actual del psicoanálisis en la Universidad Veracruzana, así como retornar a cuestiones nunca resueltas que tocan el corazón mismo del objeto del psicoanálisis: ¿A partir de cuándo y de qué forma podemos hablar de enseñanza e investigación del y desde el psicoanálisis en nuestros ámbitos local y estatal? ¿Cómo se ha organizado –y probablemente reformulado– la triada *publicaciones, práctica clínica* y *transmisión,* con el paso del tiempo? ¿Qué lugar ocupa esta particular investigación llamada *psicoanálisis* dentro de la comunidad académica de la Universidad Veracruzana, particularmente en el Instituto de Investigaciones Psicológicas? ¿Cómo definir el nexo actual entre el IIP y la Facultad de Psicología, región Xalapa? ¿Qué esperamos los psicoanalistas de la academia dentro de la UV?

Estas cuestiones generales, ya muchas veces debatidas, las encontramos en nuestra casa de estudios como ecos y desarrollos específicos de la historia del vínculo entre Psicoanálisis y Universidad, y ciertamente como una serie de obstáculos que es necesario enunciar y superar. De tal suerte que podemos mostrar con los dos relatos el contexto previo que dio lugar al establecimiento de un par de experiencias educativas, vigentes a la fecha: Estructuras Psíquicas y Psicopatología –antiguamente llamada Estructuras Psíquicas, Psicopatología y Sociedad–, así como Sujeto, Psiquismo y Personalidad. Esto coincidió con el hecho de que uno de sus precursores se instaló en Xalapa desde 1994, el doctor Ricardo García, quien conservó y compartió el caudal de experiencias obtenidas de su paso por la Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan, las cuales se convirtieron en uno de los soportes institucionales contemporáneos del psicoanálisis en la Facultad de Psicología de Xalapa. Asimismo, el doctor Juan Capetillo diseñó e impartió el curso Introducción al Psicoanálisis del AFEL, junto con el de Psicoanálisis y Religión, diseñado por el doctor Ricardo García. De este trabajo docente se derivaron múltiples tesis de licenciatura, entre otros productos. Además, la Facultad fue sede de algunos eventos que, aunque organizados en el Instituto de Investigaciones Psicológicas, encontraron ahí una recepción amigable. Tal fue el caso de cursos y conferencias, así como diversas presentaciones de libros.

Creemos, pues, que el psicoanálisis, a pesar de algunos sucesos adversos, ha desempeñado un papel académicamente digno e importante dentro de la Facultad de Psicología, región Xalapa, a lo largo de muchos años.

REFERENCIAS

Archivos del Instituto de Investigaciones Psicológicas. (s.f.). Universidad Veracruzana.

Archivos de la revista *Psicología y Salud*. (s.f.) Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana.

Brandt, P. A. (1980). Discurso, modalidad y subjetividad: notas para una semiótica social. *Semiosis,* (5), 3-36. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5917

Braunstein, N. (1982). Lacan, el lenguaje y la lingüística: lingüisteria. *Semiosis,* (7- 8), 141-174. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6249

Capetillo, J. (1996). Enseñanza del psicoanálisis en la Universidad Veracruzana. *Psicología y Salud, 8,* 153-158.

Capetillo, J. (2001). *Notas y textos para una historia del psicoanálisis en Xalapa* [Tesis de maestría inédita]. Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos.

Capetillo, J. (2012). *La emergencia del psicoanálisis en México*. Universidad Veracruzana.

Corona, M. A. (2009). *Historia del psicoanálisis en Xalapa: ¿En qué momento perdimos el camino? O ¿Seguimos en él?* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Veracruzana.

De Kuyper, E. (1984). La re-negación. *Semiosis,* (12-13), 261-286. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6286

Freud, S. (1980). ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. xx). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1926).

Freud, S. (1986). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. xvii). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1919).

Freud, S. (1995). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. xiv). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1914).

Freud, S. (1997). Las resistencias contra el psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1925).

García, R. (1996). La maestría en Teoría Psicoanalítica de la Universidad Veracruzana. Una óptica estudiantil. *Psicología y Salud,* (8), 159-165.

Gerber, D. (1988). Los cuatro discursos y la educación. *Semiosis,* (21), 151-178. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6355

Gerber, D. (1989). El discurso y el amor. *Semiosis,* (22-23), 461-476. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6385

Manero, R. (2007). Tiempo, temporalidad e intervención. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (8), 211-237. https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/155

Manero, R. y Villamil, R. (1997). Una intervención institucional en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, zona Poza Rica-Tuxpan. *Anuario de investigación 1997*, Vol. II.

Pantoja, M. T. y Velasco, J. (2013). La traducción al español de los Escritos de Jacques Lacan. ¿Una polémica fructífera? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16*(3), 1055-1072.

Pavón, A. (1979). El hombre de los hongos: desarrollo de la novela familiar. *Semiosis,* (2), 83-110. https://cdigital.uv.mx/items/734321bd-1ecc-44a6-a13e-309702ab3f53

Sánchez, E. (1986). Discusión de la metáfora. *Semiosis,* (16), 3-22. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/6301

HISTORIA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, CAMPUS VERACRUZ

Javier López González[1]
Rodolfo Uscanga Hermida[2]
Magali Huerta Reyes[3]
Manuela Cabrera Castillo[4]

RESUMEN

La Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, debido a la descentralización universitaria, dio paso, en 1980, a las facultades hermanas de Psicología en las regiones de

[1] Licenciado en Psicología, máster en Educación y doctor en Gobierno y Administración Pública. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Cuenta con veintidós años de experiencia docente en licenciatura y posgrado. Es coordinador del cuerpo académico Intervención Psicosocial y Educación (UV-CA-554); miembro del núcleo académico básico de la maestría en Psicología de las Organizaciones y Gestión del Talento Humano, y coordinador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A. C., zona sur-sureste. Correo electrónico: jalopez@uv.mx https://orcid.org/0000-0003-2704-7944

[2] Licenciado en Psicología, maestro en Educación Superior por el Instituto Cristóbal Colón y doctor en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares de España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su trabajo fue fundamental en la incorporación de la maestría en Psicología de las Organizaciones y Gestión del Talento Humano al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Posee amplia trayectoria docente en la Universidad Veracruzana (UV), donde imparte cursos en licenciatura y dirige tesis e investigaciones sobre depresión en adolescentes, *burnout* en empleados y factores psicosociales. Correo electrónico: rouscanga@uv.mx https://orcid.org/0000-0001-5046-4581

[3] Licenciada en Psicología con maestría en Psicología Infantil, maestría en Terapias Psicosociales, doctorado en Educación y certificación en Neuropsicología Cognitiva. Cuenta con cursos de formación en Neuropsicología Infantil, Evaluación Psicológica Infantil, entre otros. Es miembro oficial de la Federación Mexicana de Psicología y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel I. Correo electrónico: maghuerta@uv.mx https://orcid.org/0000-0001-5031-4700

[4] Licenciada en Psicología. Maestra en Administración de Sistemas de Salud. Doctora en Salud Mental. Certificada como facilitadora en la implementación del programa SOLVE: Promoción de la salud en el trabajo (EC0891); en la implementación de apoyo psicológico de primer contacto a personas afectadas por fenómenos perturbadores (EC1097), y en Tanatología por la Federación Mexicana de Psicología. Es docente de la Facultad de Psicología de la UV; además, lleva su trabajo a la práctica privada. Correo electrónico: mcabrera@uv.mx https://orcid.org/0000-0002-3166-960X

Poza Rica-Tuxpan y de Veracruz. En esta revisión se busca exponer la evolución histórica y la situación actual de la enseñanza en la Facultad de Psicología, campus Veracruz. Se abordan los aspectos que han contribuido a la consolidación de la entidad y que le han otorgado una identidad única. A pesar de compartir historia con las otras facultades de Psicología, se evidencia una diferencia tanto en términos cuantitativos como cualitativos que ha impulsado un trabajo colegiado entre ellas, lo cual ha fortalecido el plan de estudios de la licenciatura en Psicología.

Palabras clave: descentralización universitaria, evolución histórica y desarrollo

ANTECEDENTES

En 1966, Veracruz se convirtió en el primer estado del país en obtener el reconocimiento legal de la profesión de psicólogo, a través de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana (UV). En 1967, la entonces Escuela de Psicología adoptó la preparación de psicólogos en dos áreas, clínica e industrial, con un plan de estudios de cinco años; en 1969, las opciones terminales fueron clínica-educativa e industrial, y en 1970 se ajustó el plan de estudios a cuatro años (Campillo *et al.,* 2013).

En 1972, por decisión del Consejo Universitario, la Escuela de Psicología se volvió facultad y se separó de su lugar de origen. Entre 1966 y 1976, esta entidad adoptó un enfoque conductual y así se destacó en el desarrollo y enseñanza de la psicología en los ámbitos nacional e internacional. En 1976, se modificó el plan de estudios estableciendo un tronco común de cuatro semestres y cinco áreas terminales: educativa, clínica, social-terapéutica, industrial y experimental (Campillo *et al.,* 2013). Con estos cambios se agregaron conocimientos de otros enfoques psicológicos como psicoanálisis, cognoscitivismo, humanismo y psicología dialéctica.

Cuatro años después, en 1980, como parte de la política de desconcentración universitaria, se crearon dos nuevas sedes de la licenciatura de Psicología en los municipios de Veracruz y Poza Rica, las cuales ofrecieron el mismo plan de estudios con áreas terminales específicas: la Facultad de Poza Rica se centró en la clínica; y la de Veracruz, en la industrial y la clínica (Guevara y Morales, 2016).

INICIA UNA HISTORIA: FACULTAD DE PSICOLOGÍA, REGIÓN VERACRUZ

La vida académica de la Facultad de Psicología de la UV en el Puerto de Veracruz comenzó en septiembre de 1980, utilizando las instalaciones de la Unidad Docente Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Su fundación fue encabezada por el psicólogo Salvador Díaz Mirón Carballo, quien fungió como director interino debido a su adscripción laboral en la Facultad de Psicología de Xalapa (Guevara y Morales, 2016).

Inicialmente, el personal administrativo estaba conformado solo por Pilar Rumayor, secretaria de confianza, encargada de apoyar en los trámites escolares y las actividades de la dirección. La plantilla docente estaba compuesta por el director y la psicóloga Delia Amaya del Moral, quien se desempeñó como profesora de asignatura durante el periodo lectivo septiembre 1980-febrero 1981 (Guevara y Morales, 2016).

En el semestre posterior, el personal académico aumentó a tres profesores de asignatura: las psicólogas Esperanza Caridad Escamilla Ballesteros y Luz del Carmen Vargas López y el psicólogo Salvador Ernesto Sarmiento Vega. La matrícula inicial fue de cincuenta alumnos en un solo grupo, y de esta primera generación (1980-1984) egresaron cuarenta y dos estudiantes, de los cuales José Luis Palma Galán fue el primer graduado que se tituló por tesis el 28 de noviembre de 1985.

Por otra parte, de 1980 a 1989, siete generaciones cursaron la licenciatura con el plan inicial de 1975. Sin embargo, en 1989, la Rectoría de la UV creó una comisión integrada por las tres facultades de Psicología de Poza Rica, Veracruz y Xalapa, las cuales propusieron un nuevo plan de estudios con cambios significativos y ofrecieron una formación por campos de *expertise:* clínica, experimental, industrial, social-terapéutica y educativa. Aquí, en Veracruz, solo cubrieron las áreas clínica e industrial.

Las adecuaciones curriculares al plan de estudios posibilitaron la formación de psicólogos generales –vigente en la actualidad– en un lapso de nueve periodos escolares. En septiembre de 1998, como parte del programa Consolidación y Proyección al Siglo XXI, el rector Víctor Arredondo Álvarez propuso el proyecto un nuevo modelo educativo. Con este cambio permitió que ingresaran más alumnos a la Facultad, lo que incrementó la matrícula de ochenta a ciento ocho estudiantes cada año (Universidad Veracruzana [UV], s.f.a).

La aplicación del nuevo modelo dio como resultado una reforma académica orientada a la formación integral del alumnado. Se planteó un currículo flexible bajo el sistema de horas-crédito y enmarcado en áreas de formación básica, disciplinaria, terminal y de elección libre. En septiembre de 1999, la Facultad de Psicología, tras conocer el nuevo modelo educativo, sometió a votación de la junta académica el cambio en el plan de estudios y esta lo aprobó por mayoría. En el plan se incluyeron experiencias educativas (EE) que servían como elementos unificadores para todas las actividades de formación en campos como educación y aprendizaje, salud, organización, procesos comunitarios y medio ambiente. Tales actividades abarcaban tareas de intervención que iban desde lo individual y grupal hasta lo institucional y comunitario (UV, s.f.a).

Años más tarde, después de un trabajo colegiado entre las tres facultades de Psicología hermanas, a través de la academia estatal de Diseño Curricular, se actualizó el plan de

estudios basado en competencias, y en agosto de 2018, ante el pleno del Consejo Universitario General, fue avalado el diseño curricular de un nuevo plan de estudios, el cual es implementado desde agosto de 2019. Entre los cambios fundamentales que se le hicieron al nuevo programa destaca la transición de un plan operado por objetivos a uno centrado en el desarrollo de competencias en el alumnado. Y es que impulsar las habilidades profesionales integrales implica asegurar la relevancia social del psicólogo profesional.

Con tales modificaciones se busca, pues, superar la división meramente teórica de la disciplina, poniendo énfasis en la ejecución efectiva e inteligente de acciones que integren conocimientos, habilidades, actitudes, y que, al mismo tiempo, respondan a las necesidades, problemas y desafíos sociales identificados en los contextos regional, nacional e internacional (UV, s.f.a). Asimismo, tal propuesta curricular aboga por fusionar la investigación con la práctica, conectándolas con la teoría. De este modo, se concibe la experiencia educativa no solo como un proceso dentro del aula, sino también como una vivencia que fomenta aprendizajes significativos, independientemente del entorno en el que se desarrollen. La integración de estos tres componentes, teoría, investigación e intervención, facilita que el estudiantado tenga una formación integral y que desarrolle proyectos de impacto social. El plan de estudios 2019 tiene un total de quinientos cinco créditos, y es necesario obtener trescientos setenta y tres para recibir el título de la licenciatura en Psicología (Guevara y Morales, 2016).

Infraestructura física

Desde su creación en 1980 hasta 1991, la Unidad Académica de Ciencias de la Salud operó con un enfoque interdisciplinario. Pero en ese año las facultades que formaban parte de dicha unidad comenzaron a administrarse de manera independiente. Esta

transición administrativa demandó la creación de una secretaría académica y la contratación de un administrador encargado de garantizar el buen funcionamiento de las instalaciones.

En cuanto a la infraestructura y los equipos necesarios para la enseñanza-aprendizaje, es importante destacar que las condiciones actuales difieren considerablemente de las iniciales en 1980. Originalmente, la Facultad operaba en un espacio proporcionado por la Escuela de Iniciación Universitaria, y las clases se impartían en aulas prestadas por la Facultad de Medicina, lo que generaba conflictos debido a que algunos integrantes de esta última entidad no reconocían la existencia de la unidad académica ya mencionada (Guevara y Morales, 2016).

Posteriormente, debido a los trabajos de remodelación en 1985, la Facultad de Psicología fue reubicada en un edificio en mal estado, lo que, paradójicamente, fortaleció el sentido de pertenencia de la comunidad escolar. Sin embargo, gracias a una serie de gestiones ante las autoridades universitarias, se logró ocupar algunas áreas de la antigua Escuela de Medicina, lo cual permitió contar con espacios propios y adecuados. Con el apoyo de la nueva administración académica, se promovieron diversos proyectos, como la creación de un centro de cómputo, una biblioteca y una cámara de Gesell para asesoramiento y entrenamiento en habilidades necesarias para los estudiantes. Además, se adquirieron importantes equipos audiovisuales (proyectores de diapositivas y de acetatos, videograbadoras, televisores, proyector de video, rotafolios y material psicométrico, entre otros) que también fueron utilizados por otras entidades académicas (UV, s.f.a).

La Facultad de Psicología obtuvo un edificio propio el 11 de septiembre de 1996, el cual fue inaugurado por el gobernador del estado de Veracruz, Patricio Chirinos Calero. Este inmueble contaba con ocho aulas, un centro de cómputo, espacios para profesores y una biblioteca; pero, debido a las nuevas necesidades y ante el incremento de la matrícula, ha tenido diversas

modificaciones. Por ejemplo, con la implementación del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) fue necesario dividir las aulas en dos partes para alojar a grupos pequeños de alumnos.

Actualmente, está distribuido de la siguiente manera:

1. En planta baja se encuentran las oficinas administrativas (dirección, secretaría de facultad y administración), los salones uno y dos, los baños para el alumnado, seis cubículos para el personal docente, una cafetería supervisada por el Fondo de Empresas Universitarias, el Programa de Atención Infantil, el Programa de Apoyo Psicológico, el Programa de Asesoría en Psicología Organizacional y la coordinación del posgrado (UV, s.f.a).
2. En el primer nivel se ubican las aulas tres, cuatro, cinco, seis y siete, dos cubículos para maestros, la sala de usos múltiples, la sala audiovisual, el centro de cómputo, los sanitarios para maestras y maestros, la cámara de Gesell y los casilleros para la comunidad estudiantil.

Figura 1
Vista aérea de la Facultad de Psicología



3. En la segunda planta están los salones ocho, nueve, diez, once, doce, trece y catorce, los baños para estudiantes, la biblioteca, cinco cubículos para docentes y el área del Programa de Salud Integral (PSI).

Cabe señalar que las catorce aulas están climatizadas y equipadas con proyectores de video, y, a raíz del periodo de pandemia por COVID-19, la Facultad fue provista de seis aulas híbridas.

Por otra parte, esta entidad cuenta con tres programas a través de los cuales hace extensión de sus servicios al público. El primero de ellos es el Programa de Atención Infantil (PAI), una unidad de servicios psicológicos que ofrece atención psicológica y psicopedagógica a infantes y adolescentes (de tres a catorce años) que presentan dificultades en su adaptación al proceso psicoeducativo, así como problemas específicos de aprendizaje y de conducta o en su desarrollo. Su objetivo es brindar servicios de atención psicológica infantil de calidad, que promuevan, además, el desarrollo de competencias profesionales en el alumnado, con alto grado de pertinencia social. También atiende a padres de familia y docentes. Los servicios que se ofrecen

Figura 2
Planta baja de la Facultad de Psicología



son los siguientes: evaluaciones psicológicas, atención psicológica a infantes y adolescentes, orientación psicológica a padres y orientación vocacional.

El segundo es el Programa de Apoyo Psicológico (PAP), que nació después de la pandemia de COVID-19, ante la gran demanda social de atención psicológica en el ámbito clínico. De esta situación surgió, pues, la necesidad de formar a los estudiantes en la adquisición de competencias específicas que les permitan comprender la naturaleza de los problemas que atenderán durante su ejercicio profesional. En ese sentido, el PAP se creó con el fin de contar con un espacio de atención óptimo en las instalaciones de la Facultad de Psicología, campus Veracruz, para que tanto los alumnos de los últimos semestres como los recién egresados de la licenciatura puedan realizar prácticas profesionales y servicio social en el área clínica. Este programa, cuyos servicios son terapia individual, orientación vocacional y evaluación psicológica, brinda apoyo psicológico al público general, específicamente a adolescentes y adultos.

El Programa de Asesoría en Psicología Organizacional (Papsico) funciona como un despacho formal de *outsourcing,* bajo la coordinación y supervisión de catedráticos especializados en el área organizacional. En él se ofrecen diferentes servicios a empresas públicas y privadas, como selección de personal; estudios de detección de necesidades de capacitación y elaboración de planes de capacitación y desarrollo de personal; servicios de desarrollo organizacional; elaboración de manuales de procedimientos organizacionales, asesoría laboral y gestoría empresarial a empresas familiares; gestión de la calidad total; seguridad e higiene laboral, y cursos de relaciones humanas y liderazgo.

Personal docente

En 1998, el cuerpo docente estaba compuesto por veintiún profesores, de los cuales nueve eran docentes de tiempo completo

y los demás tenían contratos como maestros por asignatura. Además, había cuatro profesores interinos. Desde entonces, las pocas oportunidades de promoción han sido un factor limitante en el avance de la actividad académica. De 1980 –año en que se fundó la Facultad– a 1982, solo se concedió una promoción a un maestro de carrera, que fue otorgada al psicólogo Salvador Sarmiento Vega. En 1984, se incrementaron a dos plazas de carrera con la adscripción de la psicóloga Esperanza Escamilla Ballesteros, quien trabajaba con esa categoría en la Escuela de Iniciación Universitaria de Ciencias de la Salud. A partir del 2013, parte del personal docente fundador empezó a realizar sus trámites de jubilación, lo que dio inicio al relevo generacional de manera gradual. De esta forma, se continúa con el prestigio de la Facultad que se ha creado y mantenido a lo largo de cuarenta y tres años gracias a la calidad educativa de esta entidad universitaria.

Figura 3
Catedráticos en 1998



Tabla 1
Personal docente

Jubilados	Activos
Psic. Salvador Díaz Mirón	Dra. Leticia Gutiérrez Serrano
Dr. Salvador Ernesto Sarmiento Vega	Dr. José Noel García Andrade
Mtra. Luz del Carmen Vargas López	Dra. Martha Elena Aguirre Serena
Biol. María Teresa Paredes García	Mtra. Vanessa Gutiérrez Cotaita

Psic. Esperanza Escamilla Ballesteros	Dr. Javier López González
Mtro. Roberto Morse	Dr. Rodolfo Uscanga Hermida
Mtro. Eduardo Muñoz Pérez	Dr. José Ángel Mora Ramón
Mtro. Sergio Luis Redondo Hobart	Mtro. Isaac Echazarreta Nieves
Mtro. Rubén Pablo Ortiz Contreras	Dra. Ana Lis Heredia Espinosa
Dr. Vani Valerio Azareno	Dra. Magali Huerta Reyes
Mtro. Mauricio Eliseo Aguirre Serena	Dra. Pahola Ríos Carrillo
Dra. Mayra Helen Posadas Tello	Mtra. Manuela Cabrera Castillo
Dr. Rodolfo Delgadillo Castillo	Mtra. Selene Cristal Ríos Jiménez
Dra. María de Lourdes Lidia Guzmán	Dra. Katy Arlette Pérez Estrada
Dra. María Esther Barradas Alarcón	
Dr. Jorge Arturo Balderrama Trápaga	
Mtra. María Eugenia Padilla Farías	
Mtra. Cenet Valerio Aguilera	
Mtro. Cecilio Juárez Osorio	

Figura 4
Personal docente en 2022



Tabla 2
Directores de la Facultad de Psicología, campus Veracruz

Directores	Periodo
Psic. Salvador Díaz Mirón Carballo (interino)	1980-1984
Dr. Salvador Sarmiento Vega (interino)	1984
Psic. Juan Daniel Hernández Hernández (interino)	1984

Psic. Roberto Morse (interino)	1984-1985
Psic. Miriam Ruiseco Castro (interino)	1985-1987
Dr. Roberto López Perea (interino por 7 años)	1987-1994
Mtra. Esperanza Escamilla Ballesteros	1994-1997
Mtra. María Eugenia Padilla Farías	1997-2006
Dra. Martha Elena Aguirre Serena	2006-2015
Mtro. Cecilio Juárez Osorio	2015-2020
Dr. Javier López González	2020-2024

Tabla 3
Administración de la Facultad de Psicología, periodo 2020-2014

Nombre	Cargo
Dr. Javier López González	Director
Mtra. Manuela Cabrera Castillo	Secretaria de facultad
Mtra. Talía Yovana Sánchez Hernández	Administradora
Dra. Magali Huerta Reyes	Consejera maestra
C. Osvaldo López Díaz	Consejero alumno

La Facultad de Psicología, a lo largo de su existencia, ha tenido dos cuerpos académicos (CA). El primero de ellos fue el de Investigación e Intervención en Psicología (UV-CA 285) –que alcanzó el nivel llamado En consolidación–, integrado por María Esther Barradas Alarcón, Rodolfo Delgadillo Castillo, Leticia Gutiérrez Serrano, José Noel García Andrade y Mayra Hellen Posadas Tello. Sin embargo, debido a la jubilación de algunos miembros, se desintegró. Posteriormente, gracias al trabajo colaborativo de catedráticos fundadores y del personal académico de nuevo ingreso, se conformó el CA Intervención Psicosocial y Educación (UV-CA 554), el cual obtuvo, en 2023, ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), el grado denominado En formación. Actualmente, el núcleo está constituido por Ana Lis Heredia Espinosa, Rodolfo Uscanga Hermida y Javier López González.

Acreditaciones

En toda su historia, la Facultad de Psicología ha obtenido cinco veces la acreditación por parte del organismo acreditador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A. C. (CNEIP). La primera se recibió en el periodo 1998-2003, a cargo de María Eugenia Padilla Farías. La segunda y la tercera se consiguieron en los periodos 2004-2009 y 2009-2014, dirigidos por Martha Elena Aguirre Serena (excepto de 2004 a 2006). Siendo director Cecilio Juárez Osorio, de 2015 a 2020, se alcanzó la cuarta acreditación. La última y actualmente vigente tuvo como responsable a Javier López González, en el periodo 2021-2026. Asimismo, la Facultad fue acreditada en 2006 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), obteniendo el nivel uno (UV, s.f.a).

Posgrado

Después de cuarenta y un años de existencia de la Facultad de Psicología Veracruz, en 2021 se abrió la maestría en Psicología de las Organizaciones y Gestión del Talento Humano (MPOGTH). Actualmente, está incluida en el Sistema Nacional de Posgrado (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). La primera generación ingresó en 2021, y fueron admitidos diecinueve estudiantes; la segunda, conformada por diecinueve alumnos, inició sus estudios en 2022, y la tercera, cuya matrícula es de veintiocho alumnos que cuentan con becas del SNP, entró en 2023. Este es un posgrado de carácter profesionalizante y se imparte en línea. Su planta docente cuenta con doctorados, perfil Prodep y cuatro catedráticos son miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Asimismo, varios de ellos son facilitadores en otras universidades públicas y una es docente de la Universidad Complutense de Madrid, España (UV, s.f.b).

En la convocatoria de admisión al posgrado 2023, fue la tercera maestría con mayor demanda en el ámbito estatal. En la entrevista realizada a los aspirantes, estos mencionaron que les interesaba cursar el posgrado por la modalidad y por su plan de estudio congruente y coherente con las necesidades del campo laboral y profesional.

COMENTARIOS FINALES

Considerando los retos que conlleva tanto la Ley General de Educación Superior como los indicadores de evaluación del organismo acreditador del CNEIP y del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), las tres facultades han realizado diversas actividades de manera conjunta y colaborativa, entre ellas la celebración del Día del Psicólogo y el aniversario de cada facultad; además, han trabajado de forma vinculada a través de sus cuerpos académicos, con la finalidad de fortalecer el programa de licenciatura en Psicología y los planes de desarrollo de la entidad académica.

REFERENCIAS

Campillo, M., Vallejo, S. y Pimentel, S. (2013). Editorial. *Procesos Psicológicos y Sociales, 9*(1). https://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/editoriales/editorial-vol-9-no-1/

Guevara, S. L. y Morales, A. G. (2016). *Universidad Veracruzana en Veracruz y Boca del Río. Una iconografía*. Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (s.f.a). *Facultad de Psicología, región Veracruz. Nuestra historia*. Consultado el 12 de febrero de 2024. https://www.uv.mx/veracruz/psicologia/quienes-somos/historia/

Universidad Veracruza. (s.f.b). *Maestría en Psicología de las Organizaciones y Gestión del Talento Humano*. Consultado el 13 de febrero de 2024. https://www.uv.mx/veracruz/mpog/

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: ORIGEN Y COMPROMISOS CON LA GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Minerva Pérez Juárez[1]
Agustín Daniel Gómez Fuentes[2]
Enrique Zepeta García[3]
Graciela Patricia Mendoza Pérez[4]
José Alfredo Cid[5]
Emanuel Meraz Meza[6]

[1] Investigadora titular de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Psicología y maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Profesora de Educación Primaria por Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Profesora con perfil deseable Prodep. https://orcid.org/0009-0000-3526-3933 Web: www.uv.mx/ipe/ Correo electrónico: miperez@uv.mx

[2] Investigador titular de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana, maestro por la Western Michigan University y doctor por la Universidad de Guadalajara. Profesor con perfil deseable Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. https://orcid.org/0000-0003-1763-2883. Web: www.uv.mx/ipe/ Correo electrónico: dgomez@uv.mx

[3] Investigador titular de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Medicina, licenciado en Psicología y especialidad en Métodos Estadísticos por la Universidad Veracruzana. Maestría en Sistemas de Información por el Instituto Tecnológico Arturo Rosenblueth. Perfil deseable Prodep. https://orcid.org/0000-0003-2561-2102. Web: https://www.uv.mx/ipe/ Correo electrónico: ezepeta@uv.mx

[4] Técnica académica de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Psicología y maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana. Profesora de la maestría en Desarrollo Humano y docente del Área de Formación y Elección Libre (AFEL). Coordinadora de extensión de los servicios y responsable del programa de Orientación Vocacional del Instituto de Psicología y Educación. Web: https://www.uv.mx/ipe/ Correo electrónico: grmendoza@uv.mx

[5] Técnico académico de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Psicología, especialidad en Desarrollo Grupal y maestro en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana. Coordinador del Centro de Entrenamiento y Educación Especial-Xalapa (CEEEUV-Xalapa), coordinador del programa de Sustentabilidad y responsable del programa Modificación de Conducta del Instituto de Psicología y Educación. Web: https://www.uv.mx/ipe/ Correo electrónico: acid@uv.mx

[6] Investigador titular de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Psicología, maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y doctor en Ciencia del Comportamiento por la Universidad Veracruzana. Profesor con reconocimiento de perfil deseable (Prodep) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. https://orcid.org/0000-0001-7390-7656. Web: https://www.uv.mx/ipe/general/dr-emanuel-meraz-meza/ Correo electrónico: emeraz@uv.mx

RESUMEN

En la Universidad Veracruzana, en la década de los sesenta, tuvieron lugar varios acontecimientos que condujeron al diseño e implementación del primer programa de licenciatura en Psicología en México que vinculaba la investigación básica y aplicada en análisis de la conducta con la docencia y la extensión de los servicios. Durante este periodo, el programa de licenciatura tuvo reconocimiento internacional debido a la orientación teórica del programa, la publicación de artículos y libros en lengua castellana, la organización de eventos académicos en los ámbitos nacional e internacional y la creación de sociedades académicas. El Instituto de Psicología y Educación se vincula, desde su fundación como Centro de Entrenamiento y Educación Especial, al proyecto original de la Facultad de Psicología al asumir como utopía una psicología científica. Se describe la génesis de dicho instituto y el compromiso con la aplicación del conocimiento.

Palabras clave: psicología, investigación, ciencia básica, ciencia aplicada

ANTECEDENTES

El Instituto de Psicología y Educación (IPYE) tiene su origen en el Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación (DPYMR), adscrito al Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana (UV) (González Navarro, 1987; Universidad Veracruzana [UV], 1984). El plan estratégico que sustentó la creación del DPYMR ante el Consejo Universitario vinculaba la investigación, la docencia de posgrado y la extensión de los servicios. Esfuerzos posteriores concretaron la transformación del departamento a instituto; este hecho tuvo lugar el 12 de noviembre de 1992 (Gómez Fuentes, 2008).

La psicología como profesión en México tiene una historia muy corta. De esta manera iniciaba Víctor Manuel Alcaraz

Romero su ponencia en el X Congreso Interamericano de Psicología, celebrado en Lima, Perú, en abril de 1966. Aunque la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México se fundó en la Facultad de Filosofía y Letras en 1938, el grado que se otorgaba era el de maestro, y sus egresados se dedicaban a la enseñanza en escuelas preparatorias del país (Alcaraz Romero, 1966). En la Universidad Veracruzana la situación no era diferente. En 1964, la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras tenía dos direcciones: una era psicopedagogía que incluía las carreras de Psicología y Pedagogía, y la otra estaba integrada por Filosofía, Letras Inglesas, Letras Españolas, Antropología, Historia y Fisicomatemáticas. El rector de la UV, Fernando García Barna, fusionó en 1964 las dos secciones en la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, cuyo primer director fue el doctor Rafael Velazco Fernández. Una de las principales reformas de la nueva facultad fue cambiar los planes de estudio vigentes por programas disciplinares de licenciatura (Ribes, 2000).

En el caso de la Universidad Veracruzana, varios acontecimientos tuvieron lugar para que la licenciatura en Psicología estuviera integrada a la Facultad de Ciencias, junto con las carreras de Matemáticas, Física y, posteriormente, Biología.

Psicología científica

El interés en una psicología sustentada en la investigación experimental se gestó entre 1961 y 1963 en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un círculo de estudiantes conocido como Galileo Galilei –conformado por Emilio Ribes Iñesta, Víctor Manuel Alcaraz, Lauro Bonilla, Luis Duarte, Antonio Gago y Renato Ravelo–, motivado por el contacto que sus integrantes tuvieron en cursos breves sobre psicología experimental y biología, propuso en 1962 al doctor Ignacio Chávez, rector de la UNAM, un plan de estudios radical para formar profesionales e investigadores. Esta propuesta estuvo

fundamentada en programas de estudio de universidades líderes en el ámbito mundial, como Harvard, Yale, Princeton y Stanford (Ribes, 1968, 2012).

El Grupo Xalapa

Un encuentro fortuito tuvo lugar en los primeros meses de 1963 entre Víctor Manuel Alcaraz y Rafael Velasco Fernández, quien era secretario general de la UV en el periodo rectoral de Fernando García Barna. Este hecho sucedió en la inauguración del Instituto de Psicoanálisis presidido por Erich From. El oficial mayor de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Justo Sierra, al no poder asistir al evento le transfirió la invitación a Víctor Manuel Alcaraz, quien era su secretario particular. El doctor Velazco Fernández buscaba un psicólogo para la recién fundada Clínica de Conducta con una plaza de carrera, con el fin de desarrollar actividades profesionales en esta clínica y docencia en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. Así fue como Alcaraz llegó a Xalapa en mayo de 1963, y en febrero de 1964, invitados por él, arribaron Emilio Ribes y Antonio Gago (Ribes, 2000). Luego, a finales de 1965, Florente López Rodríguez se incorporó al programa de licenciatura.

Licenciatura en Psicología

El programa de licenciatura en Psicología, adscrito al Departamento de Psicología del Instituto de Ciencias de la Universidad Veracruzana, ubicado en la calle Benito Juárez 81, inició en el primer bimestre de 1965. Por primera vez se ofrecía una licenciatura en Psicología con cursos sustentados en tradiciones conductuales. En este periodo, la mayoría de los cursos –Aprendizaje y Memoria, Motivación, Pensamiento y Lenguaje– estuvieron basados en las contribuciones de Clark Leonard Hull, Frank Logan, Orval Hobart Mowrer, Iván Pávlov y Keneth Spence. Los cursos

apoyados en la propuesta de Burrhus Frederic Skinner representaban la minoría. También había cursos diseñados con base en las aportaciones de Jean Piaget y Alexander Luria: Análisis Paramétrico y Teorías Cognitivas. Por ello, afirmar –señala Ribes (2012)– que el programa de licenciatura era conductista en su totalidad no es correcto.

A partir de 1967 se introdujo el sistema de instrucción personalizada, diseñada por Fred Keller (1968) y reformada por Charles Ferster (1968), como procedimiento de enseñanza en diferentes cursos, principalmente en Psicología General y del Aprendizaje. En 1969 se realizó un nuevo cambio al plan de estudios, el cual se conformó de la siguiente manera: tres años de formación básica experimental y metodológica y dos años de especialización opcionales en Modificación de la Conducta (clínica, educativa y rehabilitación) o Evaluación (laboral, escolar).

El Grupo Xalapa –constituido por Emilio Ribes, Florente López, Víctor Manuel Alcaraz, Javier Aguilar, Arturo Bouzas, Gustavo Fernández, José Huerta, María Antonieta Maldonado, Serafín Mercado, Francisco Montes y Antonio Gago– estaba convencido de que era posible una psicología científica que se sustentara de alguna forma en la orientación conductual. El Proyecto Xalapa, que impulsó el primer programa de psicología conductual en la UV, fue concebido para darle identidad a la psicología en México. Sus creadores, los miembros del Grupo Xalapa, creían en una psicología conductual con énfasis en la investigación experimental y en la necesidad de vincular la investigación del laboratorio animal y humano con las aplicaciones sociales. La integración de los departamentos de Psicología, Física, Matemáticas y Biología –en palabras de Florente López– a la Escuela de Ciencias (Carrascoza, 2009) fue una decisión que contribuyó a fortalecer los intereses del Grupo Xalapa por una psicología experimental.

En la Universidad Veracruzana se pusieron en marcha importantes iniciativas, como el diseño e implementación del primer

plan de estudios en Psicología que abarcó la enseñanza de la ciencia básica sobre el comportamiento y su aplicación, prácticas de laboratorio experimental en conducta animal y prácticas supervisadas en centros de servicio; el primer programa de posgrado en Modificación de Conducta que vinculaba investigación, docencia y extensión de los servicios; el primer programa de investigación básica y aplicada en análisis de la conducta en un país no angloparlante; la organización de eventos científicos; la publicación de artículos y libros de la especialidad en lengua castellana, y actividades que promovieron y consolidaron las primeras sociedades científicas y profesionales que impulsaron la investigación de punta en el análisis experimental, de la conducta y educativo. Además, la creación de los centros de servicio fue otra de las grandes aportaciones del Proyecto Xalapa, pues se concibieron para integrar docencia, investigación y extensión de los servicios durante el proceso de formación universitaria. Estas y otras acciones destacadas hicieron que Xalapa se convirtiera en el polo de atracción para todos aquellos que creían que era posible una psicología científica.

EL CENTRO DE ENTRENAMIENTO Y EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

En otros escritos se ha señalado que el Centro de Entrenamiento y Educación Especial (CEEEUV) tiene su origen en la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana; sin embargo, es pertinente hacer algunas precisiones. La Clínica y el Centro eran entidades con funciones y administraciones distintas. La primera fue fundada en 1962 y tenía a su cargo el tratamiento médico de trastornos conductuales en escolares. Estaba ubicada en una casona de la calle Clavijero 11, en Xalapa (Ribes y Peralta, 1972). Su primer director fue Rafael Velasco Fernández, médico de profesión. También formaron parte del equipo de trabajo Mariano Báez (pediatra), Guadalupe Álvarez (psicómetra) e Isabel Lagarriga (antropóloga).

Uno de los problemas fundamentales que enfrenta la psicología científica –según Ribes y Peralta (1972)– es la desvinculación de las prácticas aplicadas respecto a los sistemas teóricos, a la vez que existe una separación profunda entre la investigación experimental y teórica y los aspectos relativos a la preparación profesional y técnica en los campos aplicados. Los fundadores del Proyecto Xalapa consideran a Sidney W. Bijou como el cofundador del análisis de la conducta en México, pues mostró a los integrantes del Grupo Xalapa, no solo durante los seminarios intitulados Problemas del Retardo en el Desarrollo, y Técnicas de Intervención en Rehabilitación y Educación Especial que impartió en su primera visita a Xalapa, que la investigación aplicada podía integrarse al entrenamiento de estudiantes en análisis conductual y emplearse en la solución de problemas de la comunidad. Justamente, por su contribución al análisis de la conducta, la UV otorgó a Sidney Bijou el doctorado *honoris causa,* en ocasión del VI Congreso Internacional sobre el Conductismo y las Ciencias de la Conducta, siendo rector Víctor Arredondo Álvarez (UV, 2000).

A finales de 1967, Emilio Ribes, quien entonces realizaba estudios de posgrado en la Universidad de Toronto, recibió un proyecto de Florente López y de Francisco Barrera, los cuales habían diseñado, con la asesoría del doctor Bijou, un programa de extensión de los servicios vinculado a la investigación y al entrenamiento de estudiantes de licenciatura en Educación Especial. Dicho proyecto se materializó en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial, que empezó a funcionar en un cuarto pequeño de una casa ubicada en el callejón de Rojas, en el centro de Xalapa, donde también estaba la Clínica de Conducta (González Navarro, 1987). En este periodo, por acuerdo colegiado, se decidió que la Clínica dependiera de la Escuela de Ciencias. En el marco de esta resolución, Guadalupe Álvarez Naveda renunció a la Clínica y fundó el Instituto Roberto Solís Quiroga. La Clínica y el Centro desde su origen fueron independientes.

El programa general del CEEEUV estaba dividido en cinco programas específicos: Conductas Básicas (control instruccional, imitación generalizada, fijación y contacto visual, entrenamiento del sanitario, suspensión de conductas autoestimulatorias y autodestructivas), Conductas Preacadémicas (discriminación de colores, discriminación auditiva, discriminación visual, atención y entrenamiento de igualación), Conducta Verbal (articulación, encadenamiento, espaciamiento e intensidad vocal y conducta extraverbal), Conducta Académica (lectura, escritura, conducta intraverbal, aritmética y control verbal múltiple) y Conducta Social. Todos los programas estaban integrados a un sistema de registro que proporcionaba un diagnóstico funcional continuo del comportamiento. Los niños eran atendidos por un estudiante de licenciatura o posgrado durante tres horas diarias (Ribes y Peralta, 1972).

El libro *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo* (Ribes, 1972) muestra que los procedimientos de análisis conductual aplicado están escritos en términos de la teoría operante. En una entrevista realizada por Daniel Gómez a Emilio Ribes, este señala que él y Florente López aceptaron la teoría operante en 1968. Ribes, relata que durante el viaje que hizo a Toronto para realizar sus estudios de posgrado fue a visitar al doctor Bijou y, a partir de esa conversación, cambió su punto de vista y adoptó la propuesta de la teoría operante. Por ende, se alejó de Hull, Spence, Mowrer, Miller y Berlyne (Gómez Fuentes, 2014).

El Proyecto Xalapa dejó varias enseñanzas:

1. Los proyectos duraderos se configuran en torno al trabajo académico de calidad y en equipo, al aprendizaje y a la creación del conocimiento genuino y original.
2. El Grupo Xalapa representó la época del dominio conceptual y académico del conductismo en México.
3. Los proyectos deben privilegiar la identidad disciplinar y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los pares académicos.

4. Los proyectos disciplinares deben ser coherentes con las categorías lógicas de la teoría y promover el aprendizaje permanente de sus integrantes.
5. Un proyecto se puede construir a partir de cero y con muy pocos recursos.

Desafortunadamente, en los primeros meses de 1971 emergió un conflicto de raíces no académicas que acabó con el Proyecto Xalapa (Gómez Fuentes, 2014). En consecuencia, el Grupo Xalapa emigró a la Universidad Nacional Autónoma de México y desde ahí siguieron apoyando a la Escuela de Psicología.

En 1972, la Escuela de Psicología se separó de la Facultad de Ciencias, y el Centro de Entrenamiento y Educación Especial pasó a depender de esta entidad académica. En ese mismo año, por acuerdo del Consejo Universitario, la Escuela de Psicología se transformó en la Facultad de Psicología (UV, s.f.).

EL CENTRO DE ENTRENAMIENTO Y EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

En 1971, debido a la masificación de la educación superior, la Universidad Veracruzana fundó la Escuela de Iniciación Universitaria –o propedéutico– por áreas de conocimiento. En 1972 ingresó la primera generación, y en enero de 1973 todas las áreas de conocimiento establecieron que los estudiantes tenían que cursar el propedéutico para poder ingresar a la licenciatura. Las instalaciones del propedéutico estaban ubicadas en el Circuito Gonzalo Aguirre Beltrán, en el campus principal de esta institución.

En 1973 entraron al propedéutico del área Médico-Biológica de la zona Xalapa quinientos estudiantes, aproximadamente, aspirantes a cursar las licenciaturas en Biología, Medicina o Psicología, entre otras. Un grupo numeroso de alumnos que pretendía ingresar de manera directa a la carrera de Psicología se organizó y acudió ante distintas instancias de la Universidad.

No se logró el objetivo, sin embargo, las autoridades ofrecieron a cambio la apertura de un salón que incorporó, principalmente, a estudiantes que querían entrar a Psicología y Medicina. Este salón fue conocido como el M10. Tal movimiento fue organizado por Antonio Peralta, Daniel Gómez y Galdino Reyes, y aunque pudo ser irrelevante permitió que este grupo llegara organizado a la Facultad de Psicología en enero de 1974 y que haya unido a alumnos de primer ingreso de otras regiones universitarias. Ese año ingresaron alrededor de cien estudiantes y al año siguiente, doscientos. Un año después, en 1975, la mayoría de los alumnos de dicha facultad estaba cursando los primeros semestres de la carrera. Juan Daniel Hernández fue su profesor en el propedéutico, quien en el curso de Psicología compartió su experiencia como recién egresado y los alcances que podría tener el conductismo operante en la generación y aplicación del conocimiento.

En los primeros meses de enero y febrero de 1974 surgió un problema en la Facultad de Psicología: al incrementarse la matrícula, se fueron abriendo espacios para el ejercicio de la docencia, a la vez que los profesores se iban integrando a distintos equipos de trabajo que esperaban consolidarse como tales, después de la salida del Grupo Xalapa. Así que, los estudiantes de la generación 1974-1977 tuvieron que adoptar una postura ante la posibilidad de que cerraran tal facultad. Afortunadamente, el conflicto tuvo solución. Varios miembros de esta generación se organizaron en una agrupación conocida como Colorines. El nombre lo recibió de la misma comunidad debido a que la primera actividad formal que realizaron fue pintar el edificio con llamativos colores. Después de esta acción vinieron otras, tales como la participación en la organización de eventos académicos y culturales, la adquisición de equipo y materiales de enseñanza, las gestiones para asistir a eventos académicos, entre ellos los congresos de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) y de organizaciones académicas,

en aquel entonces de reciente creación. Otros integrantes del mismo grupo promovieron la elaboración de un mural para darle identidad a la Facultad. Este mural –que fue diseñado y realizado por el pintor Teodoro Cano– se encuentra en el antiguo edificio de la Facultad de Psicología, ubicado en la calle Benito Juárez, número 81. Además, en 1975, dicho equipo –al que se conoció como Serendipity– participó junto con alumnos de la generación 1975-1978 en las elecciones estudiantiles, donde obtuvo cerca del 90 % de los votos.

El grupo Colorines estuvo conformado por numerosos estudiantes, entre ellos Antonio Peralta, Daniel Gómez Fuentes, Galdino Reyes, Victoria Kai Cacho, Marcela Castañeda, Raúl Villagrán, Guadalupe Olán, Alejandro Bocardo, Ana Guzmán y Consuelo Cinta, mejor conocida como Chelo. Enrique Zepeta García, quien formaba parte del M10, decidió estudiar Medicina, y, en 1979, ya como médico se incorporó al Centro de Entrenamiento. Por su parte, Daniel Gómez Fuentes y Gerónimo Reyes Hernández encabezaron ese proyecto desde 1979. Ambos gestionaron ante las autoridades universitarias la creación de una dependencia que coordinara los CEEEUV de las distintas zonas universitarias, y con la sociedad civil, la adquisición de muebles e inmuebles para cada uno de ellos.

Los miembros de la generación 1974-1977 habían leído el libro *Walden II* de Burrhus Skinner y escuchado las ponencias de Jacob Kantor, Donal Baer y Sidney Bijou en el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, así como las de Dale Brethower, Fred Keller, Richard Malott, Jack Michael, Ernest Vargas y July Vargas, entre otros, en el Segundo Simposio sobre Técnicas Instruccionales en la Educación Superior. El primer evento fue organizado en 1974 por Enrique Díaz Camacho, Emilio Ribes Iñesta y Silvia Gomar Ruiz, cada uno representando en ese orden a la Universidad Veracruzana, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El segundo estuvo coordinado por Víctor Arredondo y Elías Robles y

organizado por la UV. Estas experiencias y otras del mismo tipo nos convencieron de que la teoría operante podía ser el sustento conceptual y experimental que vinculara la investigación y la aplicación del conocimiento en los centros de servicio.

Posteriormente, varios acontecimientos que se llevaron a cabo entre 1978 y 1980 condujeron a la formalización del proyecto del Centro de Entrenamiento y Educación Especial en el Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación. Aunque cada uno de esos hechos fueron y son importantes para la Universidad y la comunidad de Psicología, solo se mencionan los que se consideran más relevantes.

1. En los años sesenta y setenta, surgieron instituciones y grupos de la sociedad que promovieron la atención de infantes con capacidades diferentes, tal fue el caso del CEEEUV.
2. En 1970, se creó en México la Dirección General de Educación Especial, reconociendo de esta manera la necesidad de la educación especializada en el contexto de la educación general.
3. El Plan de Desarrollo Federal de 1976-1978 y el de 1983-1988 incluyeron programas y proyectos para la atención de las personas con requerimientos especiales.
4. En 1965, surgió un problema de carácter laboral en el ámbito nacional que afectó de diferente manera a las universidades públicas.
5. En la Facultad de Psicología ese problema adquirió dimensiones propias y enfrentó a miembros de la comunidad integrados en distintos grupos. Ante condiciones académicas particulares, el 31 de julio de 1976 se creó el Centro de Investigaciones y Desarrollo Humano, que se constituyó el 12 de noviembre de 1992 en el Instituto de Investigaciones Psicológicas.
6. En el segundo semestre de 1976, docentes y estudiantes concentraron sus esfuerzos en el quehacer de la docencia, la investigación y la extensión de los servicios.

La administración central de la UV contribuyó de manera significativa al desarrollo de la Facultad, con libros, pruebas psicométricas y equipo, entre otras necesidades.

7. Se fortalecieron las actividades académicas del CEEEUV bajo la dirección de Marco Wilfredo Salas Martínez. A este centro acudían, principalmente, estudiantes del área educativa. El profesorado y el alumnado del área organizacional, coordinados por Juan Daniel Hernández, realizaban actividades de extensión en el Centro de Investigaciones en Psicología Organizacional. Asimismo, con el apoyo de estudiantes del área clínica, se creó la Clínica de la Salud, cuya primera directora fue Martha Campillo.
8. Marco Wilfredo Salas Martínez se incorporó a la Western Michigan University para realizar estudios doctorales, y Daniel Gómez fue nombrado coordinador del CEEEUV-Xalapa en 1979.
9. En 1978, llegó a Xalapa la señora Olga Rincón Lira, presidenta del voluntariado de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), zona oriente, quien conjugó esfuerzos locales, regionales y nacionales desde el voluntariado para la atención de niños con requerimientos especiales.
10. Otros acontecimientos que tuvieron lugar en ese periodo permitieron crear una sinergia con el estudiantado. De esta manera, en una tarde fría y con neblina, en la planta superior de la Facultad, Daniel Gómez Fuentes y Gerónimo Reyes Hernández coincidieron en la creación de una entidad académica que vinculara la investigación, la docencia y la extensión de los servicios a partir del Centro de Entrenamiento y Educación Especial.

Así, pues, con el apoyo de profesores, estudiantes, padres de familia y del voluntariado de la CFE se fueron creando, a partir de 1979, varios programas para el entrenamiento de padres de familia –con base en los principios de modificación de conducta–

en distintos lugares del estado, programas de los que destacó el trabajo realizado en las ciudades de Orizaba, Córdoba, Papantla, Tuxpan y Altotonga (Cid *et al.*, 2012). Luego se formó un patronato para la construcción de las instalaciones del CEEEUV, integrado por Olga Rincón Lira, presidenta; Rosalba Guadalupe Fuentes Hernández, secretaria, y Daniel Gómez Fuentes, Gerónimo Reyes Hernández y Wilfredo Salas Martínez, vocales. En este patronato también participaron personas de reconocido prestigio, como Rafael Velasco Fernández y Acela Servín Murrieta, profesora y dirigente política veracruzana (UV, 1984).

Los alumnos de la generación 1976-1979 participaron directamente en la extensión del CEEEUV-Xalapa a otras ciudades del estado. Estos impartieron cursos-talleres para padres de familia sobre técnicas de modificación de conducta en distintas ciudades de Veracruz: Tuxpan, Poza Rica, Papantla, Martínez de la Torre, Altotonga, Orizaba, Córdoba, San Andrés Tuxtla, y en Teziutlán, Puebla. Entre dichos estudiantes destacaron Alfredo Cid, Luciano Calzada, Arturo Pérez, Miguel Ramírez Acosta, Mauricio Aguirre Serena y Graciela Patricia Mendoza Pérez, así como Enrique Zepeta, quien ya había concluido la carrera de Medicina. Este gran esfuerzo también contó con el apoyo que el personal de la Facultad de Psicología le brindó al grupo Colorines: siempre se recuerda la labor de Dina Rodríguez Rodríguez, en la parte administrativa, y de Ramón Dorantes, personal de base, entre otros miembros de la comunidad.

Para la concreción y alcance del proyecto fueron fundamentales el trabajo y el compromiso de Olga Rincón Lira y de su esposo José López Ricárdez, director de la Comisión Federal de Electricidad, división oriente, con el apoyo de María Eugenia Cedeño y de su esposo Alberto Escofet Artigas, director general de la CFE, así como de Margarita Salazar Fernández y de su esposo Leonardo Rodríguez Alcaine, líder nacional del Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana y secretario general de la Confederación de Trabajadores de México.

En la Universidad Veracruzana, Roberto Bravo Garzón, rector en aquel entonces, impulsó dicha iniciativa y gestionó su incorporación formal, además de los recursos humanos y financieros para la viabilidad del proyecto (también rectores posteriores a él han contribuido a la consolidación del CEEEUV). Asimismo, participaron activamente padres de familia, familiares y equipos voluntarios en cada una de las ciudades referidas. Estos centros fueron el resultado de las demandas sociales, del interés académico de profesores y estudiantes y del apoyo decidido de diversos sectores sociales. Mención especial merecen el Patronato de la UV de la región Orizaba-Córdoba y el grupo de damas voluntarias del municipio de Papantla. En tales lugares y en otros que no se señalan, los grupos voluntarios se dedicaron a gestionar la adquisición de terrenos, la construcción de edificios y el equipamiento. Por su parte, la Universidad contribuyó con el personal académico, los recursos presupuestales y la formalización legal.

El 25 de noviembre de 2014, Olga Rincón Lira entregó a la UV, en su carácter de presidenta del patronato del Centro de Entrenamiento y Educación Especial, escrituras de terrenos y edificios adquiridos. También estuvieron presentes el abogado general de la Universidad Alberto Islas, en representación de la rectora Sara Ladrón de Guevara, e Hiram Jerezano Pensado, titular de la Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra (Corett).

En esta ceremonia, en la que participamos los autores de este escrito, la señora Rincón Lira recordó que llegó a Xalapa en 1978, junto con su esposo, el ingeniero José López Ricárdez, quien fue nombrado gerente general de la Comisión Federal de Electricidad, División Oriente. Asimismo, rememoró la fecha en que por vez primera visitó el Centro de Entrenamiento, la cual fue la más importante de su vida, pues en ese momento inició su compromiso de sembrar la esperanza y hacer posible una utopía mediante un proyecto universitario que vincula la investigación en psicología, la docencia, el posgrado y la extensión de los servicios en educación especial.

Por otra parte, se refirió a la placa conmemorativa del Instituto de Psicología y Educación en la que están plasmadas las palabras que ella expresó en 1984 en el acto de entrega del edificio: "Futuras generaciones recordarán nuestro esfuerzo y la labor que estamos desarrollando, porque la propia vida se enriquece más al dar que al recibir. Estamos sembrando la esperanza y devolviendo la confianza a nuestros semejantes hasta lograr que la justicia social sea una realidad, no una ilusión". También señaló que existen en los archivos del IPYE documentos que muestran evidencia de la compra, a Patrimonio del Estado, del terreno ubicado en Xalapa, por la cantidad de cien mil pesos mexicanos. En esta gestión intervino también Teresita Peñafiel, esposa del gobernador Rafael Hernández Ochoa. Concluyó diciendo que ha mantenido el cariño y el respeto de toda la comunidad del Instituto de Psicología y Educación.

Centro de Entrenamiento y Educación Especial de Orizaba

El CEEEUV de Orizaba fue creado en 1979 como resultado de las necesidades de atención psicológica y educativa, así como del compromiso social y académico de profesores, estudiantes y grupos de la sociedad civil. Del grupo docente destacó la labor de Isaías Díaz Hernández, Daniel Gómez Fuentes, Gerónimo Reyes Hernández y Guadalupe Gaytán Romero. Por parte de la Sociedad Civil, sobresalió el trabajo del Grupo Amor, presidido por Natividad Varela; Cipriano López Cortés, vicepresidente; Guillermo Bustamante, secretario, y Guadalupe Gaytán Romero, tesorera. Asimismo, el centro estuvo apoyado por las promotoras voluntarias de la Comisión Federal de Electricidad, entre ellas Olga Rincón Lira –como ya se señaló– y Elizabeth Trujillo (Gaytán Romero y Medrano Herrera, 2012).

Este proyecto se sustentó en una utopía que inició con una conferencia impartida en la ciudad de Orizaba por Isaías Díaz Hernández, responsable del Departamento Médico del

CEEEUV-Xalapa, quien conjugó esfuerzos institucionales y de la sociedad civil. Además, como se dijo anteriormente, los estudiantes del área educativa de la Facultad de Psicología, campus Xalapa, viajaban cada fin de semana a Orizaba para impartir cursos a padres de familia, basados en los principios de modificación de conducta. De esta manera, el trabajo colaborativo y en equipo generó los resultados esperados: la UV aportó los recursos humanos, financieros y legales para crear en 1980 el Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación, y la sociedad civil, específicamente la señora Martha Zamora, donó una casa habitación situada en la calle Prolongación de Poniente 24, núm. 77 (privada), colonia Santa María Tlachichilco, en Orizaba.

En uno de varios viajes a esta ciudad, Guadalupe Gaytán le informó a Olga Rincón que Martha Zamora, una empresaria local dedicada a la recolección y venta de materiales de hierro, quería entrevistarse con nosotros. De inmediato acudimos a una de sus bodegas, ubicada cerca de la colonia mencionada. Después del saludo y de la presentación de cada uno nos dijo: "Tengo conocimiento de las actividades que están realizando a beneficio de los niños con necesidades de educación especial, y quiero donarles una casa. Realicen de inmediato los trámites ante un notario para firmar las escrituras". Así fue, y el 1 de marzo de 1981 el CEEEUV-Orizaba fue inaugurado por el presidente municipal, Isaías Rodríguez Vivas; por autoridades universitarias, entre ellas el vicerrector de la región Orizaba-Córdoba y el jefe del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación; por Olga Rincón Lira y las promotoras voluntarias de la CFE de Orizaba, y por padres de familia. Como invitada especial estuvo Martha Zamora.

El Instituto de Psicología y Educación ha extendido hacia las zonas marginadas el compromiso establecido con la sociedad al prestar servicios psicológicos y educativos a padres de familia, acuerdo que se ha expandido hacia las zonas marginadas de la ciudad de Orizaba y de municipios cercanos, así como a

poblaciones ubicadas en las faldas del Pico de Orizaba. La primera coordinadora del centro fue Guadalupe Gaytán Romero y la actual es Laura Patricia Medrano Herrera (Gaytán Romero y Medrano Herrera, 2012).

Centro de Entrenamiento y Educación Especial de Papantla

Ahora bien, el CEEEUV de Papantla fue creado en 1980 a iniciativa de un grupo de padres de familia preocupados por la formación de sus hijos, quienes requerían de educación especializada. Así fue como, en representación de las partes interesadas, acudieron al Departamento de Psicología y Educación las profesoras Consuelo Morgado Uribe y Minerva Pérez Juárez, por parte de los padres de familia, y Luz María García Cuagliotti, esposa del alcalde Crispín Carreón Bandala, por parte del municipio. El jefe del departamento, Daniel Gómez Fuentes, se comprometió a fundar un centro si los padres se organizaban un patronato local para la construcción de un edificio que albergara dicho centro. En congruencia con el compromiso establecido y con el apoyo de la presidencia del municipio de Papantla, de la señora Dulce María Pérez Cházaro y del coordinador del centro, se fundó el patronato, el cual estuvo integrado por Luz María García Bernabé, presidenta; Esdeine Consuelo Pérez Morgado, secretaria, y Rocío Patiño Sestafe, tesorera. Su primer coordinador fue Luciano Calzada Alba y el actual es Arisión Gómez Fuentes.

Las actividades del centro iniciaron con un curso-taller dirigido a dieciséis padres de niños con necesidades especiales. El esfuerzo del patronato dio como resultado la donación, por parte del municipio de Papantla, de un terreno y la construcción de un edificio, cuyas escrituras fueron entregadas a la UV por dicho patronato. Concluido el edificio en el periodo programado y un par de semanas antes de ocuparlo, un grupo de simpatizantes del presidente municipal electo ocupó las instalaciones, y este nuevo alcalde entregó las instalaciones al DIF-Municipal. Ante

ello, la Universidad Veracruzana ha realizado trámites legales para recuperar este edificio; mientras esto sucede, se renta un inmueble para llevar a cabo las actividades académicas.

Desde el 10 de febrero de 1981, la Universidad Veracruzana, a través del Instituto de Psicología y Educación, ha cumplido con el compromiso establecido con los representantes de la sociedad, al prestar servicios psicológicos y educativos a padres de familia y a sus hijos de regiones marginadas de la cabecera municipal de la ciudad de Papantla y del municipio de Gutiérrez Zamora (Gómez *et al.*, 2012).

Centro de Entrenamiento y Educación Especial de Córdoba

Por su parte, el CEEE de Córdoba se inauguró en agosto de 1981 y se adscribió al Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación. Tiene su origen en un programa diseñado para la atención de niños con síndrome de Down que se desarrollaba en el hogar de una de las madres de familia. Posteriormente, el programa se trasladó a las instalaciones del jardín de niños Federico Froebel. A iniciativa del mismo grupo, varias madres acudieron al DPYMR para solicitar asesoría. De esta manera, el psicólogo Gerónimo Reyes Hernández, jefe del departamento, comisionó a Emma Ojeda Osorio y a Guadalupe Gaytán, psicólogas del CEEEUV-Orizaba, para que diseñaran e impartieran el curso "Modificación de conducta para la atención de niños con necesidades especiales". Nuevamente, con el apoyo de Olga Rincón Lira y de Elizabeth Trujillo, se rentó una casa habitación en la calle 2, núm. 1315, de la ciudad de Córdoba, Veracruz. Hasta 1990 el centro estuvo ubicado en distintas casas habitación, en condiciones limitadas.

En esa época, se fundó el Patronato Cordobés y se nombró a Raúl Colina como presidente. Esta corporación se propuso construir instalaciones funcionales para escuelas, facultades y centros universitarios de la región Córdoba; además, de 1986 a

1990, edificó y entregó a la UV varias instalaciones, entre ellas las facultades de Agronomía y de Arquitectura, así como el Centro de Idiomas. El patronato solicitó el apoyo del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación para que se responsabilizara de la venta de boletos de rifas anuales en la ciudad de Xalapa. En esta labor destacó el esfuerzo y compromiso de Arturo Pérez Medellín, quien anualmente entregaba el dinero de los boletos vendidos. Finalmente, en 1990, el Patronato Cordobés, en presencia del rector de la Universidad Veracruzana y del gobernador del Estado, entregó a esta casa de estudios las instalaciones del nuevo CEEEUV–ubicadas en la calle 2 y avenida 34, colonia Alameda Murillo Vidal–, cuya primera coordinadora fue Emma Ojeda Osorio; actualmente lo coordina Coral Melgarejo Nassar (Ojeda Osorio *et al.*, 2012).

Este centro se ha distinguido por vincular la extensión de los servicios con la investigación y la docencia. Varios de sus programas están sustentados en las investigaciones de los doctores Sidney W. Bijou y B. F. Skinner, así como en las aportaciones del personal académico del instituto. Al igual que los centros previamente mencionados, el de Córdoba ha transitado por diferentes tipos de organización. Por ejemplo, la primera estructura se integró por áreas académicas: aprendizaje de la lectura y escritura, creatividad para la generación de ideas, conceptos y solución de problemas, educación psicomotriz, modificación de conducta y terapia del lenguaje. En 1981, se estructuró por niveles de atención. En 1991 y 1993 el centro operó siguiendo un plan general con cursos específicos que se han ido actualizando de acuerdo con el desarrollo de la disciplina y los requerimientos específicos de los niños con necesidades especiales.

Los cuatro centros de servicio conocidos como CEEEUV –incluido el de Xalapa, que ha sido el tema principal de la presente reseña– están integrados en la Coordinación General de Extensión de los Servicios. Su titular es Graciela Patricia Mendoza Pérez, y la coordinadora del CEEEUV-Xalapa es Dinorah

Arely Escudero Campos, quien sustituyó a José Alfredo Cid. En la actualidad, los programas de dichos espacios consideran el entorno social donde el comportamiento del niño tiene lugar. Los productos de investigación y las actividades de docencia han sido reportados en otros escritos, por lo que no se describen en este (Mendoza Pérez *et al.,* 2012).

EL INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

El 12 de noviembre de 1992, a instancias del personal académico y de acuerdo con la Ley Orgánica en vigor, la máxima casa de estudios de Veracruz (UV, 1992) cambio el nivel del Departamento de Psicología y Medicina y Rehabilitación en la estructura organizacional y le otorgó formalmente las funciones de investigación, docencia y extensión de los servicios y difusión de la cultura que le corresponden a un instituto. A esta entidad académica se le denominó Instituto de Psicología y Educación. El IPYE, depende jerárquicamente de la Dirección General de Investigaciones de la UV, está ubicado en la región Xalapa. De él dependen los Centros de Entrenamiento y Educación Especial situados en las regiones universitarias Córdoba-Orizaba y Poza Rica-Tuxpan, además del Centro de Entrenamiento y Educación Especial instalado en Xalapa. Su primer director fue Daniel Gómez Fuentes y su directora actual, Minerva Pérez Juárez.

El programa estratégico que justificó la creación del DPYMR vinculaba la investigación, la docencia de posgrado y la extensión de los servicios en educación especial desde la perspectiva del análisis de la conducta. El Instituto en tanto entidad académica le dio el carácter legal a la participación de los académicos en cuerpos colegiados y proyectos institucionales (Gómez Fuentes, 2008).

Por otro lado, el programa que permitió la creación del IPYE fue aprobado en Junta Académica. Estuvo vigente de 1992 a 2000 y se basó en los siguientes objetivos:

1. Creación y desarrollo de líneas y proyectos de investigación.
2. Fortalecimiento de los CEEEUV como centros de servicio vinculados a la investigación y la docencia.
3. Difusión de los productos académicos a través de publicaciones y presentación de ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales.
4. Participación del personal académico en los órganos colegiados y comisiones del Consejo Universitario.
5. Proyección nacional de la revista *Integración,* órgano de difusión científica y tecnológica; actualmente, revista *IPyE: Psicología y Educación*.
6. Vinculación del instituto con sociedades académicas, como la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, la Sociedad Mexicana de Psicología, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Red Multirregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología.
7. Fortalecimiento de la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (MIPAE), incluida el 2 de septiembre de 1994 en el Padrón de Posgrados de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
8. Creación y fortalecimiento del Programa en Desarrollo Humano, primero como especialidad y después como maestría (MDH).
9. Creación de la especialidad en Psicología en Atención Integral de la Salud (EPAIS).

Los tres programas, han tenido reconocimiento nacional e internacional por la calidad de sus productos académicos y servicios psicológicos y educativos que se extienden no solo a las distintas regiones universitarias, sino también a lo largo y ancho del país. Las maestrías en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, y en Desarrollo Humano han ido consolidando su calidad académica; además, sus resultados en la formación de

investigadores y profesionales se han difundido más allá de las fronteras nacionales. La especialidad opera noventa módulos educativos en escuelas primarias de zonas marginadas, en los cuales se atiende a una población promedio de cincuenta mil estudiantes. Los coordinadores actuales de la MIPAE, la MDH y la EPAIS son, respectivamente, Emanuel Meraz Meza, José Luis Cuellar Cessa y Lilia Irene Durán González. Por otro lado, el 24 de mayo de 2010 se aprobó la creación del doctorado en Ciencia del Comportamiento que fue integrado, posteriormente, al Centro de Estudios en Conocimiento y Aprendizaje Humano (UV, 2011).

En lo que a investigación científica se refiere, el personal académico para el Plan Estratégico 2000-2005 concibió la misión, visión, objetivos y líneas de trabajo a partir del objeto de la psicología como disciplina en términos de la aplicación del conocimiento al ámbito educativo. Dicho plan –inédito para esa época– se sustentó en doce líneas de investigación e implicó un proyecto a mediano plazo e innovador al proponer la ejecución de la labor académica en grupos de investigación para impulsar la Psicología como ciencia, y considerar el ámbito educativo como nicho de aplicación del conocimiento, sin dejar de atender el de la salud y el social (Instituto de Psicología y Educación [IPYE], 2000).

Por otro lado, el Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (PLADEA) que ha fundamentado el proyecto académico del instituto se ha centrado en las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivan los cuerpos académicos. Este plan ha transitado por diferentes momentos, al tiempo que ha fortalecido la calidad de los programas de posgrado y la extensión de los servicios.

En el PLADEA 2021-2025 se establecieron los objetivos, metas, actividades y acciones tomando en cuenta la visión y misión del instituto. Con este plan, el personal académico del IPYE se ha propuesto transitar hacia una cultura académica con base en los siguientes consensos:

1. El instituto es una entidad académica cuya función principal es el desarrollo de la investigación científica en psicología aplicable al ámbito educativo.
2. El proyecto histórico del instituto, como sistema, debe adaptarse a los constantes cambios científicos, económicos, sociales y políticos de México y del mundo.
3. La práctica científica, como modo de generación y aplicación del conocimiento, debe permanecer en constante evolución y servir como palanca para el desarrollo científico, tecnológico y social.
4. Los criterios establecidos por el ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) y por los organismos internacionales representan una oportunidad para el desarrollo de la investigación, la docencia y la extensión de los servicios (IPYE, 2023).

Desde nuestro punto de vista, las siguientes circunstancias pueden ser consideradas como relevantes, pues han mantenido al proyecto como un sistema en cambio permanente de 1980 a la fecha:

1. Entidad académica legalmente constituida, lo que ha permitido participar en todos los órganos colegiados y proyectos universitarios.
2. Planta académica de tiempo completo, integrada con investigadores y técnicos académicos.
3. Investigación vinculada a la docencia y a la extensión de los servicios, y sustentada en las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivan los cuerpos académicos.
4. Personal académico integrado a organizaciones académicas y redes de investigación nacionales e internacionales.
5. Capacidad y competitividad académicas para la formación de investigadores y profesionales en psicología aplicada.
6. Programas de posgrado reconocidos por su calidad en los ámbitos nacional e internacional: maestría en Psicología

Aplicada a la Educación, maestría en Desarrollo Humano y especialidad en Psicología en Atención Integral de la Salud.

7. Programas de extensión: cuatro Centros de Entrenamiento y Educación Especial en distintas zonas universitarias, y módulos educativos en escuelas primarias marginadas del país, con el apoyo de la Fundación Dondé.
8. Infraestructura física propia en la mayoría de las instalaciones donde se labora.
9. Vinculación permanente con los sectores educativo, de salud y social a través de convenios formales e informales.
10. Difusión del conocimiento en eventos académicos y a través de obra publicada, así como una revista propia de carácter científico: *IPyE: Psicología y Educación*.

Desde 1980, año de la fundación del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación, hoy Instituto de Psicología y Educación, su personal, con una visión de futuro sustentada en la planeación colegiada, se ha comprometido con las funciones y actividades sustantivas y adjetivas propias de la Universidad Veracruzana, con responsabilidad social, transparencia y rendición de cuentas, desarrollo sustentable y respeto a los derechos humanos. La utopía en una psicología científica aplicable al ámbito educativo y social cohesiona los intereses académicos y profesionales de sus integrantes.

REFERENCIAS

Alcaraz Romero, V. M. (1966). Los trabajos y los días. La formación Académica del Psicólogo. *La Palabra y el Hombre, 39,* 503-513.

Carrascoza Venegas, C. A. (2009). Pioneros de la Psicología en México: Florente López. *Psicología y Ciencia Social, 11*(1 y 2), 54-66.

Cid, J. A., Escudero Campos, D. A., Luna Domínguez, T. J. P., Mendoza Pérez, G. P., Meraz Rivera, H., Peralta Guerra, E. M. C., Pérez Juárez, M. y Sierra Camacho, H. (2012). Centro de Entrenamiento y Educación Especial-Xalapa. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García y M. Serrano Vargas (Coords.), *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (69-87). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ferster, C. B. (1968). Individualized instruction in a large introductory course. *The Psychological Record, 18,* 521-532.

Gaytán Romero, G. y Medrano Herrera, L.P. (2012). Centro de Entrenamiento y Educación Especial-Orizaba. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García y M. Serrano Vargas (Coords.), *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (99-112). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Gómez Fuentes, A. D. (2008). El proyecto de investigación científica del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. En A. D. Gómez Fuentes, G. Reyes Hernández y M. W. Salas Martínez (Coords.), *Investigación en Psicología Aplicada a la Educación* (pp. 9-15). Universidad Veracruzana.

Gómez Fuentes, A. D. (2014). Los inicios: el conductismo en la Universidad Veracruzana. En R. Pérez-Almonacid y A. D.

Gómez Fuentes (Coords.), *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa* (pp. 21-107). Universidad Veracruzana.

Gómez Fuentes, C. A., Ramírez Acosta, M. y Hernández Hernández, G. (2012). Centro de Entrenamiento y Educación Especial-Papantla. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García y M. Serrano Vargas (Coords.), *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (89-98). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

González Navarro, E, (1987). Breve historia del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación. *Integración, 1*(1). 31-38.

Instituto de Psicología y Educación. (2000). *Planeación Estratégica 2000-2005*. Universidad Veracruzana.

Instituto de Psicología y Educación. (2023). *Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2021-2025*. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2023/02/Pladea_IPyE_17feb23.pdf

Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 79-89.

Mendoza Pérez, G. P., Peralta Guerra, E. M. C., Gómez Fuentes, A. D., Zepeta García, E., Reyes Hernández, G., Ojeda Osorio, E., Gaytan Romero G., Cid, J. A., Gómez Fuentes, C. A., Melgarejo Nassar, C., Vásquez Ramírez, S., Medrano Herrera, L. P., Ramírez Acosta, M., Hernández Hernández, G. y Durán González, L. (2012). Programa general. Distribución social del conocimiento: Extensión de los servicios. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García y M. Serrano Vargas (Coords.), *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (53-68). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ojeda Osorio, E., Melgarejo Nassar, C. y Velásquez Ramírez, S. (2012). Centro de Entrenamiento y Educación Espe-

cial-Córdoba. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García y M. Serrano Vargas (Coords.), *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (113-123). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ribes, E. (1968). Psychology at México. *American Psychologist, 23*(8) 565-566.

Ribes, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo.* (1ª. ed.). Trillas.

Ribes, E. (2000). La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971). *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico,* (14), 1-13.

Ribes, E. (2012). Behaviorism in Mexico: A historical chronicle. *International Journal of Hispanic Psychology, 4*(2), 107-124.

Ribes, E. y Peralta, J. (1972). El desarrollo de programas de entrenamiento y servicio en modificación de conducta. *Revista Latinoamericana de Psicología, 4*(3), 335-344.

Universidad Veracruzana. (1980). *Acuerdo del Consejo Universitario General*.

Universidad Veracruzana. (1984). *Contrato de comodato entre el Patronato Pro-Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación y la Universidad Veracruzana*.

Universidad Veracruzana. (1992, noviembre 12). *Transformación del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación a Instituto de Psicología y Educación*. [Acuerdo Rectoral].

Universidad Veracruzana. (2000, junio 30). *Acuerdo del Consejo Universitario General*.

Universidad Veracruzana. (2011, noviembre 24). *Acuerdo del Consejo Universitario General*.

Universidad Veracruzana (s. f.). *Nosotros. Desde 1965 hasta 1974*. https://www.uv.mx/universidad/1965-1974

SEGUNDA PARTE

UNIDAD DE SERVICIOS E INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA: 1993-2023

Gloria Olivares Pérez[1]

RESUMEN

A través de un recorrido por los orígenes y desarrollo de la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, se destaca la labor de formación, atención a la comunidad e investigación que en dicha unidad se lleva a cabo gracias al esfuerzo de docentes y estudiantes. Se explican, asimismo, las diferentes modalidades de trabajo que puede elegir la comunidad estudiantil que ahí desea colaborar, y se describen los diversos programas que se han implementado, desde los inicios de la Unidad, con el objeto de ofrecer apoyo a infantes, jóvenes y adultos mediante tareas de evaluación, diagnóstico, planeación e intervención.

Palabras clave: área psicoeducativa, formación, vinculación universidad-sociedad, atención, orientación a padres

[1] Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana (UV). Licenciada en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Candidata a doctora en Antropología Social y Diversidad Cultural por la Universidad de Granada, España, y en Educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior en Xalapa. También cursó los diplomados en Educación Especial y en Investigación Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como el diplomado en Atención a la Discapacidad, Derechos Humanos y Ciudadanía en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es académica de la UV desde 1983; colaboradora del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología; miembro de la red de inclusión del Programa Universitario de Educación Inclusiva, y coordinadora de la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: golivares@uv.mx

INTRODUCCIÓN

La Universidad Veracruzana (UV) como institución de educación superior desempeña funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, "vinculada permanentemente con la sociedad, para incidir en la solución de sus problemas y en el planteamiento de alternativas para el desarrollo sustentadas en el avance de la ciencia y la tecnología" (Universidad Veracruzana, 2017, p. 13)

La Facultad de Psicología, campus Xalapa (2023b), tiene dentro de sus espacios de investigación y prácticas profesionales unidades de servicios que complementan la formación integral de los estudiantes de la licenciatura y que, además, permiten una atención a la sociedad que la demanda. Una de ellas es la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa (USIP), cuyos objetivos son proporcionar un espacio para formar al alumnado; dotarlo de conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a responder las demandas sociales en el campo de la psicología de la educación, mediante la vinculación de las diferentes experiencias educativas (EE) con los programas específicos de dicha unidad; desarrollar las competencias que el estudiantado debe adquirir en su formación profesional para la atención en el servicio comunitario, y diseñar proyectos de investigación vinculados a los cuerpos académicos que permitan la formación de recursos humanos y la obtención de la experiencia recepcional, desempeñando funciones de evaluación, diagnóstico, planeación, intervención e investigación.

En la USIP se busca, pues, un desarrollo académico, profesional y científico del estudiante que dé lugar a la producción sistemática de conocimiento y a la aplicación de este, a través de la vinculación universidad-sociedad, binomio que se construye proporcionando un servicio de atención psicoeducativa a la comunidad en las áreas de aprendizaje, conducta, lenguaje, discapacidad intelectual, orientación a padres y orientación vocacional a jóvenes bachilleres.

ORÍGENES

La Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa surgió de una necesidad social del entorno: la atención a niños y jóvenes (diez con edades de cinco a veintisiete años, de nivel socioeconómico bajo) que requerían de educación especial, pero que, por la edad o múltiple déficit funcional, no podían ser tratados en ninguna institución pública. Ante esta situación, en septiembre de 1993, un grupo de padres de familia acudió al entonces director de la Facultad de Psicología, el maestro Felipe Rangel Delgado, para solicitar el apoyo de la comunidad académica. Luego Rangel convocó a las profesoras del área de educación especial, Miriam Ruiseco, Concepción Vásquez y Gloria Olivares, para invitarlas a participar en el proyecto, al que se sumaron varios alumnos voluntarios de tercer y quinto semestre invitados por las académicas para hacer observaciones y registros, y desarrollar programas básicos de atención, seguimiento de instrucciones, imitación, moldeamiento de conductas, de autocuidado y terapia ocupacional a la población solicitante.

Debido a la falta de espacios disponibles en la Facultad, los padres buscaron, en la zona de San Bruno, un lugar alterno para iniciar la atención psicoeducativa. Ahí se trabajó solo un par de meses, ya que para noviembre del mismo año se acondicionó, con cinco cubículos individuales y un área de trabajo grupal, la planta baja de la Facultad en la que había una bodega. Así surgió la USIP, cuya coordinadora, más los responsables de los laboratorios, tenía a su cargo la capacitación a los alumnos relacionada con técnicas de observación y registro, entrevistas, evaluaciones y diagnósticos.

Por el interés en la atención a personas que requerían educación especial, varios jóvenes de diferentes semestres se fueron incorporando al servicio voluntario. Y en febrero de 1994 se tuvo por primera vez un prestador de servicio social y se extendieron los días de atención de lunes a viernes (antes solo se laboraba el

sábado). También se procuró vincular los servicios de la USIP con las diferentes EE del plan de estudios de 1990 para hacer prácticas profesionales, realizando funciones de evaluación, diagnóstico, elaboración de programas, intervención, investigación y gestión.

Desde entonces, se busca que el estudiantado pueda aplicar sus conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la carrera resolviendo problemas reales. Tales intervenciones son supervisadas por académicos de la Facultad, expertos y responsables de cada área. Asimismo, se generan proyectos de investigación que puedan ser utilizados por los alumnos prestadores de servicio para trabajos recepcionales en sus diferentes modalidades de titulación y que, al mismo tiempo, beneficien a la comunidad, pues se vinculan con el entorno. Y es que a través de dichos proyectos los alumnos atienden diversos problemas, lo cual proporciona, directa e indirectamente, un beneficio a varios sectores de la población y en distintos niveles de intervención (Facultad de Psicología, 2019).

Finalmente, cabe señalar que, para llevar a cabo las numerosas actividades de la USIP, se ha procurado, desde su fundación hasta la fecha, reutilizar materiales (lápices, hojas, libretas, juguetes, entre otros) que la misma comunidad universitaria dona, pues la población que asiste al servicio es de bajos recursos; no obstante, los padres también se apoyan entre sí para comprar los materiales que se usan en los talleres (globos, espantasuegras, pegamento, velas, miel, crayolas, pelotas, etcétera).

RECURSOS HUMANOS

Para la captación de recursos humanos, al inicio de cada semestre los jóvenes diseñan una convocatoria con el fin de ofertar los espacios que hay en la USIP. Posteriormente, quienes se suman a ella eligen una de las tres modalidades que tiene:

1. *Servicio social*. Actividades que realizan los alumnos aplicando los saberes en beneficio de la sociedad, las cuales

contribuyen a su formación integral y a fortalecer las competencias de egreso del futuro profesional.

Como se señaló anteriormente, en 1994 se integró por primera vez un prestador de servicio social en la USIP. Desde entonces, de manera ininterrumpida, se ha contado con un mínimo de cuatro y un máximo de doce estudiantes por periodo semestral. La mayoría de ellos realiza el servicio en seis meses, y, de acuerdo con el área de su interés, se les asigna un programa del que son responsables, aunque todos deben colaborar en todas las tareas. Al ingresar a la Unidad, se les brinda una capacitación para que sepan atender una solicitud de valoración; capturar la información en una base de datos; hacer una evaluación psicoeducativa (que va desde el establecimiento del *rapport* y del código de ética; la entrevista al niño y a los padres; la observación; la aplicación de instrumentos de maduración, indicadores emocionales, inteligencia, lenguaje, lectoescritura y déficit de atención, hasta la redacción de un informe de evaluación), y elaborar un programa, una carta descriptiva, así como un reporte de sesión, avances y resultados.

2. *Práctica profesional:* Es una actividad formativa, integradora y de aplicación de saberes de una experiencia educativa en específico. Puede ser individual, en pares o grupal, dependiendo del objetivo del programa o del caso de intervención. En ella el alumnado pone en práctica los conocimientos, habilidades y aptitudes en un contexto real, supervisado por docentes de diferentes experiencias educativas vinculadas al servicio psicoeducativo: Taller de Estadística, Taller de Evaluación Psicológica, Evaluación Psicológica en Educación, Investigación e Intervención Psicoeducativa, Investigación e Instrumentación Psicológica, Investigación e Intervención Organizacional, Intervención en Grupos e Instituciones, Programas de

Intervención, Orientación Educativa, Diagnóstico Psicoeducativo, Problemas de Aprendizaje y Educación Especial.

En estas prácticas, cuyas evidencias se registran en una base de datos y se ordenan por periodo, por experiencia educativa y por docente, han participado de tres hasta veintidós alumnos por grupo y de una a cuatro experiencias educativas por semestre.

3. *Voluntarios:* Son estudiantes motivados de primer hasta octavo semestre, quienes de manera permanente se van sumando, en cada periodo lectivo, a todas las actividades de apoyo que se desarrollan en la USIP, pues buscan aprender sobre el área psicoeducativa, y en la unidad tienen la oportunidad de ser capacitados. A todos ellos se les asignan tareas básicas –dependiendo del semestre que cursen en la licenciatura–, desde hacer material didáctico, elaborar bases de datos y apoyar en los diferentes programas hasta coordinar un programa.

   Cuando los alumnos eligen esta modalidad, su permanencia en la USIP se prolonga, ya que después realizan sus prácticas profesionales o su servicio social, y varios, aun después de egresar de la carrera, insisten en seguir siendo voluntarios. En cada periodo, han participado de cinco a veinte estudiantes voluntarios tanto de la Facultad de Psicología de la UV como de otras universidades, entre ellas la Anáhuac, la Filadelfia, la Calmecac, la de Xalapa, la Popular Autónoma de Veracruz y el Instituto Veracruzano de Educación Superior.

DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

En el momento en que la USIP tuvo un espacio propio en la calle Juárez 81, se trató a un mayor número de niños, jóvenes y adultos con diferentes características, mediante programas de lenguaje,

conducta, aprendizaje, discapacidad intelectual, orientación vocacional y asesoría psicológica, que perduraron hasta 1997.

Cuando la Facultad de Psicología se trasladó al edificio de la colonia Xalapa 2000, en enero de 1997, se implementó en esta dependencia universitaria el Programa de Asesorías Múltiples –resultado de las valoraciones a las generaciones de nuevo ingreso–, a través del cual se atendió a los alumnos que solicitaron apoyo y asesoría en diversas áreas de la disciplina.

En 1998 se creó el programa Escuela para Padres. Tres años después, en 2001, se pusieron en marcha talleres de verano –cuya duración era de tres semanas, cuatro horas al día, en julio y agosto– para preescolares y alumnos de primaria, en áreas de español, matemáticas, música, inglés y psicomotricidad. Esta actividad perduró ocho años consecutivos, y en cada periodo fueron asistidos ciento veinte niños con el apoyo del estudiantado.

Desde el 2002 hasta la fecha se ofrecen los programas de Conducta, Lenguaje, Aprendizaje, Discapacidad, Escuela para Padres y Orientación Vocacional, dos días a la semana, de 15 a 17 horas, de agosto a diciembre y de febrero a junio. Para ingresar a ellos, los niños son evaluados previamente; más adelante, dependiendo de los resultados, se les asigna el programa o taller que van a llevar. Una vez elegido dicho taller, los infantes asisten a él, mientras sus padres acuden al programa dirigido a ellos.

Nos alcanzó la pandemia en marzo de 2020, cuando estaban iniciando los programas de atención a niños. Ante tal circunstancia, junto con los jóvenes de la USIP, se plantearon las necesidades psicoeducativas por las que atravesaba la sociedad, sobre todo los niños y los padres de familia: clases en línea, mayor uso de la tecnología, padres en casa, padres sin trabajo, violencia intrafamiliar, etcétera, por lo que, con el apoyo del maestro Herson Castellanos Celis, se desarrollaron en línea nuevas actividades y algunos programas que ya se llevan a cabo de manera presencial:

1. *Capacitación en evaluación*. En este programa se realizó una planeación con un diseño instruccional en la plata-

forma Eminus 4, para alumnos que estaban haciendo su servicio social, prácticas profesionales o trabajo como voluntarios.

2. *Cápsulas informativas*. El objetivo de estas fue proporcionar información sobre comportamiento humano en el área psicoeducativa. Para ello, se buscó información sobre temas de lenguaje, aprendizaje, conducta y discapacidad intelectual. Luego los jóvenes de servicio presentaron, a través de Zoom, infografías, las cuales revisaron, comentaron y aprobaron entre todos. Al final elaboraron un video que publicaron en la página de Facebook de la USIP.
3. *Detección de necesidades y orientación psicoeducativa*. Se buscó generar una vinculación con la sociedad, a través de Facebook USIP, para detectar las necesidades psicoeducativas, presentando los diferentes formatos que permitieron obtener de manera más concreta los datos generales y las necesidades de los padres para apoyar a sus niños en las áreas de aprendizaje, conducta, lenguaje y discapacidad, y así proporcionar orientación de forma virtual.
4. *Escuela para padres con hijos con problemas de conducta*. La finalidad fue proporcionar apoyo a padres de familia que querían y necesitaban, debido al confinamiento, formarse en temas como la importancia de la familia en el desarrollo del niño, la identificación de las etapas del desarrollo, la comunicación padres-hijos y el manejo de conflictos en el hogar.

Este programa en su modo presencial ya contaba con todas las cartas descriptivas, por lo que para la modalidad a distancia se diseñaron presentaciones en Power Point, así como diferentes formatos de inscripción, dudas y reporte de sesiones. Luego, para ofrecer el servicio, se echó mano de la tecnología, pero primero hubo que saber cuál era la que utilizaban con mayor frecuencia los jóvenes y los padres de familia: el WhatsApp

era el más usado por los padres, y la plataforma de Zoom que proporcionó gratuitamente la UV, por los jóvenes. De igual manera, las reuniones semanales, los avances programáticos, las cartas descriptivas y las proyecciones de trabajo con cada niño se presentaron por Zoom o se enviaron por correo electrónico, y los reportes de servicio, así como los informes de avance de los infantes se firmaron de manera virtual.

Sin duda, el 2020 fue un año de aprendizajes para todos. Y, en 2021, los estudiantes se fueron incorporando a sus actividades, pero con lentitud debido a que algunos tuvieron problemas de salud (también sus familiares) relacionados con el virus que provocó la COVID-19; afortunadamente, todos se reintegraron a los programas de la USIP. Por fin, en febrero de 2022, se reinició el servicio de manera presencial con todos los cuidados sanitarios para salvaguardar la salud de los niños y de los alumnos participantes.

5. *Programa de aprendizaje*. La finalidad es que los niños de tres a once años de edad, de nivel preescolar y primario, desarrollen competencias relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo que permitan mejorar su aprendizaje, a través de actividades de maduración, las cuales se realizan en los subprogramas de Apoyo a Tareas y de Inducción a la Lectoescritura.
6. *Programa de conducta*. Este consiste en atender a niños que presentan conductas disfuncionales de tipo emocional que entorpecen el proceso de su aprendizaje, mediante dinámicas grupales, ejercicios individuales de comunicación inter e intrapersonal y actividades dirigidas a desarrollar habilidades que les faciliten la expresión y el manejo adecuado de emociones. Estas actividades se llevan a cabo dentro de los subprogramas de Expresión Corporal (tres a seis años) y Autorregulación de las Emociones (siete a once años).

7. *Programa de lenguaje*. El objetivo es brindar atención a infantes con dificultades en la articulación del lenguaje –las cuales interfieren en la comunicación y la socialización, y afectan su desempeño escolar–, por medio de ejercicios de respiración, linguales, palatales, labiales, nasales, dentales, etcétera, que ayuden a situar el punto y modo de articulación de su aparto fonoarticulador, ya que con ello se logra mejorar el ritmo, el habla, la escritura y la comprensión de las palabras de niños de tres a siete años.
8. *Programa de discapacidad intelectual*. Es el programa que dio origen a la USIP. Proporciona atención a infantes, jóvenes y adultos (de cinco a treinta y cinco años) que no son atendidos en instituciones públicas por la edad o por conducta y que presentan déficits significativos en la función intelectual (razonamiento, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, solución de problemas), motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa (actividades de la vida diaria, comunicación, participación social, y vida independiente en la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad). Asimismo, se busca promover el desarrollo de habilidades de autocuidado y ocupacionales (manualidades, bisutería, elaboración de piñatas), mejorar la motricidad fina y gruesa e incrementar la comunicación.
9. *Escuela para padres*. Mediante este programa se brinda información y se propicia la reflexión de los padres de las personas que asisten a la USIP sobre su labor de guías, orientación y educación de sus hijos y acerca de temas como la familia en el desarrollo del niño, etapas del desarrollo, comunicación asertiva y establecimiento de límites a través de estrategias de modificación de conducta. Esto para facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias a los interesados en la educación y crecimiento de sus

hijos, que les permitan fortalecer las relaciones intrafamiliares de manera sana y positiva, así como generar un soporte en las actividades escolares.

10. *Orientación vocacional*. Este ofrece asesoría y apoyo a los estudiantes de los niveles medio superior y superior para conocer y desarrollar sus competencias (conocimientos, destrezas y actitudes), a través de la aplicación de instrumentos psicométricos de intereses, inteligencia, habilidades y personalidad, cuyos resultados sirven para obtener el perfil de los alumnos y presentarles las opciones académicas o profesionales que pueden elegir con más certeza y con las que podrían tener mayor probabilidad de éxito.

POBLACIÓN BENEFICIADA

Desde la fundación de la USIP, han sido atendidas numerosas personas de diferentes edades, lugares y niveles socioeconómicos, como niños de tres a once años, jóvenes de dieciséis años en adelante, padres, madres de familia, abuelos y tíos, con un poder adquisitivo medio, medio bajo y bajo, originarios principalmente de la ciudad de Xalapa y sus alrededores (Alto Lucero, Coatepec, Xico, Teocelo, Banderilla, San Andrés Tlalnelhuayocan, Emiliano Zapata, Naolinco, Pacho Viejo, Mahuixtlán). En general, la población que llega aquí es referida por personal de escuelas preescolares, primarias, secundarias, telesecundarias, bachilleratos generales, telebachilleratos y de instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Instituto Veracruzano de Salud Mental Dr. Rafael Velasco Fernández, el Centro de Atención a Víctimas, los sistemas estatal y municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), el Centro de Rehabilitación e Inclusión

Social de Veracruz (Crisver), además de psicólogos particulares, psiquiatras, neurólogos, etcétera.

INVESTIGACIÓN

Derivado de la necesidad de los alumnos de realizar investigaciones inherentes al campo de la psicología, la maestra Rossana Bigurra de la Hoz, coordinadora interina, presentó a la junta académica, en 1996, el programa Unidad de Servicios e Investigación en Psicología, el cual fue aprobado por unanimidad. Por su parte, la maestra Rebeca Hernández Arámburo dirigió el primer trabajo de experiencia recepcional de la USIP en modalidad de memoria (Sánchez Zilli, 1998).

En general, de los alumnos que participan en la USIP, se eligen a los que cursan las EE Proyecto de Investigación y Proyecto de Experiencia Recepcional; luego se diseñan proyectos sobre temas psicoeducativos. Algunos se vinculan a los cuerpos académicos (como el de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología) que contribuyen a la formación de recursos humanos y a la obtención de la experiencia recepcional.

GESTIÓN Y DIFUSIÓN

Uno de los principales campos de trabajo de los egresados de Psicología es el área psicoeducativa en educación especial –hoy en proceso de considerarla educación inclusiva–, por lo que, para complementar su formación, desde 1996 en la USIP se dieron a la tarea de organizar, junto con un grupo de académicos, las Jornadas de Educación Especial. Ya en noviembre de 2023, en el marco del 60.º aniversario de la Facultad de Psicología y el 30.º aniversario de la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa, se realizó la Sexta Jornada de la Educación Especial a la Educación Inclusiva, con el objetivo de "formar a los profesionales de la psicología interesados en el campo educativo, en herramientas que

les permitan favorecer la inclusión de estudiantes diversos en los procesos de ingreso, permanencia y egreso escolar" (Facultad de Psicología, 2023a). En esta actividad se presentaron, telemáticamente, conferencias magistrales y mesas de diálogo en las que participaron ponentes nacionales e internacionales expertos en educación inclusiva, así como talleres formativos para estudiantes y egresados.

Además, cada año los alumnos-colaboradores de la USIP asisten a ferias universitarias y a diferentes municipios, y participan en el programa Expo Orienta de la Universidad Veracruzana en las diferentes sedes de Xalapa: Unidad de Ciencias de la Salud, Unidad de Humanidades, Museo de Antropología, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) y parque Juárez. Esto con el objeto de proporcionar información, a través de trípticos y de videos, sobre los planes de estudio de la licenciatura en Psicología y los servicios que se ofrecen en las distintas unidades, así como de explicar el proceso de ingreso y temas relacionados con la orientación vocacional, para contribuir a la toma de decisiones profesionales de los aspirantes a la Universidad Veracruzana.

Por otra parte, la preocupación en el ámbito educativo por atender a personas en situación de discapacidad permitió a la coordinadora de la USIP colaborar en el diseño e impartición de ocho cursos en línea sobre educación inclusiva en la educación superior, cursos que se impartieron desde el 2020, en los periodos intersemestrales de junio y enero, y que fueron registrados en el Programa de Formación de Académicos (Profa) de la UV. Gracias a ello, académicos de todas las regiones se han interesado en un incluir a estudiantes universitarios con discapacidad en los programas educativos de sus facultades.

Asimismo, se ha apoyado al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) en materia de competencias psicoeducativas en grupos de trabajo (liderazgos educativos, comunicación asertiva, estrés laboral en

docentes, etcétera); al personal docente de la telesecundaria Carlos Fuentes Macías, de Puentecillas, Acajete, Ver., de la telesecundaria Benito Juárez de Acajete, Ver., y de la USAER de Actopan, Veracruz, en temas como trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención, hiperactividad e impulsividad (TDAH), modificación de conducta en aulas, entre otros. También se ha colaborado con otras entidades de la UV (Historia, Física, Artes, Derecho, Danza), por medio de cursos sobre formación de recursos humanos, donde se han explicado temas y conceptos como la inclusión educativa, la normatividad, las barreras, la universidad inclusiva, además de las dimensiones de la educación inclusiva que maneja la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (cuya sigla en inglés es UNESCO).

En colaboración con alumnos e investigadores, se han redactado y publicado varios artículos acerca de temas relacionados con las investigaciones realizadas en la USIP; se ha participado en foros nacionales e internacionales, congresos, programas de Radio UV con temas psicoeducativos; se ha colaborado en el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI) del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (Cendhiu) y en la red del PUEI, con cuyos integrantes se elaboró el primer capítulo de libro *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad* (García Oramas, 2019).

Por toda la labor de formación, atención, intervención, vinculación, investigación y difusión que se lleva a cabo dentro de la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa de la Facultad de Psicología, región Xalapa, es posible asegurar que los colaboradores entran a ella siendo estudiantes y salen convertidos en profesionistas concienciados y preparados para atender diversos problemas relacionados con el campo de la psicología educativa.

REFERENCIAS

Facultad de Psicología. (2019). *Plan de estudios 2019*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/psicologia/files/2020/10/plandeestudios2019.pdf

Facultad de Psicología. (2023a). *6ta. Jornada de la Educación Especial a la Educación Inclusiva* [programa]. Universidad Veracruzana.

Facultad de Psicología. (2023b). *Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2021-2025*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2023/03/Pladea_Psicologia_Xal_13mar23.pdf

García Oramas, M. J. (Coord.). (2019). *Universidad inclusiva. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad.* Universidad Veracruzana.

Sánchez Zilli, Y. (1998). *La Unidad de Servicios e Investigación en Psicología* [tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2017). *Ley Orgánica*. *https://www.uv.mx/legislacion/files/2019/04/Ley-Organica-Universidad-Veracruzana-reimpresion2017.pdf*

UNIDAD DE SERVICIOS PSICOLÓGICOS EN SALUD: LA ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD COMO OPORTUNIDAD PARA LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

Nora Inés Morales Contreras[1]
Paulo César Soler Gómez[2]

RESUMEN

En el presente escrito se exponen los antecedentes, la fundamentación y la creación de la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud. Este espacio, que ha operado ininterrumpidamente desde 2006, ha contribuido a la formación de profesionales de la psicología mediante la realización de actividades de intervención en problemas de la salud que atañen a la psicología clínica y de la salud. Asimismo, ha atendido las demandas y necesidades de la población en general a través de servicios de diagnóstico, evaluación, consultoría individual o grupal, promoción de estilos de vida saludables e intervención preventiva en el ámbito comunitario, así como de la generación de líneas de investigación.

[1] Es licenciada en Psicología, maestra en Psicoterapia Humanista y doctora en Psicología. Cursó un diplomado en Psicooncología; además, realizó estudios en Psicoterapia Infantil Gestalt y en Técnicas Terapéuticas Cognitivo-Conductuales. Es docente de base tiempo completo, titular C, de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV, con treinta y dos años de servicio. Es autora y coautora de libros y artículos publicados en revistas; miembro del grupo de investigación Bienestar y Salud Integral; tutora académica; fundadora y excoordinadora de la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud; tallerista; excoordinadora de la Academia de Clínica y Salud; coordinadora de servicio social en campos clínicos; miembro de la red de cuerpos académicos de Drogas y Adicciones REVIVA desde 2011, e integrante titular de la Comisión Estatal de Alimentación CEASAF. Correo electrónico: nmorales@uv.mx

[2] Es licenciado en Psicología y maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (PNPC- Conacyt) por la Universidad Veracruzana. Es docente por asignatura desde febrero de 2014 y técnico académico de tiempo completo desde agosto de 2021, así como coordinador de la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud (USPES); tutor académico y colaborador del grupo de investigacion Bienestar y Salud Integral en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de la UV. Fue coordinador de la Comisión Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud del Estado de Veracruz para la evaluación de planes y programas de estudio de la carrera de Psicología, y psicólogo escolar de instituciones pública y privadas en Veracruz. Correo electrónico: psoler@uv.mx

Palabras clave: intervención, promoción, prevención e investigación

ANTECEDENTES Y CREACIÓN

A lo largo de sesenta años, la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de la Universidad Veracruzana (UV) ha ocupado un lugar prominente en el desarrollo y enseñanza de la psicología en los ámbitos nacional e internacional y se ha distinguido por ser una institución encargada de formar profesionales capaces de incidir en los problemas que aquejan a la sociedad en las áreas educativa, social-comunitaria, de las organizaciones y de la salud.

En 1999, el plan de estudios del programa de licenciatura en Psicología se rediseñó con un enfoque innovador (Universidad Veracruzana [UV]). Gracias a ello, la carrera fue pionera en la operación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que, en ese entonces, implementó la UV. Con este modelo se promovió una formación integral que debía aproximar al estudiantado a los problemas de su contexto, con la responsabilidad social de atender y dar solución a las demandas de la población con dificultades para acceder a los servicios psicológicos.

Eso permitió que en las experiencias educativas –concepto con el que se denominó a las asignaturas– se incluyeran prácticas de campo con más prevalencia respecto al plan de estudios anterior. Para complementar este trayecto formativo, surgió la necesidad de generar proyectos a fin de que los alumnos fortalecieran su formación en espacios de práctica propios de la Facultad, donde desarrollarían las competencias profesionales de fundamentación, planificación, ejecución y evaluación de programas de intervención en cada campo del conocimiento considerado en el plan de estudios y la extensión de servicios.

Es así como en 2006 el maestro Agustín Aguirre Pitalúa, quien era director de la Facultad de Psicología, lanzó una convocatoria para crear una unidad de extensión de servicios. Entre

varios proyectos presentados por docentes de esta dependencia, se eligió la propuesta de la doctora Nora Inés Morales Contreras. De esta manera, se creó la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud (USPES), con el objetivo de implementar programas de intervención psicológica en salud con actividades de promoción, prevención y atención, en vinculación con otras entidades universitarias e instituciones del sector salud (público y privado), mediante la colaboración de estudiantes de licenciatura con interés en formarse en este eje disciplinar.

La USPES nació teniendo como antecedente dos proyectos, principalmente: el primero fue la Clínica de la Conducta de la Universidad Veracruzana de los años cincuenta, conformada esencialmente por médicos generales, pediatras y psiquiatras, hasta que en 1963 se incorporó el doctor Víctor Manuel Alcaraz Romero como psicólogo. Dicha clínica era dirigida en aquel entonces por el doctor Rafael Velasco Fernández, fundador de la Escuela de Psicología y director de esta al volverse Facultad de Psicología (Pérez-Almonacid y Gómez Fuentes, 2014). El segundo fue la Clínica al Servicio de la Comunidad de los años ochenta, donde se hizo trabajo clínico y se empezó a trabajar con el enfoque de la psicología de la salud, proyecto fundado por la maestra Marta Campillo Rodríguez –quien fue, además, coordinadora general–, con la colaboración de la maestra Martha Beatriz Avilés Esquivel, la cual era coordinadora de servicio social de la Clínica.

DEL INICIO A LA CONSOLIDACIÓN

La USPES se puso en marcha bajo la coordinación de la doctora Morales Contreras, su fundadora, quien, sin contar con un espacio físico para esta labor, acondicionó su propio cubículo a fin de iniciar los trabajos de la Unidad. El grupo de estudiantes de servicio social que inauguró las actividades en la USPES estaba conformado por ocho integrantes, quienes con entusiasmo efectuaban una labor de promoción de la salud en comunidades aledañas

a Xalapa, dando relevancia al trabajo en la psicología de la salud desde un enfoque salutogénico.

La participación de estudiantes de servicio social ha sido siempre un pilar fundamental en el trabajo de la Unidad, pues gracias a su disposición se han llevado a cabo asesorías, consultorías, talleres, cursos, capacitaciones, evaluaciones, conferencias, foros, exposiciones y publicaciones, que han contribuido de maneras diversas a que la población más vulnerable tenga un espacio digno para la atención de su salud psicológica.

Ante el crecimiento de la USPES, en 2012, el maestro Juan Grapain Contreras, siendo director de la Facultad de Psicología, designó un aula ubicada en el primer piso del edificio para uso específico de la Unidad. Esta nueva ubicación permitió ampliar la gama de servicios que se brindaban de manera individual y grupal; además, fue posible ofrecer más actividades formativas.

En febrero de 2020, tras catorce años al frente de dicha unidad, la doctora Morales Contreras dejó la coordinación para dedicarse a otras actividades profesionales. En su lugar quedó el maestro Paulo César Soler Gómez, quien de manera interina asumió esta tarea. Un par de meses más tarde, se desató la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2, evento que obligó a la población mundial a permanecer en resguardo domiciliario. Ante tal panorama, la USPES desempeñó un papel importante en la atención que, gracias a las tecnologías de la comunicación existentes, pudo llevarse a cabo por vía remota con la población que enfrentó afectaciones en su salud física y mental.

En agosto de 2021, el maestro Soler Gómez asumió como titular la coordinación de la Unidad a la par que se iba instaurando la llamada “nueva normalidad”, la cual demandó de la USPES una actualización y puesta en marcha de estrategias innovadoras para atender la gran cantidad de solicitudes de ayuda psicológica que surgieron desde el inicio de la pandemia.

Actualmente, en apego al Programa de Trabajo Estratégico de la UV (2022) y al Plan de Desarrollo de las Entidades

Académicas (2023) de la Facultad de Psicología, los servicios de la USPES se relacionan con el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Brindar atención psicológica individual y en grupos, mediante actividades de asesoría, orientación y consejería a población externa, con supervisión clínica.
2. Diseñar estrategias y actividades para la enseñanza de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos relacionados con la formación disciplinar en el campo de la salud.
3. Difundir el quehacer científico de la psicología en el campo de la salud a través de espacios que permitan el intercambio académico.
4. Fortalecer la relación interinstitucional con los sectores público y privado para el desarrollo de prácticas profesionales en el campo de la salud.
5. Fomentar estilos de vida saludables en la comunidad universitaria de la entidad a partir de actividades informativas y recreativas.

A lo largo de estos años, la USPES se consolidó como un espacio de prácticas profesionalizantes, en vinculación con las principales instituciones del sector de salud, como el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), los Servicios de Salud de Veracruz (Sesver), el Centro de Integración Juvenil (CIJ), la Red Veracruzana de Investigación en Adicciones (Reviva), el Instituto Nacional de Psiquiatría y el Instituto Veracruzano de Salud Mental Dr. Rafael Velasco Fernández. Además, ha colaborado con el Programa de Estilos de Vida Saludables –perteneciente a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV)–, con asociaciones civiles e instituciones tanto públicas como privadas dentro del territorio veracruzano, entre otras tantas actividades de articulación con facultades, institutos y entidades dentro de la misma Universidad Veracruzana: el Centro para el Desarrollo

Humano e Integral de los Universitarios (Cendhiu), la Clínica Universitaria de Salud Reproductiva y Sexual (CUSRS), el Sistema de Atención Integral a la Salud (SAIS) y la Fundación UV.

Estamos convencidos de que, desde la licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa, se deben promover las competencias que le permitan al estudiantado que egresa atender, integralmente, a la población usuaria de los servicios de la Facultad (Amador *et al.*, 2018). Por ello, la USPES ha coadyuvado a que el alumnado desarrolle y fortalezca dichas competencias relacionadas con acciones de intervención y seguimiento, evaluación, investigación y comunicación en las áreas de la psicología clínica y de la salud.

Es por todo lo anterior que la extensión de servicios en la Facultad de Psicología, región Xalapa, ha sido punta de lanza en la atención de las necesidades de la comunidad universitaria y del público en general. A lo largo de los años, la USPES ha incidido de forma constructiva, en la formación de psicólogos con competencia disciplinar, sentido de pertinencia y ética profesional, lo que ha permitido que nuestros egresados se coloquen en empleos dentro de instituciones públicas y privadas.

Todo el trabajo realizado no habría sido posible sin el apoyo y participación permanente de docentes de las áreas de psicología clínica y de la salud, quienes en diferentes etapas han brindado asesorías, supervisión y capacitación a las diferentes generaciones de prestadores de servicio social, algunos son Martha Avilés Esquivel, Oralia del Rocío Hernández Loeza, María Antonia Hernández Ladrón de Guevara, Arturo Marinero Heredia, Zahira Zárate Cabrera, entre otros.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Desde su origen, la propuesta de la USPES ha hecho énfasis en la importancia de contar con profesionales de la psicología mejor capacitados para intervenir en el campo de la salud, conside-

rando dos razones principales: la creciente demanda de la gente que requiere servicios psicológicos y la necesidad de que el psicólogo se sume al equipo de profesionistas que atienden la salud, para generar acciones integrales encaminadas a brindar una vida saludable a la población.

También resulta de vital importancia que el trabajo de la USPES continúe con una visión psicosocial de la salud, que permita a corto, mediano y largo plazo contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas. Por otro lado, representa un reto importante la forma de plantearse tales funciones después de lo vivido en el ámbito mundial durante el tiempo de contingencia sanitaria. Asimismo, la agudización de problemas sociales como la violencia, el desempleo, la pobreza y la discriminación, entre otros, nos abren la puerta a áreas de oportunidad que deberán ser atendidas de formas innovadoras y profesionales.

Al respecto, es necesario que el alumnado que colabore en la USPES tenga apertura al diálogo con equipos trans, multi e interdisciplinarios porque el campo de la salud demanda profesionistas capaces de enfocar los diversos problemas de manera holística. Esto hará de la unidad un espacio en el que se generen e integren nuevos conocimientos y se desarrollen destrezas y habilidades de comunicación, colaboración, toma de decisiones y solución de problemas por medio de la práctica.

Finalmente, es preciso reconocer que los tiempos actuales nos incorporan a una dinámica mediada por el uso de la tecnología, y su aplicabilidad al servicio de la salud es un factor que no se puede dejar de lado. Nuestra misma casa de estudios es un claro ejemplo de que mediante los recursos digitales es posible continuar incidiendo de manera eficiente en los usuarios de los diferentes servicios, por lo que habrá que estrechar lazos con áreas del conocimiento aparentemente distantes a la salud que podrán aportar mayor calidad a la función sustantiva de la USPES.

REFERENCIAS

Amador Soriano, K., Velázquez Albo, M. y Alarcón Pérez, L. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo,* (45), 5-14. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Amador.pdf

Facultad de Psicología. (2023). *Plan de Desarrollo de la Entidad Académica 2021-2025*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2023/03/Pladea_Psicologia_Xal_13mar23.pdf

Pérez-Almonacid, R. y Gómez Fuentes, D. (Coords.). (2014). *Emilio Ribes Iñesta. Una historia de proyectos institucionales de identidad disciplinar e innovación educativa*. Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en Psicología. Modelo curricular integral flexible*. https://www.uv.mx/veracruz/psicologia/files/2017/08/PLAN-DE-ESTUDIOS.pdf

Universidad Veracruzana. (2022). *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf

UNIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL ÁMBITO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Arturo Marinero Heredia[1]
Haideé Velásquez Medina[2]

RESUMEN

Este artículo explica cómo se fundó la Unidad de Intervención Psicosocial en la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Para ello, se realiza un breve recorrido por la historia de la Facultad, lo que supuso la revisión de conceptualizaciones y posturas teórico-metodológicas dominantes a lo largo del tiempo en la carrera de Psicología, que han incidido en la formación del estudiantado. También se describen los objetivos y actividades de dicha unidad, además de los problemas de poblaciones que son atendidas en ella y cómo estas acciones fortalecen las competencias profesionales en el alumnado, necesarias para intervenir e investigar aspectos psicosociales en situaciones como desastres socionaturales, violencias y malestares psíquicos.

Palabras clave: intervención psicosocial, salud mental, desastres socionaturales, violencia y teoría psicoanalítica

[1] Es docente de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana (UV) y coordinador y fundador de la Unidad de Intervención Psicosocial (Unipso). Es psicólogo con maestría en Psicología de la Salud y doctorado en Psicología, ambos cursados en la UV. Fue director del Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (Matraca, A. C.). Ha trabajado con personas en situación de reclusión, así como con damnificados por desastres socionaturales. Además, desde 1999, atiende a niños, adolescentes y padres a partir de un enfoque psicoanalítico. También ha seguido el método de observación Bick. Pertenece a la Red Latinoamericana y del Caribe de Psicología en Emergencias y Desastres. Correo electrónico: amarinero@uv.mx

[2] Es docente de la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de la UV. Es psicóloga de formación y cuenta con la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y el doctorado en Educación. Ha sido supervisora de casas asistenciales del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); encargada del Departamento de Psicología en Atención a Niños y Adolescentes de la casa asistencial Conecalli, y consejera en el proceso de adopciones de la Procuraduría de la Defensa del Menor, la Familia y el Indígena. Se formó en la teoría y práctica del proceso terapéutico en niños, niñas y adolescentes, conducta suicida y tanatología, realizando práctica privada con esta población. Correo electrónico: havelasquez@uv.mx

BREVE HISTORIA: DE LA CURVA DE GAUSS AL OJO DEL PROCESO PSICOLÓGICO DE OBSERVACIÓN

El nacimiento de la Facultad de Psicología en la Universidad Veracruzana (UV) tuvo un largo y doloroso proceso de parto. Primero surgió, en 1963, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, como Departamento de Psicología, el cual pertenecía –de acuerdo con Emilio Ribes (2016)– a la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. El objetivo, en sus inicios, fue formar profesores para impartir la materia de Psicología en el nivel de enseñanza media. Posteriormente, en 1965, se convirtió en Escuela de Psicología, pero sin lograr aún su autonomía, ya que en ese año pasó a formar parte de la Escuela de Ciencias junto con la carrera de Físico-Matemáticas, hermandad muy significativa (Facultad de Psicología, 2011).

Fue en 1972 cuando adquirió el estatus de facultad y, con ello, ofertó la licenciatura en Psicología, programa que cobró una gran relevancia en el desarrollo y enseñanza de esta disciplina por su inspiración filosófica, teórica y epistémica, con bases únicamente conductistas, matemáticas, neurológicas y estadísticas, lo que la posicionó en un lugar destacado en los ámbitos nacional e internacional.

Durante esos años, resultaba muy representativa la concepción que se tenía del sujeto humano, la cual se hace explícita en el mural *La psicología*, pintado en 1974 por el maestro Teodoro Cano, en el edificio de la calle Juárez 81 del centro de Xalapa (ver figura 1). Y es que, como muchos pensadores e historiadores sostienen, las ideas de diversas sociedades y épocas han sido expresadas a través de diferentes manifestaciones culturales, como la pintura, la música, el cine, la escultura y la ciencia. En nuestra universidad, los murales pueden dar cuenta de tales ideas, y el del maestro Cano ejemplifica muy bien ese resabio dogmático de los años sesenta, mediante el cual se pretende controlar a un sujeto para hacerlo un producto más científico, útil socialmente, interviniendo su cuerpo e incluso su cerebro.

Figura 1
La Psicología



Nota. Mural de Teodoro Cano, pintado en 1974 en el antiguo edificio de la Facultad de Psicología. Fotografía de Angélica Morales Noble.

En el centro del mural, un "sujeto" se encuentra dentro de una curva de Gauss, es decir, estadísticamente en "la normalidad". Este muestra sus órganos, está desnudo y es ajeno a lo social. Es un organismo (no un sujeto) en el cual se llevan a cabo manipulaciones científicas controladas, tal como lo hace el conductismo. Por un lado, la curva está conectada a una especie de señal electroencefalográfica que va hacia una clásica caja de Skinner (símbolo del behaviorismo) en la que se encuentra una rata. Del lado opuesto, se conecta otra onda también electroencefalográfica con una computadora manejada por otro sujeto. Con todo ello, el autor es capaz de detallar y delatar el deseo conductista de moldear a un "sujeto" más parecido a una máquina o a una rata controlada, para mostrar estatus de "cientificidad" que, con tanto daño, perdón... trabajo, ha buscado. En caso de no lograrlo, tiene en la medicina y en la neurología la alianza para obtener los resultados positivistas, cercenando con ello la imperfección de los deseos humanos, así como lo ilustra Stanley Kubrick en su película *La naranja mecánica* (1971).

Por otra parte, es notable observar cómo todos los sujetos del mural no se comunican, no se conectan entre sí; trabajan en forma individual, no hay un elemento social o comunitario que los vincule. Así, este individuo parece sujetado a un sistema computarizado, controlado, observado, pesado, registrado, medido y cuantificado, tal como lo plantea la ciencia conductual de la psicología platónica y lo sostiene en sus enseñanzas, en las que no hay cabida para una psicología social, menos aún para el psicoanálisis. A propósito, si bien el psicoanálisis y la psicología social fueron objeto de mención en aquellos programas iniciales de la carrera de Psicología, solo fue para criticarlos negativamente e intentar persuadir a los estudiantes de su poca fiabilidad científica: en el mundo científico de esas fechas, no se avizoraba la concepción de un sujeto biopsicosocial.

En este panorama, la psicología en Xalapa de los años sesenta era una disciplina aséptica, donde imperaba la visión hegemónica de la psicología estadounidense del análisis experimental de la conducta, alejada de los problemas económicos y sociales. Así que nuestra enseñanza distaba mucho de contar con una visión crítica social, predominante más en el campo de las ciencias sociales de ciertos entornos europeos y latinoamericanos.

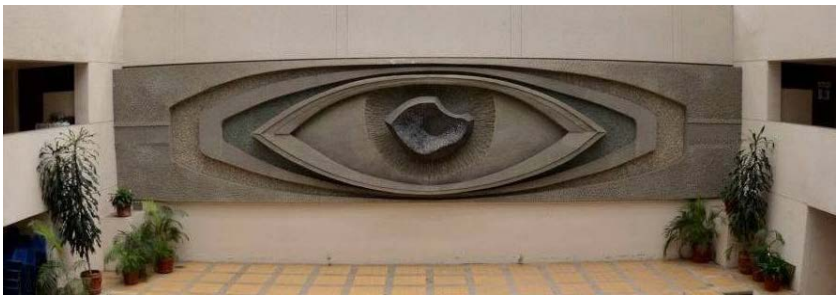
El área de psicología social surgió en el contexto mundial del fin de la Guerra de Vietnam, el escándalo político en Estados Unidos derivado del *Watergate,* el establecimiento de dictaduras militares en América Latina ante el ascenso de gobiernos de izquierda en el marco de la Guerra Fría, los cuales representaban una amenaza para la hegemonía norteamericana: Bolivia 1970, Uruguay 1973, Chile 1973, Perú 1975, Ecuador 1976, Argentina 1976, El Salvador 1979 y, al fin de la década, el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, no sin olvidar el ya instaurado gobierno socialista en Cuba luego de la revolución que terminó en enero de 1959. En realidad, todo el mundo estaba convulsionado por la guerra con armas, por los bombazos de las ideas teóricas y políticas, por la píldora anticonceptiva, los cabellos largos, el uso de la marihuana y el "haz el amor y no la guerra".

La coyuntura que permitió el surgimiento de la psicología social en nuestra facultad se dio en el marco de un conflicto interno entre académicos de esta entidad, y tuvo un estatus de derecho propio con la apertura del área de psicología social en el año de 1976. Tal apertura significó, dentro y fuera de la Universidad Veracruzana, un parteaguas en el devenir de esta disciplina que ha impactado positivamente hasta nuestros días.

"El Profe" Agustín Aguirre Pitalúa, fundador del área social-terapéutica, elaboró una forma de conceptualizar, pensar y hacer psicología totalmente diferente al dominante paradigma *estímulo organismo respuesta* (EOR), para enseñarnos, a partir del *esquema conceptual referencial y operativo* (ECRO) de Pichon Riviere, una "nueva" mirada que nos permitiera incorporar nuevos elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos. Con ello, tal vez se dejaba entrever el nacimiento del nuevo mural, también de Teodoro Cano: el ojo del *Proceso psicológico de observación* (ver figura 2) –ubicado en el actual edificio de la Facultad de Psicología–, que, sin embargo, aún es muy individualista.

En los programas de estudio del área social, fueron ejes fundamentales las ideas psicoanalíticas para entender la socialización del niño; la concepción lewiniana y pichoniana de los

Figura 2
El proceso psicológico de observación



Nota. Mural de alto relieve de Teodoro Cano, elaborado en 1995 en el actual edificio de la Facultad de Psicología. Archivo fotográfico del Laboratorio de Psicobiología.

grupos; las ideas francesas del análisis institucional, y los fundamentos de la psicología comunitaria pensada a partir de la obra de autores latinoamericanos: un universo impensado por la psicología positivista, el cual ocupó un pequeño espacio en el edificio de Juárez y en el que coadyuvaron, en orden de aparición, las maestras Esther Alcalá Garza, Carmen Sampieri García, Sara Emelia Ruiz y, más tarde, María de Jesús NG Teaján.

Gracias a esas ideas, iniciativas y esfuerzos fue posible sembrar la semilla que dio lugar a la creación de la Unidad de Intervención Psicosocial (Unipso); de ahí la importancia de haber presentado un resumen de la historia de la Facultad de Psicología, sin el cual sería difícil explicar el origen de la Unipso, pequeño espacio que ha permitido pensar la psicología desde la investigación-acción con inspiración psicoanalítica social.

UNIPSO: REFLEXIÓN E INTERVENCIÓN EN DESASTRES SOCIONATURALES Y VIOLENCIAS

La Universidad Veracruzana, a lo largo de su historia, se ha caracterizado por ser muy solidaria ante las diversas necesidades sociales, lo cual ha sido demostrado mediante diversos trabajos realizados por distintas facultades. En esta línea también se inserta la labor de la Unidad de Intervención Psicosocial de la Facultad de Psicología que a continuación presentamos.

La Unipso surgió en agosto de 2012. Su propósito es coadyuvar al fortalecimiento de las capacidades y habilidades que el estudiantado adquiere en su formación académica. Pone énfasis en aquellas competencias profesionales que se requieren para intervenir e investigar los aspectos psicosociales que surgen de situaciones como desastres socionaturales y violencias; sin embargo, no se limita a ello.

El contexto histórico-social de estos años dio cuenta de cómo la sociedad mexicana vivió situaciones graves provocadas por la violencia y por diferentes desastres socionaturales. Estos

sucesos tuvieron un impacto mediático, pero solo la parte visible: imágenes de tragedias, sangre, heridos, llanto, pérdidas materiales y económicas; sin embargo, quedaron al margen de los reflectores las afectaciones a la salud mental de las personas damnificadas o maltratadas. En cambio, las prácticas académicas desarrolladas en la Unipso no pretenden quedarse en el impacto mediático, sino ser un medio que permita llevar a cabo un trabajo coherente, entre teoría y práctica, en la realidad social con los protagonistas. Estas experiencias han sido un gran aprendizaje para estudiantes y docentes participantes, y contribuyen a la vinculación de la Universidad Veracruzana con las necesidades sociales. El acompañamiento al alumnado, la supervisión en campo, la capacitación permanente y el cuidado de los estudiantes junto con la reflexión colectiva son ejes que enmarcan nuestras intervenciones, a la vez que son la condición que posibilita un buen nivel de aprendizaje académico en pro de la formación integral de los futuros psicólogos.

La coordinación de la Unipso está a cargo del profesor Arturo Marinero Heredia. En ella participan alumnos que realizan su servicio social y voluntarios de semestres superiores. Asimismo, han colaborado las doctoras Haideé Velásquez y Lizzet Figueroa, las maestras Zahira Zárate y Ana Gabriela Mar, el maestro Paulo César Soler y los doctores Julio Ortega y Abraham Manuel Ortiz.

Entre los objetivos generales de la unidad destacan:

1. Colocar la *salud mental colectiva* como un concepto central en las entidades de la Universidad Veracruzana y en otras instituciones, en el marco de la protección civil.
2. Formar estudiantes con las competencias necesarias para participar en distintas tareas de organización, planeación e intervención en situaciones de desastre.
3. Brindar servicios de atención externa a personas damnificadas por situaciones de desastres socionaturales y de violencia, dando prioridad a la población que menos

acceso y recursos tiene para obtenerlos (Universidad Veracruzana, s.f.).

Mientras que los objetivos específicos son los siguientes:

1. Contar con un grupo permanente de docentes y estudiantes capacitados para responder en caso de desastre y/o violencia brindando atención psicosocial a la población.
2. Estimular el interés del alumnado por la investigación sobre salud mental colectiva relacionada con la protección civil, a fin de que lleve a cabo indagaciones científicas y trabajos recepcionales.
3. Vincular el trabajo de la Unipso con entidades de nuestra universidad, además de otras instituciones de educación superior y organismos civiles y gubernamentales tanto del país como de América Latina, con el propósito de tener un constante intercambio académico.

La Unipso responde a las diversas solicitudes que recibe la Facultad, brindando atención a alumnos de escuelas públicas y a usuarios de instituciones de salud, así como apoyo individual a padres que requieren atención para sus hijos y que no pueden acceder a una consulta privada o gubernamental. Todo esto, se enlaza con la necesidad de los estudiantes de desarrollar prácticas profesionales, a quienes recibimos ya sea para que realicen su servicio social o alguna práctica solicitada por una experiencia educativa, o como colaboradores voluntarios.

Algunos de los servicios y programas ofrecidos ante las necesidades y demandas de apoyo son los siguientes:

1. *Programa de intervención psicosocial en el Centro de Reinserción Social de Pacho Viejo.* Mediante este programa –que se ha llevado a cabo durante siete años– hemos atendido de forma individual y grupal a internos de poca y mediana peligrosidad y sin psicopatologías graves, quienes son elegidos por el Área de Psicología del Cereso

para recibir el apoyo. Es importante mencionar que este trabajo –el cual ha sido supervisado clínicamente de forma semanal por el doctor Julio Ortega Bobadilla, miembro del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV– se detuvo temporalmente debido a la pandemia provocada por la COVID-19, por lo que se están haciendo las gestiones para reanudarlo.

2. *Brigada permanente de atención a la salud mental de damnificados por desastres y/o violencias*. Esta opera cuando hay desastres socionaturales en alguna zona cercana a la ciudad de Xalapa y existen condiciones para acudir. Su operatividad depende de los recursos con los que cuente la Facultad y la Universidad, de las autoridades –universitarias y externas– encargadas de sufragar gastos de transportación y alimentación, y del respaldo de líderes comunitarios.

   La brigada formada por estudiantes capacitados ofrece apoyo psicosocial –grupal e individual– a niños, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad que sufren directa o indirectamente los efectos de algún tipo de desastre. Para ello, hemos acudido a los municipios veracruzanos de Altotonga, La Antigua, Xalapa y Zongolica y a otros del estado de Oaxaca; además, hemos atendido telemáticamente a gente de diversos lugares del país, como Tabasco, y de Latinoamérica.

3. *Programa de atención a la salud mental de estudiantes de secundarias*. Su objetivo es responder a las solicitudes de autoridades de escuelas secundarias, quienes detectan en el alumnado dificultades de conducta, emocionales (drogas, autolesiones, depresión, etcétera), familiares, académicas o las que surgen de la dinámica de los propios grupos escolares.

   Para el desarrollo del programa se requiere no solo trabajar con los estudiantes del plantel, sino también

asumir el compromiso de capacitar a docentes y brindar apoyo a grupos de padres. Todas las sesiones se organizan de acuerdo con las necesidades expresadas en cada grupo. El de alumnos es coordinado por dos colaboradores de la Unipso, y siempre se pide la autorización a los padres para que sus hijos participen.

4. *Programa de atención a la salud mental de niños, niñas, adolescentes y padres*. Este responde a la solicitud de atención psicológica por parte de padres de familia, autoridades escolares o instituciones de salud. Para tal fin, priorizamos el apoyo grupal sobre el individual. A los infantes les ofrecemos un espacio lúdico donde pueden mostrar sus habilidades sociales y externar las dificultades por las que acuden; a los adolescentes les brindamos un espacio grupal para que hablen de las situaciones que les molestan o que afectan su salud mental. Y aprovechando que todos ellos van acompañados por sus padres, organizamos un grupo en el que estos pueden exponer los problemas que enfrentan al ejercer su maternidad y paternidad. Estos grupos funcionan semanalmente, y cuando alguien no puede asistir, se le da otro horario para que sea atendida de manera individual.
5. *Unidad de Gestión Integral del Riesgo (UGIR)*. La Unipso tiene a su cargo el funcionamiento de la Unidad de Protección Civil, la cual se ocupa de la conformación y de las tareas de la brigada que atiende emergencias. Además, en ella se llevan a cabo capacitaciones, se planifica el trabajo de prevención, se organizan simulacros y se revisa el material de protección. La UGIR está conformada por estudiantes, intendentes, académicos y personal manual, administrativo y directivo.

Además de trabajar en dichos programas, apoyamos eventualmente a internos de un grupo de alcohólicos anónimos, infantes

en situación de calle atendidos en Matraca, A. C., personas atacadas con armas o víctimas directas o indirectas de actos de violencia, como el secuestro.

Por otro lado, la Unipso es parte de la Red Latinoamericana de Psicología en Emergencias y Desastres, organización con sede legal en Lima, Perú, desde 2019, y gracias a ella, la unidad tiene varios vínculos académicos con profesionales del área de la psicología en emergencias y desastres de distintos países. Sin duda, cada experiencia expuesta requeriría un apartado en el que se hablara de su fundamentación, acciones, dificultades y beneficios académicos y sociales encontrados, pero no es el objeto de este documento.

ABORDAJES METODOLÓGICOS EN LA INTERVENCIÓN

La Unipso se basa en tres líneas teóricas con las que se identifica: la psicología social latinoamericana, la educación popular y el psicoanálisis, y se fundamenta en la metodología cualitativa que prioriza procesos más que estadísticas. En el nivel de intervención, se da mayor peso a las acciones grupales que a las individuales, y se intenta involucrar al mayor número de actores sociales que, de una u otra manera, son parte de un problema o fenómeno social. Usamos la técnica de escucha responsable y activa, los talleres y la ludoteca como herramientas que permiten la reflexión y la toma de conciencia de las dificultades por las que se solicita la atención. Nuestro trabajo transita por la frontera del campo de la salud y del campo grupal comunitario (entre lo clínico y lo social). Además, tratamos de que el alumnado incorpore herramientas conceptuales, heurísticas y axiológicas, indispensables en su desempeño profesional, en un contexto social determinado por el sufrimiento y las diversas violencias sociales.

Desde la teoría, nuestras intervenciones se basan en la concepción psicoanalítica del sujeto escindido, un *sujeto sujetado*

(término utilizado por Michel Foucault para referirse al individuo que no tiene autodeterminación, sino que se encuentra definido por su lugar social, su condición económica, su cultura y su vida inconsciente) a una estructura subjetiva e inconsciente, pero también a una estructura política social. Nos apoyamos en los fundamentos de la investigación-acción participativa y en la educación popular del pedagogo brasileño Paulo Freire.

En el trabajo de intervención son pilares los siguientes principios que marcan la dirección que le da rumbo y sentido a nuestro trabajo:

1. Cualquier derecho humano que se agreda o violente, atenta contra la salud mental.
2. La salud mental es colectiva; eso permite una lectura político-social de la realidad.
3. El psicoanálisis es una herramienta que nos permite pensar la realidad social, pero no es la única teoría que sirve para ello.
4. Las metodologías son las que deben adecuarse a la realidad y a la necesidad social de las personas, no a la inversa.
5. Al atender de forma individual, no emitimos desde el principio diagnósticos contundentes ni determinantes, pues sabemos que estos, en todo caso, se definirán durante el proceso de acompañamiento psicosocial.

Ahora bien, el enfoque desde el cual partimos y en el que se fundamenta el procedimiento clínico utilizado tanto en la atención individual como en la grupal, es el planteado por los teóricos del análisis institucional –específicamente, el del pedagogo francés Jacques Ardoino (Guattari *et al.*,1987)–, enfoque del que se destaca el siguiente procedimiento:

1. Escucha de la demanda.
2. Análisis de dicha demanda.
3. Planteamiento de un encuadre y contrato.
4. Intervención a través de entrevistas individuales y gru-

pales, talleres, análisis de la transferencia con los intervinientes, etcétera.

5. Reuniones de trabajo con los involucrados.
6. Supervisión semanal del trabajo con los estudiantes.
7. Devolución, informe y conclusión.

En relación con los resultados y beneficiarios, vale destacar que, gracias a la implementación de nuestros programas y servicios, diversas instituciones de educación y salud públicas, organismos no gubernamentales, familias, personas privadas de su libertad y población damnificada por desastres socionaturales han obtenido apoyo y múltiples beneficios. Asimismo, estudiantes y docentes de nuestra facultad se han visto favorecidos al tener la oportunidad de reflexionar –*in situ*, en la supervisión o en el salón de clases– acerca de una realidad lacerante, a través de las intervenciones. Aquí cabe señalar que a los usuarios les dejamos muy claro que los profesores no son quienes atienden a la población, sino los alumnos supervisados por el coordinador de la Unipso, y que ofrecemos apoyo psicosocial, más que psicoterapia.

Somos conscientes, igualmente, de las limitaciones, dificultades y errores que tenemos en el curso de nuestras actividades, entre ellos la temporalidad breve, ya que muchas veces los estudiantes que participan en la Unipso solo apoyan durante un semestre; la falta de coordinación de grupos y de formación en psicología comunitaria, teoría y técnica psicoanalítica, justo por ello las intervenciones se hacen más necesarias; el poco impulso a la investigación, la cual es importante para poder documentar las múltiples experiencias y conocimientos que se derivan de los trabajos realizados en la Unidad.

Sin embargo, de acuerdo con los testimonios y evaluaciones de estudiantes, docentes, padres, adolescentes e infantes atendidos, el trabajo realizado en la Unipso ha sido muy importante. Por ejemplo, los usuarios reconocen un impacto positivo

al participar, grupal o individualmente, en nuestras actividades; los profesores observan cambios de actitud en los alumnos de sus planteles, pues estos tienen más disposición para realizar las actividades escolares; los padres de familia señalan que sus hijos desean acudir a las sesiones y advierten una buena actitud en sus relaciones en casa y/o en las escuelas. En general, todos se muestran agradecidos con las intervenciones, tal es el caso de los internos del Cereso, donde generalmente hay lista de espera porque estos solicitan ser atendidos.

A modo de conclusión, es importante mencionar que consideramos necesario profundizar en nuestros referentes conceptuales, a fin de adecuarlos a la realidad de las personas que requieren atención, así como revisar los programas de las experiencias académicas, con el objeto de enriquecerlas y poder dar respuesta a las demandas psicosociales de la población.

Finalmente, creemos que aún falta elaborar, para nuestros alumnos y colegas, un mural diferente en cuyo centro haya otro "ojo" que posibilite la construcción de una mirada más colectiva, que reconozca al *sujeto humano* como un sujeto determinado en su psiquismo, por lo orgánico, pero también por lo económico-social. Nos queda, pues, aportar e incidir en la formación de estudiantes que se comprometan como actores sociales que respalden, defiendan y conciban los derechos humanos con un sentido de servicio ético en su ejercicio profesional.

REFERENCIAS

Cano, T. (1974). *Psicología*. [Mural]. Antiguo edificio de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Cano, T. (1995). *El proceso psicológico de observación*. [Mural]. Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Facultad de Psicología. (2011). *Plan de desarrollo académico 2009-2013*. Universidad Veracruzana.

Guattari, F., Lapassade, G., Louraru, R., Mendel, G., Ardoino, J., Duboste, J. y Levi, A. (1987). *La intervención institucional*. Plaza y Valdez.

Kubrick, S. (Director). (1971). *La naranja mecánica* [Película]. Warner Bros.

Ribes, E. (2016). Los laboratorios de conducta animal en México: memoria de sus inicios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 42*(2), 145-152.

Universidad Veracruzana. (s.f.). *Facultad de Psicología, región Xalapa. Unidad de Intervención Psicosocial (Unipso)*. Consultado el 28 de enero de 2024. https://www.uv.mx/psicologia/unipso/

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL LABORATORIO DE PSICOBIOLOGÍA

Dora Elizabeth Granados Ramos[1]
Víctor Manuel Alcaraz Romero[2]

RESUMEN

El Laboratorio de Psicobiología fue creado en 2003 en la Facultad de Psicología, región Xalapa, con el objetivo de desarrollar investigaciones en el área de las neurociencias, dirigidas a explicar las bases biológicas del comportamiento y sus alteraciones en diferentes etapas de la vida. En este espacio se han formado investigadores que plantean y resuelven problemas actuales, y se genera conocimiento mediante rigurosa investigación científica con metodologías apropiadas para indagar cuáles son los factores biológicos y psicosociales que inciden en el comportamiento humano típico y atípico. Como resultado de los trabajos de inquisición científica llevados a cabo, se han publicado artículos de investigación, difusión y divulgación; se han otorgado grados académicos; se ha brindado apoyo, y se han resuelto perturbaciones en el comportamiento de quienes han acudido a sus instalaciones para obtener ayuda.

Palabras clave: Laboratorio de Psicobiología, investigación, neurociencias, pregrado, posgrado

En la última década se ha enfatizado que la educación universitaria debe ser de calidad, relevante, equitativa, pertinente, eficaz

[1] Doctora en Neurociencias por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV). Integrante del SNII nivel I. Responsable del Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV. Correo electrónico: dgranados@uv.mx

[2] Doctor en Psicología por el Hospital Pitié Salpetrière. Profesor-investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV). Responsable del Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV. Premio Nacional de Ciencias, 2003. Correo electrónico: valcaraz@uv.mx

y eficiente (Ordóñez y Rodríguez, 2018). Es decir, que sea integral y se base en el respeto de los derechos humanos de los estudiantes, ya que serán los futuros profesionistas que se enfrenten a los problemas que surjan en la comunidad.

Por tal motivo, es importante que el alumnado desarrolle habilidades teóricas y prácticas con bases científicas, de reflexión, análisis y crítica constante, que favorezcan su desarrollo en la etapa estudiantil y profesional. O sea, a lo largo de su formación deben promoverse competencias de investigación científica que, además, sirvan para resolver problemas tanto de tipo individual como aquellos que aquejan a las comunidades donde se realizan las prácticas educativas (Amador *et al.*, 2018; Hernández-Navarro *et al.*, 2022; Martínez y Castellanos, 2018), lo cual no solo representará beneficios de tipo social, sino que también dotará a los futuros profesionistas de capacidades para solucionar problemas de corto, mediano o largo plazo que se presenten en su profesión.

Específicamente, en las carreras del área de ciencias de la salud y en las licenciaturas relacionadas con la educación, es fundamental que el estudiantado refuerce sus habilidades teóricas, de investigación, diagnóstico, evaluación, intervención, seguimiento y comunicación (Amador *et al.*, 2018; Barrera *et al.*, 2021), ya que esto le permitirá no solo obtener conocimiento, sino también desarrollar métodos de inquisición científica, de identificación de problemas, de análisis de datos cualitativos y cuantitativos que fundamenten los saberes obtenidos, los cuales servirán para beneficiar a varios sectores de la población e impulsar el avance del conocimiento científico (Amador *et al.*, 2018; Hernández-Navarro, *et al.*, 2022). En suma, dichas competencias investigativas representan habilidades de acción para enfrentar y resolver problemas, establecer metas, atender las necesidades sociales con inclusión y respeto a la diversidad.

En la actualidad, ante la problemática que se derivó de la pandemia ocasionada por la COVID-19, se señala la importancia

de fortalecer las técnicas investigativas a partir de enfoques multi e interdisciplinarios que generen análisis y acciones de solución integrales, complementarias y diversas. Por ello, en los programas universitarios se está consolidando la formación interdisciplinaria. Incluso, desde la Secretaría de Salud (2023) se ha destacado la relevancia de contar en las universidades con materias comunes a las que asistan distintos profesionistas de la salud para que desarrollen competencias de atención centradas en las personas, la toma de decisiones y la comunicación, así como en la colaboración, la práctica basada en evidencia y la conducta responsable de los profesionistas. Por lo tanto, es quehacer de las universidades reforzar las tareas de investigación tanto en los académicos como en los estudiantes.

Sabemos que la pandemia por COVID-19 causó varias complicaciones de salud, socioeconómicas y de educación en el mundo, por lo que fue relevante desarrollar investigaciones en diferentes áreas del conocimiento, así como modificar la forma de documentar los problemas mediante el uso de la tecnología y la manera de interactuar con los demás, para, de ese modo, brindar soluciones acordes con las condiciones más diversas. Este fue el caso de las investigaciones realizadas en el Laboratorio de Psicobiología, donde se identificó el aumento de problemas en las áreas de salud y educación, relacionados con variables biológicas y psicosociales que afectaron a gran parte de la población en situación de vulnerabilidad (Halpern y Ranzani, 2022).

OBJETIVO, MISIÓN Y VISIÓN DEL LABORATORIO

Por iniciativa del doctor Víctor Manuel Alcaraz Romero se creó el Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología, región Xalapa, en el año 2003, con el objetivo de desarrollar investigaciones en el área de las neurociencias, dirigidas a explicar las bases biológicas del comportamiento y sus alteraciones en diferentes etapas de la vida (Granados, 2022).

La misión del Laboratorio consiste en formar investigadores que planteen y resuelvan problemas actuales en el campo de las neurociencias, considerando los factores biológicos y sociales que inciden en el comportamiento humano. Su visión es conformar un espacio donde se genere conocimiento con base en la investigación científica con impacto nacional e internacional. Por lo tanto, este sitio es semillero de investigación, de producción de artículos científicos y de formación de estudiantes interesados en el área de las neurociencias, capaces de analizar los problemas actuales; es también un lugar donde pueden plantearse metodologías para indagar cuáles son los diversos factores biológicos y psicosociales que influyen en la conducta humana.

Los denominados semilleros de investigación surgieron como espacios universitarios para la formación integral de profesionistas responsables, agentes dinámicos, propositivos y conscientes que indagan y dan propuestas de solución a las múltiples situaciones que afectan su entorno, mediante las acciones que llevan a cabo y la transferencia a la sociedad del conocimiento que han hecho avanzar (Cantos-Figueroa *et al.*, 2020; Copete, 2017).

La investigación interactúa con la docencia y el servicio, por lo que favorece el avance del conocimiento, el desarrollo de nuevas técnicas y procedimientos, así como la solución de problemas en diferentes ámbitos. Sin embargo, sabemos que la docencia en México implica diversos retos, pues en muchas áreas la preparación de nuevos profesionistas se lleva a cabo por profesores que carecen de una sólida formación que es necesaria para reforzar el aprendizaje del estudiantado mediante técnicas acordes con las distintas áreas de especialización existentes. Debido a eso, en las universidades se imparten cursos de formación, profesionalización y actualización disciplinaria, donde se capacita a los docentes universitarios. No obstante, se siguen observando prácticas educativas que no favorecen el proceso de aprendizaje, porque se replican formas de enseñanza

tradicionales, aprendidas por los actuales profesores, las cuales ya han sido superadas, como lo demuestran las investigaciones contemporáneas (García Guerrero y García Guerrero, 2022; Morandy y Levy, 2022; Sánchez y Martínez, 2019; Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017).

El Laboratorio se ha integrado con estudiantes de pregrado y posgrado del área de ciencias de la salud, quienes tienen como propósito formativo aprender técnicas neurofisiológicas, evaluaciones neuropsicológicas, metodologías, procedimientos de recopilación, integración y análisis de datos, y de discusión y comunicación de resultados. A partir de estos aprendizajes proponen proyectos que se relacionan con las líneas de investigación del Laboratorio acordes con el interés de cada alumno, así como con la práctica que planean realizar en su actividad profesional.

Las líneas de investigación son: *a)* Neurofisiología del lenguaje; *b)* Desarrollo neurofisiológico y neuropsicológico típico y atípico del recién nacido al adulto mayor. Se enfocan en el análisis de los procesos que afectan a la población, considerando los factores de mayor relevancia en cada etapa de la vida, así como en la búsqueda de estrategias de solución que en los niños prevengan el desarrollo de secuelas y que en los adultos posibiliten la independencia e interacción adecuadas en su contexto.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

A la fecha se han integrado al Laboratorio de Psicobiología sesenta estudiantes, cuarenta y tres del sexo femenino y diecisiete del sexo masculino, con diferentes intereses. En el caso de los estudiantes de pregrado, todos iniciaron como voluntarios en distintos momentos de la carrera, por lo que fueron trabajando en los horarios que tenían libres entre sus clases. Algunos de ellos obtuvieron becas asignadas por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) o la Universidad

Veracruzana debido a que los investigadores responsables son parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Otros, a su vez, realizaron el servicio social en uno o dos periodos, y los demás hicieron tesis de pregrado o posgrado.

Los diecinueve estudiantes de pregrado (catorce mujeres, cinco hombres), quienes elaboraron tesis, cursaron las carreras de Psicología y de Pedagogía, ambas de la Universidad Veracruzana, región Xalapa. Como parte de su trabajo, estos identificaron distintos problemas en las poblaciones que atendieron –desde recién nacidos hasta adultos mayores en condiciones diversas–, como rezagos en el desarrollo, dificultades sensoriales, motoras o cognoscitivas, trastornos del espectro autista, dislexia, problemas de aprendizaje y esquizofrenia. En algunas investigaciones el abordaje fue neuropsicológico y en otras se siguieron procedimientos neurofisiológicos y neuropsicológicos (ver tabla 1).

Tabla 1
Tesis desarrolladas en el Laboratorio de Psicobiología

Tesista	Título	Año
Luis Alfonso Uresti Cabrera	Análisis de postimágenes visuales a través de EEG	2006
Vianey González Rojas	Los procesos de atención en niños de segundo de primaria y factores de riesgo	2011
Patricia Torres Morales	Comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria	2012
Guadalupe Victoria Bruno Aguirre	Prevalencia de trastornos depresivos en mujeres de la ciudad de Xalapa, Veracruz	2012
Alejandra Yazmín Guzmán de los Santos	Trastorno del espectro autista. Evaluación neuropsicológica y neurofisiológica en casos y controles en etapa escolar	2013
Karina Noemí Velasco Guzmán	Estrategias de solución de la prueba Wisconsin en la esquizofrenia paranoide	2014

Enrique Aníbal Estrada Retureta	Autoconcepto en la adolescencia y rendimiento académico	2014
Alain Méndez Hernández	Factores sociales relacionados con el rendimiento académico de estudiantes de Psicología	2014
Tania Ivonne Hernández Coloa	Comportamiento, desarrollo mental y psicomotor de niños con factores de riesgo perinatal	2015
Gisela Oropeza Bahena	Hábitos de sueño y memoria en niños escolares	2016
Samuel Zamora Lugo	Potenciales relacionados a nociones matemáticas y atención en niños escolares	2016
Amador Barreda Guzmán	Evaluación neuropsicológica, somnolencia y rendimiento académico en estudiantes de Psicología	2016
Laura Carrasco Hernández	Comprensión lectora y estilos de aprendizaje en niños escolares	2017
Ana Nohemí Figueroa Fernández	Lenguaje del niño sordo en la interacción con su cuidador principal	2017
Lizeth Almanza Colorado	Desempeño neuropsicológico y calidad de vida del adulto mayor	2017
Laura Leticia Castañeda Landa	Desarrollo cognoscitivo y etapas iniciales de adquisición de la escritura	2017
Gisela Oropeza Bahena	Programa para favorecer los hábitos de sueño. Propuesta pedagógica**	2017
Luisa Mariana Pérez Figueroa	Relación entre la actividad electroencefalográfica y el proceso de atención en niños y niñas con desarrollo típico	2022
Elka Iliana Cuervo Mendoza	Estrategias para la comunicación y modificación de conductas disruptivas en preescolares con trastorno del espectro autista	2024

Nota. Tesis de pregrado desarrolladas en el Laboratorio de Psicobiología por estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Pedagogía** de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa.

Los catorce estudiantes (diez mujeres, cuatro hombres) que realizaron investigación de posgrado hicieron sus estudios en lo que anteriormente denominaron posgrados de excelencia, que ahora se consideran en el Reglamento de Becas del Consejo Nacional de Humanidades (Secretaría de Gobernación, 2023), pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrados del Conahcyt: doctorado en Ciencias Biomédicas, maestría y doctorado en Neuroetología, doctorado en Investigaciones Cerebrales y doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva. Dichos estudiantes cursaron diferentes licenciaturas, como Psicología, Pedagogía, Educación Especial, Nutrición e Ingeniería Biomédica, lo cual favoreció la formación de todos los integrantes porque tuvieron la oportunidad de interactuar con otros profesionistas de las áreas de salud y educación de la Universidad Veracruzana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa, el Centro de Estudios Superiores en Educación y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México.

Por consiguiente, en el Laboratorio se promueve también la formación interprofesional, tendencia actual en diversas universidades, ya que se ha observado en el área de salud que potencializa la formación del estudiantado en el desarrollo personal, en cuanto a cualidades, actitudes, valores, comunicación empática; y profesional, en cuanto a conocimientos, habilidades científicas, intercambio de experiencias y buenas prácticas e independencia profesional, metodológica y organizativa (Pérez, 2022).

De los estudiantes que cursaron posgrado, el 50 % hizo previamente tesis de pregrado en el Laboratorio. Con esto se confirma el seguimiento que se ha dado a la formación de jóvenes investigadores que continuaron el desarrollo de su investigación en programas de maestría o de doctorado directo. Al igual que los estudiantes de pregrado, los de posgrado detectaron problemas en poblaciones de diferentes generaciones –desde recién

nacidos hasta adultos mayores– con desarrollo típico y alguna condición: rezagos en el neurodesarrollo, trastornos de la comunicación, dislexia del desarrollo, trastornos afectivos, trastorno del espectro autista y esquizofrenia.

En todas las investigaciones se establecieron correlaciones de variables neurofisiológicas, como electroencefalograma, potenciales relacionados a eventos y movimientos oculares con variables neuropsicológicas de procesos psicológicos básicos, entre ellos atención, memoria, lenguaje, aprendizaje y emociones (ver tabla 2).

Tabla 2
Tesis de posgrado desarrolladas en el Laboratorio de Psicobiología

Nombre	Título de tesis	Año
Héctor Juan Pelayo González	Análisis de las alteraciones del lenguaje en la esquizofrenia	2013[1]
Guadalupe Cano Tobías	Caracterización de la dislexia del desarrollo	2016[1]
María Magdalena Álvarez Ramírez	Influencia del ácido fólico y la vitamina B12 durante el desarrollo de niños de 1 a 24 meses de edad	2017[3]
Patricia Torres Morales	Desarrollo del lenguaje y potencial de disparidad en la edad preescolar	2017[4]
Héctor de Jesús Cervantes Méndez	Correlatos electroencefalográficos de la memoria explícita e implícita utilizando fragmentos y raíces de palabras	2018[1]
Samuel Zamora Lugo	Potenciales relacionados al procesamiento aritmético en universitarios	2018[5]

Jorge Darío López Sánchez	Correlatos del índice de reserva cognitiva y la actividad electroencefalográfica en adultos mayores sanos	2019[5]
Tania Ivonne Hernández Coloa	Factores de riesgo para el rezago en el neurodesarrollo y patrones electroencefalográficos de niños entre 1 y 12 meses de edad	2021[5]
Lizeth Almanza Colorado	Relación de la actividad electroencefalográfica y reconocimiento de emociones en adultos mayores con depresión-ansiedad	2022[5]
Laura Leticia Castañeda Landa	Actividad electroencefalográfica en la escritura de preescolares de 5 años con trastorno de lenguaje	2022[5]
Beatriz Sanabria Barradas	Estudio del TEA en niños mediante algoritmos de análisis y de clasificación de expresiones emocionales, EEG y N170	2022[1]
Laura Carrasco Hernández	Movimientos oculares y potencial de disparidad (MMN) en niños con dificultades de comprensión lectora	2023[4]
Sandy Martínez Figueiras	Pontencial de Disparidad Mismatch Negativity (MMN) en preescolares con trastorno fonológico	2024[4]

Nota. Tesis elaboradas por estudiantes inscritos en los doctorados en Ciencias Biomédicas[1], en Psicología[2], en Neuroetología[3] y en Investigaciones Cerebrales[4], así como en la maestría en Neuroetología[5] de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa.

Además, en el Laboratorio hicieron estancias de investigación treinta y un estudiantes de pregrado, de los cuales veinticuatro fueron del sexo femenino y siete del masculino, quienes en ese momento estaban cursando las carreras de Psicología, Enfermería, Medicina y Educación Normal. Dichos estudiantes

asistieron en periodos intersemestrales de verano o invierno desde diferentes instituciones de educación superior: Universidad Autónoma de Sinaloa; Normal Veracruzana-Xalapa; Universidad del Valle de México, campus Villahermosa; Escuela Normal del Estado de Tabasco Rosario María Gutiérrez Eskildsen; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Centro Universitario Valle de Chalco de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana, regiones Coatzacoalcos-Minatitlán y Xalapa. En su estancia se integraron a proyectos de investigación propuestos para tal fin, como Dislexia del Desarrollo, Factores de Riesgo Perinatal, Electroencefalograma y Desarrollo, Signos Neurológicos Blandos y Evaluaciones de Tamizaje.

GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La investigación cumple su objetivo si, además de que quien la realiza obtiene un grado universitario, los resultados son publicados en revistas científicas de calidad, a las que tienen acceso profesionistas de diversas áreas del conocimiento; también si se publican en revistas de difusión reflexiones y análisis de saberes teóricos y prácticos o si se divulgan conocimientos a varios sectores de la población. Por lo tanto, los investigadores responsables del Laboratorio de Psicobiología y los estudiantes que se han integrado al aprendizaje de técnicas, procedimientos y metodologías han participado como coautores o autores principales de artículos científicos, donde se plantea el problema, la necesidad de dar respuesta a las dificultades observadas, las hipótesis, los procedimientos, la metodología, los resultados, las discusiones con otras investigaciones, así como las limitaciones y aportaciones que devienen en estrategias de intervención o rehabilitación.

Es así como se han publicado treinta y cinco artículos de investigación que abordan numerosos temas: desarrollo

cognoscitivo, factores de riesgo, encefalopatía perinatal, signos neurológicos blandos, lenguaje, lecto-escritura, aritmética, evaluaciones neuropsicológicas, dislexia, trastorno del espectro autista, esquizofrenia, somnolencia, reserva cognitiva, electroencefalograma, movimientos oculares y potenciales relacionados a eventos. En estas publicaciones se incluyen resultados de estudios efectuados a poblaciones con distintas condiciones en cuanto a edad, nivel socioeconómico, contexto en el que viven, desarrollo típico o atípico (ver tabla 3).

Tabla 3
Artículos de investigación publicados

Título	Revista	Año
Conceptos polares espaciales en casos con antecedentes de encefalopatía perinatal	*Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*	2006
Análisis de los errores del habla espontánea del español	*Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*	2006-2007
Potenciales relacionados a eventos (P300) en niños con antecedentes de encefalopatía perinatal	*Revista de Ciencias Clínicas*	2007
P300 y nociones elementales del número natural y de la lengua escrita en preescolares y escolares con antecedente de encefalopatía perinatal	*Archivos de neurociencias*	2009
Factores de riesgo para dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura	*Revista de Enfermería Neurológica*	2010
Indicadores tempranos de dificultades en la adquisición de la escritura. Estudio de 8 casos	*Procesos Psicológicos y Sociales*	2011
Noción de la palabra escrita y noción gramatical de la oración escrita en niños con antecedente de encefalopatía perinatal	*Revista Colombiana de Psicología*	2011
Somnolencia y desempeño académico en estudiantes de Psicología	*Revista de Ciencias Clínicas*	2011

Características de la evocación lexical libre en una población mexicana adulta	*Revista Neuropsicología Latinoamericana*	2012
Mismatch Negativity (MMN) y lenguaje en niños preescolares hablantes del idioma español	*Revista Chilena de Neuropsicología*	2013
Escritura de niños de tercer grado de educación primaria con antecedentes de riesgo perinatal	*Revista de Enfermería Neurológica*	2013
Factores de riesgo perinatal, signos neurológicos blandos y lenguaje en edad preescolar	*Revista de Enfermería Neurológica*	2013
Eye movement recordings during reading tasks in children with mixed dyslexia	*International Journal of Arts and Commerce*	2014
Estrategias de solución en el test de clasificación de tarjetas Wisconsin en la esquizofrenia paranoide	*Archivos de Neurociencia*	2014
Evaluación neuropsicológica y aprendizaje de las matemáticas en educación básica	*Revista de Enfermería Neurológica*	2014
Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria	*Psicogente*	2014
Gender differences in word fragment and word stem completion memory task	*Interamerican Journal of Psychology*	2015
Concordancia interobservador en la evaluación de la escala de desarrollo infantil Bayley II	*Revista de Enfermería Neurológica*	2015
Logical-mathematical notions in children with perinatal encephalopathy	*International Journal of Arts and Commerce*	2015
Desarrollo infantil y nutrición. ¿Qué saben los estudiantes?	*Revista de Enfermería Neurológica*	2017
Potenciales cerebrales relacionados a eventos (PRE) y mapeo cerebral durante la presentación de palabras abstractas y concretas	*Revista Neuropsicología Latinoamericana*	2017
Evaluación neuropsicológica y rendimiento académico: estudiantes de Psicología	*Revista Iberoamericana de Psicología*	2017

Time-frequency analysis of Mismatch Negativity (MMN) in healthy Mexican preschool children	*Revista Mexicana de Neurociencia*	2018
Conceptos espaciales y nociones de lectoescritura en preescolares con signos neuropsicológicos blandos	*Revista de Enfermería Neurológica*	2018
Hábitos de sueño, memoria y atención en niños escolares	*Revista Mexicana de Neurociencia*	2019
Conocimiento de desarrollo infantil, nutrición en mujeres del medio rural y urbano	*Ciencia y Humanismo en la Salud*	2019
Rendimiento escolar y ansiedad en estudiantes mexicanos de educación secundaria	*Integración Académica en Psicología*	2019
Análisis de narraciones orales en preescolares con signos neurológicos blandos y dificultades de lenguaje	*Lenguaje y textos*	2019
EEG coherence and intelligence in Elementary school children	*Journal of Psychology and Behavioral Science*	2019
Influencia de factores psicosociales en depresión y ansiedad. Hacia el envejecimiento saludable	*Revista de Enfermería Neurológica*	2019
Multivariate profile analysis applied to the neuropsychological comparison	*Journal of humanities and social science*	2020
Cognitive reserve correlates with task-related EEG power in healthy aging	*IOSR Journal of Nursing and Health Science*	2021
Relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares	*Eduscientia*	2022
Investigación en salud y educación del neurodesarrollo al adulto mayor: experiencia del Laboratorio de Psicobiología	*Universidad Veracruzana*	2022
Los trastornos de la comunicación en preescolares durante el confinamiento por COVID-19	*Eduscientia*	2023
Interacciones mediante el juego en diadas madre-hijo con trastorno del espectro autista (TEA)	*Interdisciplinaria*	2023

Nota. Artículos de investigación desarrollados en el Laboratorio de Psicobiología.

Respecto a la difusión, se han publicado trece productos y se han dado pláticas a profesionistas de las áreas de salud y educación. Las publicaciones tratan aspectos legales, importancia de las evaluaciones en diversas etapas de la vida, detección de indicadores de factores de riesgo o dificultades en el desarrollo, relevancia de los criterios éticos en la investigación y aplicaciones del electroencefalograma en el diagnóstico e intervención. En este caso, la investigación también muestra la inclusión de participantes con diferentes condiciones (ver tabla 4).

Tabla 4
Artículos de difusión

Título	Medio impreso o digital	Año
Derecho y desarrollo psicobiológico del adolescente	El Tribunal Superior de la Justicia del Distrito Federal	2008
Epilepsia de ausencia juvenil. Evaluación neuropsicológica de dos casos	*Revista de Enfermería Neurológica*	2014
Prensión del lápiz y escritura en universitarios	*Revista de Enfermería Neurológica*	2015
Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria	*Pensamiento Psicológico*	2016
Dificultades de lenguaje en niños de 1 a 18 meses de edad	*Revista de Enfermería Neurológica*	2016
Evaluación neuropsicológica en adultos con discapacidad intelectual. Análisis de casos	*Revista de Enfermería Neurológica*	2018
Consentimiento informado en la discapacidad: trastorno del espectro autista	*Revista Latinoamericana de Bioética*	2019
Neuropsicología del aprendizaje de las matemáticas	*Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*	2021

Aplicaciones del electroencefalograma en la investigación e intervención con niños de educación básica	Universidad Veracruzana	2022
A Hybrid Tensor Factorization-Singular Spectrum Analysis Approach for ERP-based Assessment of Autism in Children	*EUSIPCO*	2022
Evaluación e intervención de un caso escolar con trastorno específico del aprendizaje	*Eduscientia*	2023

Nota. Artículos de difusión desarrollados en el Laboratorio de Psicobiología.

Además, los resultados de las investigaciones se han presentado en eventos de las áreas de neurociencias y educación, donde convergen la psicología, la neurología, la neurofisiología, la pedagogía y la educación inclusiva. De ahí que se ha llevado a cabo un trabajo de difusión mediante ponencias, simposios, carteles y videocarteles, en diversas ediciones nacionales e internacionales de: *a)* foros de investigación en salud; *b)* congresos como Clinical Neurophysiology of the International Federation, Neuroscience, los internacionales de la Sociedad Mexicana de Neurofisiología Clínica, el de Medicina del Sueño, el de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición, el de Neuropsicología Mexicana, el de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, el Latinoamericano de Psicología de la Salud, el Nacional de Psicología del CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología); *c)* reuniones de la Sociedad Mexicana de Neurología Pediátrica, del Grupo de Bioseñales y de Investigación en Enfermería; *d)* encuentros como el de Participación de la Mujer en la Ciencia; *e)* jornadas de educación especial. Muchos de los resultados de tales actividades han devenido en las publicaciones citadas previamente, lo cual debería ser uno de los principales objetivos de la comunicación de la ciencia en espacios interprofesionales.

En cuanto a divulgación, se han redactado artículos relacionados con lenguaje oral y escrito en escolares, habilidades aritméticas en universitarios, salud mental ante la pandemia por COVID-19, trastornos por déficit de atención con hiperactividad y disfunciones en adultos mayores. El objetivo de dichas publicaciones es dar a conocer la importancia de identificar dificultades en diversas etapas del desarrollo (ver tabla 5).

Tabla 5
Artículos de divulgación

Título	Medio impreso o digital	Año
La investigación biomédica: lenguaje oral en niños xalapeños	*El Jarocho Cuántico,* suplemento de *La Jornada*	2012
Lenguaje escrito de niños a través de sus narraciones diarias	Avances en la investigación biomédica en el estado de Veracruz	2015
Habilidades aritméticas en estudiantes universitarios	*Eduscientia*	2018
¿Estás cuidando tu salud mental ante el COVID-19?	*In Silico, Revista de divulgación*	2020
¿Cómo apoya el electroencefalograma al diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad?	*In Silico, Revista de divulgación*	2020
Disfunciones en adultos mayores con depresión	*Revista Digital Universitaria*	2021

Nota. Artículos de divulgación desarrollados en el Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología, campus Xalapa.

DEVOLUCIÓN A LA COMUNIDAD

Las investigaciones han fortalecido la comunicación entre profesionistas de la salud y la educación, quienes han implementado acciones para atender las necesidades de los participantes que tienen varias condiciones. También han favorecido la vinculación con servicios de salud e instituciones educativas que derivan casos al Laboratorio, así como la interacción interna con las unidades de la Facultad de Psicología que atienden a poblaciones con diversas condiciones que requieren de evaluaciones neuropsicológicas o neurofisiológicas, las cuales no efectúan en dichas unidades. De esta manera, principalmente se favorece a los participantes debido a que se da respuesta a sus necesidades y se entregan reportes de resultados con sugerencias de intervención o corrección de conductas que obstaculizan el aprendizaje e impiden la interacción con los demás. Además, se derivan con otros especialistas a los participantes que lo requieren. Es así como la comunidad es retribuida de manera equitativa e igualitaria (Hernández-Navarro *et al.*, 2022).

CONCLUSIÓN

El Laboratorio de Psicobiología es un semillero de investigación donde se forman estudiantes de pregrado y posgrado de las áreas de ciencias de la salud y de educación, y en el que se dan aportaciones a la comunidad estudiantil, a profesionistas y a los participantes de las investigaciones. En este espacio se fortalece la preparación integral de estudiantes que realizan investigación en su actividad profesional, se aplican buenas prácticas y se difunde el conocimiento a través de pláticas y medios impresos. Algunos de ellos se desempeñan como profesores en distintos niveles educativos o son miembros del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras y forman a estudiantes en investigación, gestión y docencia.

REFERENCIAS

Amador, S., Velázquez, A. y Alarcón, P. (2018). Las competencias generales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo, 45,* 5-14.

Barrera Hernández, L., Sotelo Castillo, M. y Molina Torres, L. (2021). Importancia y desarrollo de competencias del psicólogo en estudiantes universitarios de último año. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, 10*(19), 10-27.

Cantos-Figueroa, M. L., Cañarte-Quimis, L. T., Baque-Cantos, M. A. y Pluas-Barcia, J. J. (2020). Los semilleros de investigación y su aporte a las universidades públicas del Ecuador. *Dominio de las Ciencias, 6*(3), 981–944. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1639

Copete Cossío, H. (2017). Los semilleros de investigación, lineamiento pedagógico para edificar el aprendizaje en universidades. *Revista de Tecnología, 16*(1), 99-112. https://doi.org/10.18270/rt.v16i1.2319

García Guerrero, M. y García Guerrero, M. (2022). El docente de educación superior y posgrado en México. Frente al aula, la pluma y la tecnología. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 34*(83), 53-68.

Granados Ramos, D. E. (Coord). (2022). *Investigación en salud y educación: del neurodesarrollo al adulto mayor. Experiencia del Laboratorio de Psicobiología*. Universidad Veracruzana.

Halpern, B. y Ranzani, O. (2022). *Enseñanzas de la pandemia de COVID-19 en América Latina: la vulnerabilidad genera más vulnerabilidad*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35990527/

Hernández-Navarro, M. I., Panunzio, A. P., García-Pérez, A., Fernández-Hernández, C. P. y Sánchez-García, A. J. (2022).

Las competencias investigativas en los profesionales de la salud. *Revista Información Científica, 101*(4), 1-11.

Martínez, G. y Castellanos, M. (2018). Papel de la Universidad en el desarrollo de la investigación estudiantil en el proceso de formación. *Medisur, 16*(3), 492-495.

Morandy, G. y Levy, E. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO; IEC-CONADU. https://doi.org/10.29156/inter.10.1.18

Ordóñez Díaz, M. M. y Rodríguez Mendoza, B. J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad, 34*, 101-112.

Pérez Jiménez, C. (2022). Entrenamiento a profesionales para la atención y orientación psicológica, a niños, niñas y adolescentes, en situación de inclusión. *Humanidades Médicas, 22*(3), 557-575.

Sánchez, M. y Martínez, A. (Ed.). (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.

Secretaría de Gobernación. (2023, 10 de julio). Reglamento de Becas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5694891&fecha=10/07/2023#gsc.tab=0

Secretaría de Salud. (2023). *Recomendaciones didácticas de educación interprofesional para implementar la práctica colaborativa en el recurso humano en formación y personal de salud*.

Valerio Ureña, G. y Rodríguez Martínez, M. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa, 17*(74), 109-124.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN PSICOLOGÍA: EVOLUCIÓN DE UN CUERPO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sebastián Figueroa Rodríguez[1]
Dora Elizabeth Granados Ramos[2]
Milagros de Jesús Ortiz Delfín[3]

RESUMEN

Los cuerpos académicos desarrollan investigación interdisciplinaria entre académicos y estudiantes que comparten intereses comunes, diversidad de aprendizajes y saberes. Mediante este trabajo se da a conocer la creación y logros del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico, adscrito al programa educativo de la licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Se da cuenta, asimismo, de los aprendizajes construidos por el estudiantado que ha participado en este cuerpo, los cuales se han generalizado en los contextos de sus acciones como profesionistas, en instituciones educativas o de salud, así como en la continuidad de sus estudios en posgrados de excelencia.

Palabras clave: cuerpo académico, investigación, competencias, inclusión, estudiantes universitarios

[1] Facultad de Psicología, región Xalapa, Universidad Veracruzana (UV). Coordinador del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico (UV-CA-373). Correo electrónico: sfigueroa@uv.mx

[2] Facultad de Psicología, campus Xalapa, Universidad Veracruzana (UV). Integrante del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico (UV-CA-373). Responsable del Laboratorio de Psicobiología. Correo electrónico: dgranados@uv.mx

[3] Facultad de Psicología, región Xalapa, Universidad Veracruzana (UV). Integrante del Laboratorio de Psicobiología. Estudiante del doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva (UV). Correo electrónico: mortizdelfin96@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Con el fin de resolver la problemática presente en la educación superior, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), antes Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), fue creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Martínez *et al.*, 2006; Pérez *et al.*, 2020). A partir de esto, los docentes de tiempo completo de las universidades públicas se organizaron en cuerpos académicos (CA), con el objetivo de apoyar y promover actividades como docencia, investigación, tutoría y gestión académica (Martínez *et al.*, 2016; Pérez *et al.*, 2020).

En el avance del conocimiento mediante la investigación, las universidades públicas, estatales y afines comparten líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinares, así como objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente, los integrantes de los CA llevan a cabo actividades en programas educativos (PE) de pregrado o posgrado, para el cumplimiento de las funciones institucionales (Universidad Veracruzana [UV], s.f.).

Las investigaciones de los CA se orientan al cultivo de las LGAC, que buscan la calidad educativa mediante el quehacer científico de sus miembros, impactan de manera positiva en el programa educativo en el cual se desarrollan y son factores reguladores del quehacer actual (Subsecretaría de Educación Superior, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022),

El caso particular que aquí se reseña es el de la creación, derrotero y logros del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico (UV-CA-373), adscrito al PE de la licenciatura en Psicología, en la facultad homónima, de la región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Este se constituyó formalmente en febrero de 2011, como resultado del interés de sus miembros

por crear LGAC que coadyuvaran a cerrar brechas de calidad en la educación superior, mediante el trabajo científico aplicado a la problemática existente en el contexto actual, labor que ha tomado en cuenta los derechos humanos y la inclusión.

El CA inició su trabajo como *grupo de investigación,* término con el que la Universidad Veracruzana designa al conjunto de académicos que tienen el interés de formar un grupo de trabajo, cuyos miembros fueron capacitados por la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (DGDAIE). Desde la creación del CA, su composición ha variado en número de integrantes y colaboradores, algunos de los cuales se han abocado a la formación de otros CA o a actividades académicas de relevancia; además, en el lapso transcurrido, ha logrado impactar positivamente en la licenciatura en Psicología de distintas formas.

Desde luego, la labor de investigación del CA resultaría incompleta si no contribuyera también a la formación de recursos humanos para la investigación, que abonará, presumiblemente, a su trayectoria como estudiantes de posgrado en programas de calidad, reconocidos por el actualmente llamado Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

A la fecha, el CA ha organizado y participado en varias actividades locales, nacionales e internacionales, entre los cuales destacan:

1. En 2013, la celebración de dos conferencias magistrales, en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentadas por dos distinguidas académicas de dicha institución: la doctora Lucina Isabel Reyes Lagunes y la doctora Lucy Reidl Martínez.
2. La participación del CA en el Primer Encuentro de Cuerpos Académicos de la Región Sur Sureste del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), realizado en el año 2014, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

3. La organización, en 2017, del I Coloquio de Investigación Evaluativa en Educación Superior: Hacia la Internacionalización del Currículum en Psicología, en el que participaron estudiantes de la licenciatura, quienes presentaron avances de sus proyectos de investigación. También asistieron académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), estudiantes y egresados de programas doctorales procedentes de Cuba –como la doctora Karima Oliva Bello–, así como estudiantes de Brasil y de México, quienes cursaban un doctorado en otro país.
4. La participación, en 2018, en el foro Viviendo la Investigación, donde los estudiantes de pregrado presentaron sus trabajos en la modalidad de cartel.
5. La organización del I Coloquio sobre Innovación Educativa, celebrado en la Universidad Veracruzana de manera híbrida en 2019, coordinado por el CA y auspiciado por la DGDAIE. En esta actividad se contó con la participación de los doctores Antonio Medina Rivilla y Eufrasio Pérez Navío, procedentes de España y presentes durante todo el evento.
6. La organización del Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (Riaces). En este evento, que fue coordinado por el CA con apoyo de la UV, participaron académicos de Brasil, Argentina, Ecuador, Portugal, España y México, entre otros países. Cabe destacar que dicho coloquio fue celebrado telemáticamente, en 2020, pese a los inconvenientes generados por la pandemia.
7. En 2023, la participación en la Jornada Internacional de Divulgación de Estrategias de Investigación para la Inclusión y la Sustentabilidad Alimentaria, donde se llevaron a cabo dos conferencias nacionales, dos internacionales y ocho talleres de evaluaciones neuropsicológicas: Evaluación Neuropsicológica Infantil; Evaluación Neuropsicológica Breve; Tamiz de Problemas del Lenguaje;

Nutrición; Salud Mental; Habilidades para el Manejo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Adultos (TDAH); Detección de Trastornos de la Comunicación; Identificación de Comportamientos del Trastorno del Espectro Autista, y Estrategias de Apoyo a Niños con Discapacidad Intelectual.

8. Coorganización del I Coloquio Internacional Híbrido: Reflexiones en la Educación Colombia-México, efectuado en diciembre de 2023 y dirigido a estudiantes de doctorado colombianos y mexicanos.

En cuanto a la participación en congresos nacionales e internacionales, los integrantes del CA han presentado investigaciones en los siguientes eventos:

1. Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia.
2. Congreso Nacional de Psicología del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
3. 38th ABAI Annual Convention, Estados Unidos de Norteamérica.
4. Primer Coloquio en Investigación Evaluativa en Educación Superior.
5. XIX Reunión Anual y IV Internacional de Investigación en Enfermería del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía Manuel Velasco Suárez.

En el presente, miembros del CA, académicos y estudiantes han participado en ferias de salud, donde se han promovido hábitos nutricios, así como investigaciones en las que colaboró el personal de los lugares donde se realizaron dichas ferias para evaluar los procesos psicológicos básicos. Entre esos espacios están el jardín de niños Rosario Castellanos (30 de marzo de 2023) y la comunidad Humberto Aguirre Cruz (11 de mayo de 2023).

En el aspecto formativo para la investigación, se ha logrado la dirección conjunta de veintiún tesis de licenciatura de

alumnas de la Facultad de Psicología de Xalapa, quienes han obtenido tal grado a partir del trabajo de investigación del cuerpo académico. De esas estudiantes, dos han obtenido mención honorífica; además, participarán por primera vez en el Concurso de Tesis del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, en el periodo en curso (ver tabla 1).

Tabla 1
Tesis de licenciatura

Tesista	Título de tesis	Año
Úrsula Yamileth López Ramírez	Características de la personalidad de alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura de Psicología	2011
Frida Avizcalli García Pérez	Descripción del lenguaje teórico en tesis de licenciatura en Psicología a través de la teoría de conjuntos	2011
Verónica Maxim Tapia Castillo	Intereses vocacionales de alumnos de nuevo ingreso en Psicología: comparación entre dos generaciones	2011
Jeryco Enciso Castellanos	Identificación de características de inteligencia emocional en adolescentes de la Secundaria Técnica Industrial 122	2011
Raquel Isabel Viveros Morales	Unidad de Servicios e Investigación en Psicología: una experiencia en el programa de trastornos de lenguaje	2011
Mariela Andrade Sánchez	Intereses del alumno que ingresa a la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa, generación 2008	2011
María del Pilar Argüello Hernández	Perfil psicológico de ingreso de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana	2012
Reyna Iracema Ortega Hernández	Estudio comparativo de intereses vocacionales en alumnos de tres generaciones de nuevo ingreso a la Facultad de Psicología	2012

Jezabel Pulido Caropreso	Habilidades mentales primarias en alumnos de nuevo ingreso a la carrera de Psicología, generación 2011	2012
Brenda Guadalupe Hernández Licona	Características de personalidad en alumnos de nuevo ingreso, generación 2008, a la licenciatura en Psicología	2012
José Saúl Aguilar Libreros	Características de inteligencia de la generación 2008 de la Facultad de Psicología Xalapa: estudio descriptivo	2012
Ana Karen Espinoza Morales	La actitud del académico universitario frente a la jubilación	2013
Guadalupe Bautista López	Actitudes de los estudiantes de la Facultad de Psicología hacia las personas con discapacidad	2014
Karla Denisse Aburto Medina	Obtención de datos psicométricos en la escala de reserva cognitiva en un grupo de población mexicana	2014
Francisco Javier Ortega Muñoz	Actividades de ocio y su relación con las funciones ejecutivas en universitarios	2017
Pedro Alexis Peña Alarcón	Análisis de indicadores clínicos en pacientes hospitalizados	2017
Arlen Yohana Díaz Santiago	Desarrollo de la creatividad a través del taller de arte en estudiantes universitarios	2017
Abril Solano Miranda	Autopercepción de las funciones ejecutivas, uso de estrategias de aprendizaje y desempeño académico en universitarios	2018
Luisa Mariana Pérez Figueroa	Relación entre la actividad electroencefalográfica y el proceso de atención en niños y niñas con desarrollo típico	2022
Maura Jazive del Moral Sáenz	Asociación entre competencias de investigación e indicadores de ansiedad en universitarios, durante pandemia por COVID-19	2023
Evelyn Hazel Martínez Ruiz	Efecto del uso de estrategias de desarrollo tecnológico complementadas a un proyecto educativo innovador para la enseñanza-aprendizaje de competencias de investigación en universitarios	2023

Nota. Tesis dirigidas por el CA Investigación y Desarrollo Tecnológico.

Como se puede observar en la tabla anterior, la dirección conjunta de los trabajos de tesis ha permitido proporcionar información acerca de diferentes variables, como competencias de investigación, creatividad, atención, intereses vocacionales, habilidades mentales primarias e inteligencia. Dichas investigaciones se han realizado en población universitaria, niños con desarrollo típico, adolescentes y adultos.

Por otra parte, el compromiso del CA con la distribución social del conocimiento, así como la labor en redes de investigación y el desarrollo de investigación conjunta se han hecho evidentes en publicaciones de distribución nacional e internacional, donde se han difundido los resultados preliminares de estos esfuerzos. En consecuencia, el cuerpo académico, actualmente en *consolidación* –el máximo grado de habilitación en la dependencia–, muestra en el presente la madurez suficiente para consolidarse.

RELACIÓN ENTRE EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN Y LA LABOR DEL CUERPO ACADÉMICO

En nuestros días, a las presiones que sufren los sistemas latinoamericanos de educación superior a causa de la internacionalización (la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes), se aúnan las nuevas demandas de acceso a la educación por parte de la población, incluidos los grupos vulnerados como las personas indígenas, la gente con discapacidad o los migrantes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009; UNESCO IESALC, 2023).

La creciente demanda de la educación superior conlleva hacer ajustes en el perfil de egreso del estudiantado; implementar estrategias para aminorar la deserción de la carrera, la repetición de experiencias educativas, el abandono de clases,

cursos o formación universitaria, y buscar alternativas para las poblaciones de estratos socioeconómicos bajos (Ortiz, 2018; UNESCO IESALC, 2023). Los aspectos mencionados impactan de diferente manera en los mercados laborales y en la competencia económica del país.

Este cambio de contexto ha causado dinámicas diferentes en las IES, por lo que ahora están dirigiendo sus investigaciones al estudio de dichos procesos en las poblaciones mencionadas, de tal manera que se pueda contar con información que permita atender los problemas que están surgiendo relacionados con la calidad de los servicios de educación superior que se brinda a la diversidad de estudiantes.

Ahora bien, los elementos que componen la calidad de los servicios de educación superior están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, la eficiencia terminal, la graduación y las trayectorias en los mercados ocupacionales (UV, 2008). Y es que nos enfrentamos a varios retos en el ámbito educativo, por ejemplo, la deserción escolar, que en las universidades latinoamericanas es del 50 %, aproximadamente (Castro y Machuca, 2023).

En el caso de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la UV, en las generaciones 1999 a 2004, ingresaron ochocientos setenta estudiantes, de los cuales el 60 % egresó, el 11 % causó baja definitiva, el 3 % no había concluido sus estudios en 2011 y el 26 % se encontraba en la categoría de rezago escolar por baja temporal, no se inscribió o estaba en tercera oportunidad en alguna experiencia educativa (Gutiérrez *et al.*, 2011).

Por lo anterior, es necesario determinar los factores que influyen en el desempeño académico del estudiantado, tomando en cuenta la multicausalidad que lo condiciona, para posteriormente diseñar e implementar posibles soluciones mediante modelos predictivos que impacten en su formación (Poveda *et al.*, 2023; Rico, 2023). Ya se han examinado algunas variables biológicas, sociales y psicológicas relacionadas con el desempeño

académico de los universitarios, antecedente que ha hecho evidente la importancia de la problemática que hay que abordar; sin embargo, este análisis, además de ser continuo y actual, debe considerar los diversos contextos donde se forman los universitarios, en este caso, en la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana.

Mediante las publicaciones del cuerpo académico se han dado a conocer algunas de las variables asociadas con el desempeño de los estudiantes universitarios, las competencias de investigaciones, así como las dificultades de atención, los hábitos de estudio y el TDAH (ver tabla 2).

Tabla 2
Publicaciones del cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico

Título	Revista	Año
Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana	*Actualidades Investigativas en Educación*	2011
Dificultades de atención y competencias de investigación en estudiantes universitarios de Psicología	*Enseñanza e Investigación en Psicología*	2016
Dificultades de lenguaje en niños de 1 a 18 meses de edad	*Revista de Enfermería Neurológica*	2016
Esfuerzo físico, mental y social en actividades de esparcimiento-escala de evaluación para jóvenes mexicanos	*Acta Universitaria*	2017
Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana	*Actualidades Investigativas en Educación*	2018
Modelo de reserva cognitiva: orígenes, principales factores de desarrollo y aplicabilidad clínica	*Revista Mexicana de Neurociencia*	2018
EEG coherence and intelligence in elementary school children	*Journal of Psychology and Behavioral Science*	2019

Academic performance, intelligence and personality in university students	*International Journal of Arts and Commerce*	2019
Adquisición y desarrollo de competencias de investigación en estudiantes universitarios de Psicología: experiencia formativa intramuros	*Enseñanza & Teaching*	2019
Competencias de investigación en estudiantes universitarios de Psicología	*Enseñanza e Investigación en Psicología*	2020
El arte como herramienta para desarrollar la creatividad: una experiencia en un taller de expresión libre	*Enseñanza e Investigación en Psicología*	2020
Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología	*Eduscientia*	2021
Asociación entre la autopercepción de competencias sociales y de investigación en estudiantes de Psicología	*Integración Académica en Psicología*	2021
El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades	*Psicoespacios*	2022

Nota. Los artículos desarrollados por el cuerpo académico han sido publicados no solo en revistas mexicanas, sino también de otros países.

Con respecto a capítulos de libros, en el año 2013 se publicó "Perfil psicoeducativo de alumnos de primer ingreso: una experiencia preliminar", y, en el año 2016, "Capacitación en línea como motor para la innovación en educación: alternativas para nuevas prácticas educativas Libro 3". Además, en 2020, el CA participó en la compilación de artículos publicados con anterioridad en la revista *Enseñanza e Investigación en Psicología,* así como de capítulos inéditos, seleccionados con el propósito de dar cuenta de la historia y trayectoria del CNEIP (Figueroa Rodríguez, 2022).

En cuanto al proceso de atención, se ha descrito en investigaciones del CA que desempeña un papel importante en diferentes aspectos de la vida, ya que es el proceso cognoscitivo de entrada fundamental para el desarrollo de otros procesos psicológicos básicos como la memoria, el lenguaje, las emociones, la inteligencia, el aprendizaje y el pensamiento (Granados *et al.*, 2021, 2022).

Referente a los trastornos de atención e hiperactividad, se difundió la relevancia de detectarlos y atenderlos desde el inicio de la formación universitaria; además, se enfatizó la importancia de considerar que también están presentes en los adultos jóvenes debido a que no fueron diagnosticados ni atendidos en la infancia o no fueron resueltos (Granados *et al,* 2022).

Por otro lado, en el análisis de las dificultades mencionadas en el desempeño y aprendizaje del alumnado, se han estudiado variables de tipo biológico, cultural y psicológico que se asocian con el aprendizaje, específicamente con las competencias de investigación (Figueroa *et al.*, 2019, 2020). En el desarrollo de dichas competencias, se ha reportado la falta de consenso en torno a la conceptualización y operacionalización, así como la efectividad de las modalidades de enseñanza para que el estudiantado analice los problemas actuales que es necesario resolver, contribuya a la generación de conocimiento y tome decisiones basadas en evidencias científicas (Sandoval-Henríquez, 2023).

CONCLUSIÓN

El CA Investigación y Desarrollo Tecnológico (UV-CA-373), durante doce años de trabajo conjunto entre miembros de diversas áreas del conocimiento, ha contribuido a la formación de estudiantes de Psicología, quienes plantean problemas actuales que hay que resolver en diferentes contextos, discuten sus resultados en foros científicos, analizan datos de forma descriptiva e inferencial, redactan informes y concluyen su formación con tesis de grado.

Las tesis desarrolladas bajo la codirección de dos miembros del cuerpo académico, además de las aportaciones de los demás integrantes, han dado como resultado investigaciones estructuradas con precisión metodológica, que, en algunos casos, han devenido en publicaciones en revistas de calidad.

Finalmente, los aprendizajes así conseguidos han ayudado a que los egresados desplieguen su acción como profesionistas en instituciones educativas o de salud o que continúen sus estudios en posgrados de excelencia.

REFERENCIAS

Castro-Martínez, J.A. y Machuca-Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos XLIX,* 2, 87-108

Figueroa Rodríguez, S. (Comp.). (2022). *CNEIP 50 años. Contribuyendo al fortalecimiento de la psicología en México y Latinoamérica*. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

Figueroa Rodríguez, S., Granados Ramos, D. E. y López Sánchez, J. (2019). Adquisición y desarrollo de competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología: experiencia formativa intramuros. *Enseñanza & Teaching, 37*(2), 135-145. https://doi.org/10.14201/et2019372135145

Figueroa Rodríguez, S., Velásquez Durán, A., Granados Ramos, D. E. y Ríos Rocher, L. Y. (2020). Competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 2*(2), 159-166

Granados Ramos, D. E., Figueroa Rodríguez, S., Hernández Coloa, T. y Álvarez Ramírez, M. (2021). Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 4*(7), 7-18.

Granados Ramos, D. E., Figueroa Rodríguez, S., López Sánchez, J. y Pérez Figueroa, L. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios, 16*(28), 2-12. https://doi.org/10.25057/21452776.1459

Gutiérrez García, A., Granados Ramos, D. E. y Landeros Velásquez, M. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de Psicología de la Universidad Veracruzana. *Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1-30.

Martínez, P. C., Rico, R. M. y Preciado, S. E. (2006). Evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guanajuato. *Acta universitaria, 16*(3), 15-24.

Ortiz Hernández, E. (2018). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación,* (21), 35-56.

Pérez Arenas, D., Atilano, P., Condés, J. F. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 355-381.

Poveda Garcés, D. A., Flores Murillo, C. R., Pazmiño Robles, L. G. y Yaguar Gutiérrez, S. P. (2023). Factores que influyen en el desempeño académico universitario. *Reciamuc, 7*(1), 381-389. https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1032

Rico Páez, A. (2023). Predicción del rendimiento académico mediante selección de características de estudiantes universitarios. *Revista electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 10*(19). https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/801

Sandoval Henríquez, F. J. y Sáez Delgado, F. (2023). Revisión sistemática sobre competencias de investigación en estudiantes de educación superior. *Páginas de Educación, 16*(2), 186-211. https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3340

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.

UNESCO IESALC. (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*.

Universidad Veracruzana (2008). *Plan General de Desarrollo 2025*. https://www.uv.mx/fime/files/2016/09/1PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf

Universidad Veracruzana. (s.f.). Becas Promep para estudios de posgrado de alta calidad. https://www.uv.mx/dgdaie/superacion-academica/formacion__trashed/becas-promep/

TERCERA PARTE

RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CONTRA EL ECLECTICISMO TEÓRICO

Hazael Sotelo Navarro[1]

Los capítulos del presente libro nos muestran un contraste singular entre el pasado y el presente de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV). Al aproximarnos a su historia, encontramos una evolución interesante, vinculada directamente con los cambios por los que la disciplina ha atravesado en los siglos XX y XXI. Por ejemplo, el discurso oficial nos presenta una escuela donde se profundizaba en una visión de la ciencia y se analizaban posturas teóricas relacionadas con la producción del saber, las cuales eran difundidas por autores con concepciones similares durante el pleno desarrollo de teorías novedosas para enmarcar la cientificidad de la psicología. Así, en lo que se podría considerar el apogeo del paradigma positivista, se buscó consolidar un modelo de formación profesional que permitiera capacitar a nuevos investigadores para colaborar en la producción científica desde el método inductivo, es decir, de la observación empírica de hechos particulares que coadyuvara a la formulación de teorizaciones generales (Chalmers, 2000; Okasha, 2002; Popper, 2008; Pineda, 2023)

Para lograr ese modelo se planteó un desafío que implicó analizar a los exponentes internacionales de la psicología y

[1] Es licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana, doctor en Educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior y doctorante en Psicología por la Universidad Martí. Ha tenido una formación complementaria en psicoanálisis, psicología y educación. Recibió mención honorífica por la tesis de doctorado *Conciencia racial en egresados de educación obligatoria* y por la tesis de licenciatura *Conciencia racial en una muestra de niños veracruzanos.* Su investigación sobre conciencia racial fue publicada en *Acta de Investigación Psicológica,* revista de la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo el Premio CENEVAL al Desempeño de Excelencia. Es miembro de la Sociedad Psicoanalítica Internacional Apertura para Otro Lacan (Apola Internacional) y docente en universidades públicas y privadas, donde imparte materias de psicología y psicoanálisis. Ha participado como ponente en distintos foros sobre psicoanálisis, psicología y educación. Sus intereses de investigación se centran en los efectos de la cultura en el desarrollo psicológico, con énfasis en los aspectos clínicos, sociales y educativos. Correo electrónico: hsotelo@uv.mx

delimitar su estudio dentro de un *programa de investigación científica*[2] específico (Lakatos, 1999), que respondiera a la lógica de la ciencia normal (Kuhn, 2013) y se caracterizara por tener un cuerpo teórico-práctico consistente. Ese análisis de posiciones acerca de la psicología derivó, eventualmente, en el desarrollo de un esquema de formación que se ceñía principalmente a una visión teórica ligada a los conductismos, especialmente influidos por la posición skinneriana. De esta manera, en el entonces Departamento de Psicología de la UV (ahora facultad) se hizo una labor épica y casi milagrosa, ya que ahí se abrió la puerta a una nueva disciplina que no existía en la mayor parte de los espacios académicos de nuestro país, gracias a la visión y al esfuerzo de un grupo de jóvenes psicólogos provenientes de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes recibieron un gran apoyo institucional para sentar las bases de lo que sería el modelo nacional de formación en la psicología.

Sin embargo, la necesidad y ambición de replicar dicho patrón provocó la fragmentación de la comunidad inicial del Departamento de Psicología, y la inclusión de nuevos profesionales supuso una serie de diálogos que incidieron en la incorporación de otros posicionamientos teóricos. Con ello, se dio pie a una significación distinta de la psicología y a un nuevo proceso de formación en esta disciplina, que generó diferentes modelos de enseñanza, nuevos proyectos internos y una comunidad mucho más diversa de lo esperado en su inicio. De ahí que la lectura que actualmente se hace de la historia de nuestra facultad esté parcializada, pues pesa, por un lado, la nostalgia por un pasado idealizado que fue el presente de formación de algunos y, por otro, el triunfo por la apertura teórica que celebran otros: una lectura que vale la pena analizar.

[2] En sustitución al término de *teoría*, como una posición única y consolidada, el *programa de investigación científica* (PIC) se refiere a una diversidad de propuestas teóricas o series de teorías que se usan para explicar fenómenos de la realidad, partiendo de nociones infalsables denominadas *núcleo firme*. Este núcleo central da pie al desarrollo de teorías –o hipótesis auxiliares–, y se aboca a resolver problemas específicos, dependiendo de sus heurísticas. Lakatos propone una metodología de análisis de los PIC, para facilitar la elección del camino profesional del científico.

Esas posiciones están presentes en la tercera parte de este libro que ahora nos ocupa, dado que en ella se incluyen los textos de algunos profesionales de la psicología que realizan su trabajo en diferentes áreas, defienden distintos programas de investigación científica y muestran hipótesis teóricas desde donde piensan la disciplina, así como su objeto de estudio, su campo de aplicación y el lenguaje con el que pueden explicar diversos fenómenos psicológicos. Así, pues, las teorías que aquí se exponen son:

1. *El psicoanálisis,* a través de una mirada a las relaciones objetales y a la teoría psicopatológica, es decir, al planteamiento de que nos construimos a partir del contacto con la *otredad,* esa que configura nuestro inconsciente, y es esta interacción la que produce significaciones que devienen en malestares.
2. *El cognitivismo,* a partir de la óptica de la escuela americana –heredera del funcionalismo–, que intenta descifrar el procesamiento interno de la mente.
3. *El enfoque histórico-cultural,* formulado por Vigotsky, quien sostuvo que los procesos psicológicos se generan como efecto de la cultura en la arquitectura cerebral.

Tal variedad de voces nos remite al interesante análisis contenido en el libro *El significado histórico de la crisis de la psicología,* escrito en 1927 por Lev Semiónovich Vygotsky (2022), una reflexión en torno a la gran problemática disciplinar: la diversidad teórica que no parece aterrizar en un lenguaje común ni en nociones vinculadas de la realidad. En este análisis situacional, el teórico ruso presenta una encrucijada: la psicología está en problemas relacionados con el material experimental, la sistematización de conocimientos y la formación de principios y leyes fundamentales. Por ello, describe la imposibilidad de construir una ciencia general, y presenta el ejemplo de los distintos sistemas psicológicos basados en objetos de estudio diferentes:

el inconsciente y las reacciones animales al ambiente. El problema observado es que si existen sistemas sustentados en objetos diversos es por la falta de material que organice lo que Vygotsky denomina *psicología general,* y esto ocasiona que solo haya sistemas que parecen opuestos e irreconciliables.

Por otra parte, de dicho análisis crítico surge una importante pregunta, ¿qué tienen en común los fenómenos de la psicología, desde la salivación canina, el placer por la tragedia, los desvaríos de un loco y los cálculos de un matemático? Con este cuestionamiento, Vygotsky toma una postura muy cercana a la que epistemólogos del siglo xx –como Alexandré Koyré (1977, 1979)– sostuvieron más adelante: concebir la ciencia como un producto sociohistórico que se va construyendo a lo largo del tiempo y que no puede desprenderse del espíritu de la época, sino que busca adaptarse a él.

Ese mismo año, en 1927, George Politzer (1969) insistía en su libro *Crítica de los fundamentos de la psicología* en la necesidad de resolver con urgencia los criterios epistemológicos de la disciplina, mediante lo que para él era el establecimiento de una psicología concreta. También señalaba que, a cincuenta años de haberse desarrollado el famoso laboratorio de Wilhelm Wundt, los psicólogos se encontraban aún incapacitados para descubrir la verdad: "esperan [que] la traiga alguien … pero como no tienen idea alguna de la verdad, no saben reconocerla ni captársela: entonces la ven en cualquier cosa y son víctimas de todas las ilusiones" (p. 17).

Posteriormente, en 1956, cuando Georges Canguilhem (1998) presentó su famosa conferencia "¿Qué es la Psicología?", el problema se expuso con mucha claridad, ya que el epistemólogo calificó a esta diciplina como una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una medicina sin control. Al respecto, especificó que se trataba de una:

1. *Filosofía sin rigor,* al haberse construido como una práctica ecléctica, sin claridad epistemológica, que demuestra la

nulidad de entendimiento del objeto de estudio y el pésimo dominio del lenguaje técnico, enmascarados con un triste pragmatismo donde "todo sirve".

2. *Ética sin exigencia,* formulada sin objeto de estudio claro y con poca idea del campo de actuación, lo que implica que los psicólogos se sientan cómodos ocupando cualquier posición: el clínico, como médico o cura confesor; el educativo, en pose de profesor o de filósofo; el social, a veces antropólogo y otras sociólogo; el organizacional, como contador o administrador. Incluso están los que creen que su disciplina no es más que estadística o una rama inferior de otra ciencia.
3. *Medicina sin control,* pues pretenden trabajar con "enfermedades" ininteligibles, sin tener claridad para la cura, asumiendo que pueden tanto con lo biológico como con los problemas profundos de orden social.

Esta crítica, vigente a más de sesenta años de distancia, cuestionaba la "eficacia" de la práctica y señalaba problemas serios en el entendimiento de la noción de ciencia, centrada muchas veces en un positivismo ingenuo. Además, destacaba visiones contradictorias de la disciplina debido a que se entendía como ciencia natural (que renuncia a las nociones metafísicas y se estructura con aproximación médica y organicista), como ciencia de la subjetividad (que, partiendo del mecanicismo, sostiene la existencia de una realidad psicológica más allá de la percepción a la que se accede por la sensación, la introspección y el deseo) o como ciencia de las reacciones y del comportamiento (la cual es independiente de la filosofía, está centrada en los resultados replicables y tiene como objetivo adaptar al hombre para alcanzar la productividad).

Puesto así, no parece haber mucha diferencia en la noción epistemológica disciplinar que se tiene actualmente. Los estudiantes de la carrera de Psicología que están por egresar

dicen “saber” impartir talleres, aplicar pruebas psicológicas y usar algunas herramientas de tipo estadístico o de captura de textos, pero, generalmente, se conciben incapaces de tomar una posición teórica, de interpretar y de argumentar.

Ante este panorama, se infiere que la visión que tiene el profesional de la psicología está enmarcada en un programa de investigación (siguiendo el concepto de Lakatos) y en una mirada paradigmática, y que, a su vez, está ligada a diversas concepciones acerca de la realidad, de la formación de conocimiento y de la ciencia misma, visión que cada psicólogo materializa de forma consciente o inconsciente a través de su práctica disciplinar. Ese posicionamiento, que ha resultado difuso, da lugar al desarrollo de programas de investigación con diferencias que, en ocasiones, parecerían minúsculas, pero que revelan desemejanzas importantes en el ejercicio profesional y en la cuenta que damos de nuestras suposiciones e intervenciones.

Así, pues, no resulta novedoso en nuestro campo enfrentarse al planteamiento de que la psicología no es ciencia, aunque una somera revisión al avance de la filosofía de la ciencia nos permite contrastar que la ciencia no se trata solo de realizar experimentos en laboratorios que sean replicables, sino de hacer formulaciones lógicas, coherentes, congruentes y consistentes que nos ayuden a explicar fenómenos de la realidad y que no parezcan falsas. Prueba de ello es que el avance de la epistemología, visto de forma rápida desde Auguste Comte (2023) y el círculo de Viena hasta Karl Popper (2008), Gaston Bachelard (1991), Thomas Kuhn (2013), Imre Lakatos (1999) y Paul Feyerabend (2008), nos ha permitido entenderla como un ejercicio racional desde el que intentamos fundamentar nuestras creencias con un método formalizado y construir hipótesis coherentes.

Ante esa falta de claridad epistemológica, en la Facultad de Psicología existe una disyuntiva: *a)* dar cabida a una serie de voces distintas con posicionamientos diversos y valiosos que operan

en campos de sentido diferentes, para que se pueda ofrecer al alumnado líneas de formación especializadas de acuerdo con sus intereses; *b)* asumir que es una entidad en la que se mezclan las voces con fines utilitarios, bajo la premisa del "todo funciona" o el "todo vale", amparada en la noción de la "experiencia".

En suma, la Facultad se enfrenta al problema de la diversidad teórica contra el eclecticismo. De hecho, las narraciones sobre la historia de la Facultad de Psicología que conforman este libro conmemorativo muestran la preferencia que se le dio a la postura ecléctica, lo que supuso grandes limitaciones, como la falta de producción de conocimiento. Debido a ello, conviene pensar el ejercicio de formación, a fin de preparar psicólogos para el siglo presente y atender sus problemáticas o profesionistas que repitan ejercicios de los docentes en una transmisión generacional de prácticas no fundamentadas.

Por todo lo anterior, se invita a leer los siguientes textos, valorar las aportaciones de los autores y preguntarse, de acuerdo con el deseo y con la búsqueda de satisfacción intelectual de cada lector, qué posicionamientos teóricos se presentan e incluso en cuál de ellos insertarse como profesional, para construir comunidades académicas siguiendo los programas de investigación científica (Lakatos, 1999).

REFERENCIAS

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI editores.

Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la Psicología? *Revista Colombiana de Psicología,* (7), 7-14. https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16039

Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI editores.

Comte, A. (2023). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Lectorum.

Feyerabend, P. (2008). *Tratado contra el método*. Tecnos.

Koyré, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI editores.

Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI editores.

Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1999). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza editorial.

Okasha, S. (2002). Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia. Océano.

Pineda, J. R. (2023). El inductivismo desde Francis Bacon hasta el positivismo lógico. La crítica de Karl Popper. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 5*(14), 61-75. https://doi.org/10.51528/dk.vol5.id109

Politzer, G. (1969). *Crítica de los fundamentos de la psicología*. Martínez Roca.

Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.

Vigotsky, L. S. (2022). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Ediciones IPS.

EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL: UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI

Karima Oliva Bello[1]

> Cuando el niño ha escuchado o leído una palabra desconocida en una oración igualmente incomprensible, y luego en otra frase, comienza a tener una idea vaga del nuevo concepto y tarde o temprano ... sentirá la necesidad de usarla, una vez que la ha utilizado, la palabra y el concepto son suyos ... Pero, suministrar los conceptos a los alumnos deliberadamente, estoy convencido, es tan imposible y fútil como querer enseñar a caminar a un niño mediante las leyes del equilibrio.
>
> (Tolstoy, 1903, p. 143, citado en Vygotsky, 1995, p. 67)

RESUMEN

El presente artículo tiene como fin realizar un análisis del enfoque histórico-cultural en tanto teoría del aprendizaje, a partir de la aproximación a algunos de sus constructos teóricos fundamentales. Al mismo tiempo, se presenta dicho enfoque como una psicología crítica, a través de la apuesta epistemológica de Lev Semyonovich Vygotsky por la creación de unidades de análisis complejas como instrumentos teórico-conceptuales que permitan un estudio más objetivo de la subjetividad.

Palabras clave: enfoque histórico-cultural, aprendizaje, psicología crítica

El valor de las teorías del aprendizaje radica en que históricamente nos han aportado las herramientas teórico-conceptuales

[1] Licenciada en Psicología por la Universidad de la Habana (UH) y doctora en Psicología por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Profesora de la Facultad de Psicología de la UH (2005-2014). Profesora de la Universidad Veracruzana (UV) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Integrante del cuerpo académico del doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva de la Facultad de Psicología de la UV. Autora de artículos, capítulos de libros y libros en el ámbito de las ciencias sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: koliva@uv.mx

necesarias para comprender las complejas dinámicas biopsico sociales que están en la base de los procesos de aprendizaje y desarrollo psicológico y, a partir de esa comprensión, nos han brindado insumos importantísimos para conducir la educación con fundamento científico.

El presente artículo invita a la reflexión sobre el enfoque histórico-cultural, una de las corrientes que ha hecho valiosas contribuciones al estudio del desarrollo y del aprendizaje y, por consiguiente, al campo de la psicología aplicada, en especial, a la educación; incluso ha sido reconocida en las plataformas programáticas de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –cuya sigla en inglés es UNESCO–, y por las políticas de Estado.

El enfoque histórico-cultural no solo ha aportado métodos y herramientas conceptuales que hoy utilizamos, como la categoría *zona de desarrollo próximo* –tal vez una de las más conocidas y citadas–, sino que también ha contribuido a la formación de una cultura científica y una postura ética en educación, esto es, cierta filosofía de trabajo, cierto consenso sobre los modos más adecuados de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos centraremos en la obra de Lev Semyonovich Vygotsky, a quien consideramos el fundador del enfoque histórico-cultural, a pesar de que la psicología rusa cuenta con una prolija producción de autoras y autores que continuaron su obra por caminos diversos, entre la que destacan: la obra de Alexander Luria en el ámbito de la neuropsicología y la neurociencia cognitiva; la obra de Piotr Yakóvlevich Galperin, a quien debemos la teoría acerca de la formación por etapas de las acciones mentales; la obra de Vasily Vasilyevich Davidov sobre el desarrollo del pensamiento en la infancia, y la obra de Lídia Bozhovich, quien investigó la formación de la personalidad en la edad infantil. Además, hasta el día de hoy, en disímiles latitudes, autores y autoras han seguido contribuyendo al desarrollo de la perspectiva

histórico-culturalista en campos diversos de la psicología aplicada, por ejemplo, la psicología educativa (Arias, 2003; Fariñas, 2007; Kranz *et al*., 2023) o la psicoterapia (Roche, 1999; Elías, 2015; Moraes, 2023), entre otros.

Los textos de Vygotsky llegaron de manera tardía a Occidente a partir, fundamentalmente, de la traducción al inglés de autores de formación cognitivista o constructivista, como Jerome Bruner. Esto, entre otros factores, influyó en que fuesen interpretados desde el paradigma de la psicología cognitiva o del constructivismo. Por ello, sin restar valor a la lectura que Bruner y otros han hecho de la obra de Vygotsky, se hace necesaria una reflexión sobre los alcances y especificidad del enfoque histórico-cultural en relación con otras corrientes dentro de las teorías del aprendizaje.

VYGOTSKY Y PIAGET, DOS CONTEMPORÁNEOS Y UN DIÁLOGO QUE NO SE DIO

Sin duda, una de las escuelas con que más se identifica a Vygotsky es el constructivismo. En su obra clásica *Pensamiento y Lenguaje,* Vygotsky (1995) reconoce que "la psicología le debe aportes muy importantes a Jean Piaget" (p. 15), incluso asevera que no sería "una exageración decir que su obra revolucionó el estudio del pensamiento y lenguaje infantil" (p. 15). Entre los aportes de Piaget que Vygotsky destaca está el haber desarrollado hacia un nivel superior "el método clínico de exploración de las ideas que hasta ese momento se había utilizado ampliamente" (p. 15) y el haber sido también "el primero en estudiar sistemáticamente la percepción y la lógica en el niño" (p.15).

A pesar de ser contemporáneos, Piaget, por su parte, no tuvo la posibilidad de leer antes *Pensamiento y lenguaje* –importante texto en el que Vygotsky hace una crítica de su teoría–, sino después de que este muriera de manera temprana, con tanto solo treinta y ocho años. Cuando, finalmente, pudo

analizar lo que el psicólogo ruso objetaba de su concepción sobre el desarrollo, confesó lamentarse de no haber tenido la oportunidad de discutir personalmente con quien, a juzgar por sus *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky* (Piaget, 1995), parecía tener más concordancias que diferencias.

El constructivismo piagetiano significó un giro paradigmático dentro del campo de las teorías del aprendizaje. Para Piaget, "todo conocimiento tiene su génesis en una acción real con objetos reales. Sin embargo, la acción no es el conocimiento mismo. ... A partir de la repetición de acciones con el entorno, el sujeto va construyendo una estructura, un modelo ideal de las acciones posibles sobre el objeto" (Corral, 2003, p. 128).

La definición que Piaget hizo del conocimiento en términos estructurales le concedió un estatus ontológico completamente nuevo a lo psicológico dentro de las teorías del aprendizaje. La mente del niño/niña ya no sería más una "caja oscura", imposible de ser abordada científicamente, sino un fenómeno que merecía ser objeto de estudio y conceptualización.

Al mismo tiempo, la *noción de estructuras* como "formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)" (Piaget, 1991, p. 13), estableció por vez primera el carácter ontológico del desarrollo psicológico en términos sistémicos y complejos, lo cual fue un aporte de gran alcance. Cuando Piaget (1991) describió las diferentes etapas del desarrollo, lo hizo refiriéndose no solo a sus dimensiones intelectuales, sino también socioafectivas. A su vez, haber enunciado que todo acto de conocimiento parte de una acción del niño/niña sobre la realidad, les confiere a estos un carácter de sujetos activos que no era reconocido por otros enfoques. Corral (2003) apunta que después de Piaget ya no fue posible imaginar el aprendizaje sin las acciones del sujeto ni suponer que el conocimiento fuese una impresión directa de los sentidos.

Con una fuerte impronta de la psicología de la gestalt, la *noción del desarrollo psicológico,* entendido como un proceso adaptativo de búsqueda de equilibrio en la relación del niño/niña con su entorno, coloca a las necesidades como móviles fundamentales del aprendizaje. Cada uno de los elementos descritos aquí tienen una vigencia total y constituyen pilares de la educación contemporánea.

Llegado a este punto, cabe destacar que una de las diferencias más importantes entre las obras de Vygotsky y de Piaget está directamente ligada con el papel que cada uno concedió a las relaciones sociales en el desarrollo psicológico del niño/niña. Mientras que para Piaget parte del desarrollo se da como efecto de la propia naturaleza o constitución interna del niño/niña, para Vygotsky las cualidades naturales solamente brindan una potencialidad que, para llegar a formarse, requiere necesariamente de la mediación social. Esta función determinante que Vygotsky atribuye a las relaciones sociales, que permiten al niño/niña, como sujetos de la historia, estar en contacto con las formas más acabadas de la cultura, a través de la comunicación y el uso del lenguaje, desde el momento en que nacen, es uno de los elementos que distingue al enfoque histórico-cultural de otras corrientes en psicología:

> Nosotros consideramos que el desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. ... En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual. (Vygotsky, 1995, p. 22)

EL PAPEL DE LO SOCIAL EN EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Para los autores del enfoque histórico-cultural, el cerebro humano nace con la capacidad de formar los órganos funcionales o constelaciones de trabajo, esto es, las estructuras cerebrales encargadas de las funciones psíquicas superiores, pero lo cierto es que esta capacidad solo se hará efectiva si el infante crece en un ambiente social.

Luria (1984) explica cómo "las funciones psíquicas superiores son el resultado del complejo desarrollo histórico-social" (p.16), que "se han ido formando bajo la influencia de la actividad objetal de los hombres, en el proceso de relación entre ellos" (p. 16). En referencia al desarrollo de la percepción óptica, por ejemplo, afirma que:

> la percepción de los objetos se lleva a cabo con la participación muy estrecha de los movimientos de los ojos que "palpan" el objeto y destacan sus rasgos más informativos, y del lenguaje, que relaciona el objeto percibido con una determinada categoría. Esto permite apreciar la complejidad de la estructura funcional de un acto aparentemente tan simple como es la percepción óptica. (Luria, 1984, p.16)

De igual forma, para Vygotsky (1995) "el pensamiento verbal no es una forma innata, natural, de la conducta, sino que está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra" (p.44). Para que se produzca el desarrollo de su pensamiento, el infante precisa estar en contacto con el registro histórico de la producción social de la humanidad, hasta la época en que les tocó vivir, a través del uso del lenguaje.

La categoría *situación social del desarrollo* enuncia, claramente, que es la forma como cada niño/niña experimenta el sistema de condiciones histórico-sociales, la cultura y las condi-

ciones materiales de vida, a través de los sistemas de actividad y comunicación, lo que determina su desarrollo psicológico, los periodos de crisis de este desarrollo y el paso de una etapa a otra. Lo anterior no implica desconocer el peso tan grande de la maduración biológica, que para el autor se da de forma amalgamada con el proceso de apropiación de la cultura, ya que entiende que las funciones biológicas y sociales se superponen durante el desarrollo. En términos educativos, esto implica la necesidad de tomar en cuenta como aspecto clave del diagnóstico psicopedagógico el contexto real de vida del niño/niña y las relaciones que establecen en él.

La *ley psicogenética del desarrollo,* a la vez, viene a reforzar el carácter social de la determinación del psiquismo, ya que el autor entiende que toda función psíquica se da en dos planos: primero en un plano intersubjetivo y luego en uno intrasubjetivo, en una dirección que va de la social a lo individual. Por su parte, el concepto de *zona de desarrollo próximo* confirma la idea de que el infante aprende gracias a que "los otros" comparten con él un sistema de conocimientos y herramientas culturales que no poseía, lo cual le concede a la educación un papel rector en el desarrollo.

El proceso de apropiación de la cultura no puede entenderse como expresión de un determinismo social absoluto. Con un gesto dialéctico de su pensamiento, Vygotsky (2001) afirma que "en última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo, y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años" (p.113).

La categoría *vivencia o experiencia emocional,* del vocablo ruso *perezhivanie,* que Vygotsky esboza en su obra *El problema del entorno* y que no consigue desarrollar a plenitud, define cómo la determinación del contexto no es lineal ni se puede reducir el psiquismo al dominio de los significados socialmente compartidos. La vivencia, esa manera única en que

cada uno experimenta la realidad, implica procesos de representación simbólica, intrínsecamente unidos a las emociones del sujeto. La vivencia siempre es, además, vivencia de algo, situada en el entorno muy específico de las relaciones sociales de cada niño/niña.

Como unidad indivisible de cognición y afecto, la vivencia implica un contenido emocional que marca la forma singular como cada infante piensa y subjetiva su contexto. De este modo, Vygotsky, contrario a lo que pudiera pensarse por el peso tan grande que confiere a la determinación social, reivindica la subjetividad como el objeto de estudio por excelencia de la psicología, en contraposición con la manera en que esta fue evadida por los paradigmas de cuño positivista, pero también en contraposición con las tendencias en psicología que definieron lo psíquico como entidad intrapsicológica, e incluso innata.

EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL COMO UNA PSICOLOGÍA CRÍTICA

El enfoque histórico-cultural es, ante todo, una psicología crítica (Fariñas, 2009), en los términos en que Pavón-Cuellar (2019) la define como "relación crítica de la psicología consigo misma" (p. 20). Lo es por el espíritu de la obra de Vygotsky, quien fue un dedicado estudioso de las corrientes psicológicas de la época en que le tocó desarrollar su propia obra, y, a partir de ahí, realizó la que tal vez sea una de las críticas de mayor rigor y de mucha vigencia a los sistemas psicológicos que conoció: la de estar atrapados en la abstracción.

La distinción filosófica entre lo *abstracto* y lo *concreto pensado* como dos momentos diferentes del conocimiento adquiere en la postura crítica del autor total relevancia.

> Lo concreto de un objeto es la interconexión objetiva de sus partes, ... a su vez, lo concreto del conocimiento es el reflejo de dicha interconexión real en el sistema de conceptos que reproducen estructural y genéti-

> camente el contenido objetivo del objeto. ... Así, pues, el conocimiento abstracto se contrapone al concreto como conocimiento unilateral que fija tal o cual faceta del objeto al margen de todo nexo con las otras facetas, al margen de su estar condicionado por el carácter específico del todo. ... El conocimiento teórico realmente científico consiste en un movimiento del pensar que parte de la multiplicidad sensorial de lo concreto y llega a la reproducción del objeto en toda su esencialidad y complejidad (Filosofía en español, 2024, apartado 1, párrafo 1).

En el emblemático texto *El significado histórico de la crisis de la Psicología,* publicado en 1927, Vygotsky comparte un análisis crítico del panorama que presentaban las psicologías de aquel momento y apunta un hecho que sigue expresándose en la actualidad: la tendencia de las distintas corrientes a fragmentar el hecho psicológico para su estudio y a simplificarlo al considerar que aquel elemento que deciden estudiar y el concepto con que lo definen son la realidad en sí. El criterio particular de una escuela psicológica, apunta Vygotsky (2024), se convierte, para ella misma y sus seguidores, en un principio general, el único principio explicativo posible, anulando cualquier capacidad de reconocer otras dimensiones del fenómeno psicológico concreto.

Esta abstracción, para el autor ruso, consiste en una especie de idealismo, ya que, objetivamente, el hecho psicológico concreto no se da de forma fragmentada, sino todo lo contrario, tiene un carácter relacional y es siempre expresión de múltiples determinaciones, procesos y estructuras en movimiento. En *El significado histórico de la crisis de la Psicología,* Vygotsky (2024) se pregunta:

> ¿Qué es lo que tienen en común todos los fenómenos que estudia la psicología, qué es lo que convierte en hechos psíquicos a los fenómenos más diversos –desde la secreción de la saliva en los perros hasta el placer de la tragedia–, ...? La psicología tradicional responde: lo que tienen en común es que todos ellos son fenómenos psíquicos, que no se desarrollan en el espacio y sólo son accesibles a la percepción del sujeto que los vive. La reflexología responde: lo que tienen en común es que todos

> estos fenómenos son hechos de comportamiento, procesos correlativos de actividad, reflejos, actos de respuesta del organismo. Los psicoanalistas dicen: lo que hay de común a todos estos hechos, lo más primario, lo que los une y constituye su base es el inconsciente. Por tanto, estas tres respuestas establecen tres significados distintos de la psicología general, a la que definen como la ciencia 1) de lo psíquico y de sus propiedades, o 2) del comportamiento, o 3) del inconsciente. … Cualquier hecho, expresado consecutivamente desde la `concepción de cada uno de estos tres sistemas, adoptará tres formas totalmente distintas; mejor dicho, tendremos tres hechos distintos. (Apartado 2, párrafos 7 y 8)

Más adelante asevera que, en la medida en que todo fenómeno concreto es absolutamente infinito e inagotable si consideramos por separado cada uno de sus rasgos, habría más bien que buscar siempre en todos los fenómenos lo que los convierte en objeto científico de la psicología. Para el autor el problema no está en los hechos que se estudian, sino en la manera de interpretarlos, o sea, "en los conceptos, en la forma de imaginarse estos hechos" (Vygotsky, 2024, apartado 1, párrafo 10).

Según Vygotsky (2024), citando a Pavlov (1950, pág. 207), si partimos de conceptos psicológicos que no se corresponden con lo que acontece en el espacio real, o sea, que no son capaces de explicar de la forma más objetiva posible los hechos, entonces no podemos penetrar en el comportamiento humano ni en el mecanismo de las relaciones entre los factores que lo determinan.

Para llegar a conceptos que no sean meras abstracciones y puedan dar cuenta de la complejidad del fenómeno psicológico concreto, en lugar de reducirlo a aspectos o dimensiones aisladas, Vygotsky (2024) considera que los procesos de producción de conocimiento deben conectarse:

> 1) con el substrato sociocultural de la época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estadio actual de la investigación. … Porque el conoci-

> miento científico deberá adaptarse, acomodarse a las particularidades de los hechos que se estudian, deberá estructurarse de acuerdo con sus exigencias. (Apartado 3, párrafo 2)

Corral (2003) destaca que para el psicólogo ruso la preocupación fundamental siempre fue cómo construir una ciencia materialista de un objeto ideal como la subjetividad, pues la psicología precisa un método que le permita superar la abstracción de sus instrumentos teórico-conceptuales para abarcar la complejidad de los fenómenos que estudia, lo cual es una necesidad totalmente actual. En *Pensamiento y lenguaje,* deja claro el uso que hace de la dialéctica para la construcción del conocimiento propiamente psicológico:

> En nuestra opinión, el camino a seguir es el del otro tipo de análisis, que puede ser denominado análisis por unidades. Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. La clave para la comprensión de las cualidades del agua no se encuentra en su composición química, sino en la interconexión de sus moléculas. La verdadera unidad de análisis biológico es la célula viviente, que posee las propiedades básicas del organismo vivo. (Vygotsky, 1995, p. 12)

Cada una de las categorías del sistema teórico creado por Vygotsky, explicadas en el acápite anterior, es en sí misma una unidad de análisis compleja. Su definición de sentido expresa con claridad esta intención:

> El sentido de una palabra [dice citando a Paulhan] es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. (1995, p. 109)

Junto con la palabra, dice Vygotsky (1995), emergen todos los elementos que forman parte de la experiencia subjetiva en el

momento de enunciarla. La palabra se configura no solo con base en un significado, sino que también es expresión de una configuración subjetiva aún mayor. Como unidad compleja, integra todos los contenidos psicológicos que se entrelazan en su enunciación. La palabra es un elemento simbólico emocional. Es dicha en un contexto específico, en el marco de prácticas y relaciones determinadas. Ella emerge en el aquí y ahora, pero se vincula a una configuración de sentidos anteriores al momento de ser pronunciada, perteneciente a la historia de vida del sujeto, y se proyecta hacia el futuro, a través de la intencionalidad de lo que este quiere decir. Incluso, para Luria (1987; citado en González, 2010), "más allá de la palabra están los afectos y las emociones. Sin la exploración de las relaciones de la palabra con el motivo, la emoción y la personalidad, el análisis del problema de *Pensamiento y Lenguaje* queda incompleto".

Esta concepción de los constructos en psicología como unidades de análisis complejas les confiere no solo un valor teórico, sino también el carácter de instrumento lógico, de método de pensamiento para la investigación psicológica. De este modo, el enfoque histórico-cultural cambia el eje de problemas en torno al objeto de estudio de la psicología, que pasa a ser el sujeto que es producido y, al mismo tiempo, produce un sistema de relaciones sociales históricamente condicionado. Es por eso que cada una de estas categorías vygotskyanas han tenido un impacto tan grande en el ámbito educativo. Ellas han transformado tanto la noción sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje como la concepción del papel crucial que corresponde a la educación.

CONCLUSIÓN

Siguiendo la línea crítica del enfoque histórico-cultural, podemos concluir que las psicologías contemporáneas tienen por delante importantes desafíos. En primer lugar, la necesidad de superar

la indiferencia narrativa ante las condiciones sociohistóricas en que nacen y viven vastas comunidades y grupos con pocas o nulas posibilidades de crecimiento, salud y bienestar. Y es que el relato psicológico, en no pocas corrientes, sobrerresponsabiliza al sujeto de sus circunstancias de vida, individualiza el problema de las desigualdades y violencias estructurales y lo induce a la búsqueda de soluciones biográficas ante riesgos y crisis que son sistémicos (Beck, 2002). Producir, pues, una narrativa sobre la subjetividad, la condición de sujeto, la salud mental y el desarrollo humano, más atemperada a las necesidades concretas de las sociedades en que vivimos, es un desafío importante para nuestro gremio, como destacó Martín-Baro (1982). Por ejemplo, problemas como la excesiva medicalización que constatamos en la atención a la infancia en algunos ambientes educativos son expresión de esta urgencia.

En segundo lugar, pudiera entenderse que otro desafío es superar la tendencia a la abstracción de los sistemas conceptuales, que, en aras de abordar un fenómeno tan complejo como la conciencia, la han reducido a un conjunto de variables aisladas que poco permiten aproximarnos a la complejidad real de cualquier experiencia subjetiva concreta. La educación se ha tornado cada vez más sensible a este planteamiento y hoy en día, por ejemplo, es un hecho comúnmente aceptado la necesidad de formar la personalidad integral del niño/niña y no solo competencias lingüísticas o lógico-matemáticas.

En tercer lugar, también constituye un desafío replantearnos la propensión al uso exclusivo de instrumentos de medición estandarizados, que limitan el acceso a la cualidad que define la condición de todo sujeto: su subjetividad. La necesidad de desarrollar un proceso educativo que conecte cada vez más con las vivencias del niño/niña, en un ambiente inclusivo y de colaboración, o la propia necesidad de trabajar en aras del bienestar psicológico y la salud mental suponen incluir métodos que no solo tengan un fin de medición o clasificatorio,

sino que también puedan integrarse armónicamente a los ambientes de aprendizaje y vida como verdaderas herramientas de formación o desarrollo.

El enfoque histórico-cultural, sin tener una respuesta acabada ante esta problemática, sienta bases epistemológicas y nos brinda una lógica de pensamiento, un sistema teórico y métodos que abren caminos para seguir avanzando hacia el desarrollo necesario de la psicología como ciencia y profesión en el siglo que vivimos.

REFERENCIAS

Arias, G. (2003). El papel de los otros y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Horizontes Educacionales,* (8), 81-87.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Corral, R. (2003). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio.* Editorial Félix Varela.

Elías, R. (2015). El enfoque histórico-cultural y el desarrollo de la habilidad de aplicar la atención médica integral en el médico general. *Revista Información Científica, 91*(3), 621-630.

Fariñas, G. (2007). *Psicología Educación y Sociedad*. Editorial Félix Varela.

Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico-cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades investigativas en educación, 9*(1), 1-23.

Filosofía en Español. (2024, 11 de febrero). *Lo abstracto y lo concreto.* Fundación Gustavo Bueno. https://www.filosofia.org/enc/ros/abstr3.htm

González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica,* 9(1), 241-253.

Kranz, C. R., Barreto, M. y Gonçalvez, M. (2023). *Psicologia y Educação em diálogo com a teoria histórico-cultural e na defesa da humanização.* Editora y Livraria Appris Ltda.

Luria, A. (1984). *La neuropsicología y su importancia para la psicología y la clínica.* Editorial Pueblo y Educación.

Martín-Baró, I. (1982). *Psicología Social.* Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

Moraes, C. (2023). Psicoterapia breve infantil com enfoque histórico-cultural: experiência de estágio em serviço escola de Psicologia. *Humanidades e Inovação, 10*(2), 436-446.

Pavón-Cuellar, D. (2019). Psicología crítica y lucha social: pasado, presente y futuro. *Poiésis,* (37), 19-34.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor S. A.

Piaget, J. (1995). Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. En L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (pp. 115-124). Ediciones Fausto.

Roche, O. (1999). La integración en psicoterapia: algunas reflexiones desde la perspectiva histórica del desarrollo de la ciencia psicológica. *Revista Cubana de Psciología, 16*(1), 21-30.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Ediciones Fausto.

Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Grupo Aique S. A.

Vygotsky, L. (2024, 10 de febrero). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. Psicopsi. Comunidad de estudio. https://www.psicopsi.com/obras-vygotsky-significado-historico-crisis-psicologia-investigacion-metodologica/

EPISTEMOLOGÍA DEL SUFRIMIENTO SUBJETIVO: DESAFÍOS CLÍNICOS ENTRE EL ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL Y LA METAPSICOLOGÍA

Karen Happeth Cuevas Castelán[1]

> La creación de un concepto derivado de la práctica médica, la depresión, parece ser la piedra angular de un negocio rentable anclado en la frenética carrera del ser humano hacia el progreso económico y la adoración fanática por la tecnología. La industria farmacéutica moderna, a través de la venta de antidepresivos, modifica y normativiza el comportamiento de los pacientes: suprime los síntomas sin cambiar la condición de su estado mental, y crea dependencia de los tratamientos.
>
> —Darian Leader, *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*

RESUMEN

Luego de ubicar los tres momentos clave en la historia de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana: *a)* antecedentes de su fundación; *b)* implantación del conductismo; *c)* aparición del psicoanálisis, la autora –quien toma como base para este escrito las dos apuestas institucionales teórico-metodológicas señaladas en el segundo y tercer incisos e incluidas en el plan de estudios de dicha entidad a través de diversas experiencias educativas–, plantea la importancia presente de establecer un diálogo disciplinar fructífero entre la teoría y la terapia cognitivo-conductual y el psicoanálisis, para abordar formas actuales de sufrimiento subjetivo, una de cuyas manifestaciones más analizadas en diversas investigaciones es la *depresión*. Para ello, propone como objeto de estudio común

[1] Psicoanalista. Doctora en Ciencias Sociales (área de concentración Psicología social de grupos e instituciones) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Maestra en Psicología (línea de formación en Psicoanálisis) por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro de la Academia de Psicoanálisis del IIP. Miembro del comité editorial de la revista *Psicoanalítica* de la UV. Colaboradora del cuerpo académico Estudios sobre Teoría y Clínica Psicoanalítica (UMSNH-CA-117, consolidado) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Docente de la Facultad de Psicología de la UV, región Xalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: kacuevas@uv.mx

el fenómeno de la *no conciencia* con la que ambas posturas trabajan, enunciando algunas premisas básicas con las que cada una asume el problema en el nivel clínico y enfatizando el valor del *caso por caso,* implementado por el psicoanálisis, que apunta al desvelamiento de las tramas complejas en el discurso enunciado por los pacientes en pos de una historia personal que podría cambiar.

Palabras clave: depresión, cognitivo-conductual, psicoanálisis, Freud

INTRODUCCIÓN

Según Campillo *et al.* (2013), la historia de la Facultad de Psicología "se inicia aquí en Xalapa en 1963 con la creación del "Departamento de Psicología", este se funda como una Escuela dentro de la entonces Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, con el principal objetivo de formar profesores para impartir la materia de Psicología en el nivel de Enseñanza Media".

Más adelante dicen: "En el periodo comprendido entre 1966 y 1976 la Facultad de Psicología basó sus objetivos y contenidos curriculares en un enfoque puramente *conductual,* logrando que la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, Ver., ocupara un lugar prominente en el desarrollo y enseñanza de la Psicología a nivel Nacional e Internacional".

En un tercer momento, las autoras señalan: "En 1978 se reorganizan las Áreas Clínica y Social-Terapéutica cambiando el nombre de esta última por el de Área Social solamente. A partir de este periodo se incorpora al Plan de Estudios original el conocimiento de otros Enfoques Psicológicos, tales como: Psicoanálisis, Cognoscitivismo, Humanismo y Psicología Dialéctica".

Así, luego de diversas reconfiguraciones académicas, administrativo-burocráticas y financieras que se han operado a lo largo del tiempo, según las políticas estatales y centrales en boga,

y –como antecedente personal– habiendo cursado la licenciatura en Psicología de 2004 a 2008 en dicha facultad –más una maestría y un doctorado–, soy ahora, junto con otros colegas, responsable de la enseñanza de una parte de la psicología clínica dentro de esta entidad universitaria: el *psicoanálisis*.

DEL LABERINTO DE LA RATA AL DE LAS ESTRUCTURAS

Soy psicoanalista y convivo, en la Academia de Salud, con psicólogos cognitivo-conductuales, entre otros, como debe ser en una universidad de calidad. En ambos lados nos esforzamos por lograr una enseñanza de tendencia *universalista,* acorde con el espíritu del antiguo Modelo Educativo Integral Flexible (Beltrán, 1999), antes MEIF, ahora MEI (Modelo Educativo Institucional). En cuanto a los *fenómenos*[2] psicológicos, nuestra plataforma intelectual común se basa en la convicción de que cada enfoque puede comprender e impactar a los seres humanos, a través de: *a)* su funcionamiento cognitivo y conductual; *b)* su posición subjetiva inconsciente, en un sistema (estructura) determinado por la dinámica de sus representaciones (significantes), acorde con una historia singular e irrepetible.

En la labor académica, además de la enseñanza de algún conocimiento, es un imperativo ético trabajar en aquello que ayude a unirnos y respetar lo que separa nuestros respectivos enfoques teórico-técnicos sobre el ser humano. Lejos, por supuesto, de las ruidosas controversias que artificiosamente se generan en climas ajenos a la academia y que adquieren grados inconcebibles de pasión. Así, más allá de esas infructuosas diferencias entre psicoanálisis y psicología cognitivo-conductual,

[2] Comprendemos un *fenómeno* en primera instancia como el aspecto que las cosas ofrecen ante nuestros sentidos, según lo advierte Gastón Bachelard (2000) en su texto de 1938; es decir, el primer contacto que tenemos con las cosas, en lo que denominamos experiencia o conciencia. No obstante, ya Kant sospechaba que detrás del fenómeno podría existir una estructura *no perceptible directamente,* lo que el filósofo denominó *noúmeno.*

podrían explorarse, por citar un ejemplo, las respectivas concepciones de lo inconsciente –o lo *no consciente*– en estas escuelas tan diferentes una de la otra. No sería la primera en querer intentarlo, pues ya existen otros trabajos acerca del tema, como el de Pierre Buser (2005): *El inconsciente con mil caras*.

Desde luego, se podrían contrastar las dos concepciones teóricas y la clínica solo a través de un diálogo abierto que permita hacer preguntas y aclarar puntos de vista diferentes, para comprender mejor al otro y, probablemente, para afinar la propia posición al respecto. Sin duda, sería un diálogo productivo, pero no fácil, ya que examinar el significado y el lugar de un concepto en diferentes marcos teórico-epistemológicos es una empresa arriesgada. Y es que los marcos presentan divergencias muy significativas, los conflictos de ideas son comunes y las tensiones que tales discrepancias generan dan lugar a verdaderas batallas, con la implementación lamentable de estrategias inapropiadas que, a menudo, causan daño tanto al portador de la controversia como a su destinatario.

Entre los psicoanalistas, *verbi gratia,* es común escuchar que los psicólogos cognitivo-conductuales descuidan el inconsciente. Sin embargo, cuando abrimos un libro sobre procesos terapéuticos de orientación cognitivo-conductual, nos topamos con la defensa de que el paciente, es decir, sus *cogniciones* (*pensamientos*) y sus *esquemas de cognición* (*representaciones*) tienen su propia vida interna y actúan sin su conocimiento. En consecuencia, la terapia cognitivo-conductual busca ayudar al paciente a darse cuenta de esto para poder *afrontarlo*. Se trata de deshacerse de un síntoma, de un comportamiento restrictivo, de una percepción o de una actitud que dan lugar a malentendidos y sufrimientos. Quizá, en el fondo, esto consista en encarar las vicisitudes con el otro/*Otro,* o a *uno* mismo ("problemas narcisistas"). Aquí cabe destacar que el *Otro* es entendido en psicoanálisis como la matriz significante en la que se gestarán las condiciones que, paulatinamente, habrán de humanizar

a un bebé a partir de su nacimiento, introduciéndolo en las lógicas que el lenguaje le irá imponiendo tanto a nivel consciente como inconsciente. En este proceso de subjetivación, la simbolización tomará un lugar especial.

Desde Sigmund Freud hasta Melanie Klein hay muchos ejemplos clínicos relacionados con la importancia de *la formación del símbolo en el niño y la realidad psíquica*. Pero ¿dónde quedan estas reflexiones en al abordaje cognitivo-conductual? ¿De qué modo se interesan los psicólogos cognitivo-conductuales por ese "mundo interno"? Estas son preguntas legítimas. Para tratar de responderlas, tomaré el siguiente ejemplo. Un niño con una fobia obsesiva a las tormentas cuestiona, en general, qué piensan los adultos acerca de ellas. Él quiere saber lo que *hacen* durante un fenómeno de esta naturaleza y cómo *afrontan* el miedo ante él. Acto seguido, podríamos mostrarle fotografías donde haya infantes exponiéndose, sin expresiones de miedo, a la lluvia, a la nieve, etcétera. Entonces, quizá pregunte: "¿Tengo que *actuar como todos* los demás?", lo que solo reflejará su incapacidad para desarrollar medios "internos" de seguridad, es decir, un *discurso*[3] tranquilizador. Estas reflexiones son las de una psicoanalista y llevan a la interrogante: ¿por qué el niño carece del discurso "interno" tranquilizador?

Ahora bien, ¿cómo se procedería clínicamente en la terapia cognitivo-conductual ante este problema discursivo? Tendrían otro punto de partida: lo que les preocuparía ante todo no sería la falta de ese discurso "interno" tranquilizador, sino más bien la presencia de entidades (variables) objetivables que *determinan* ese discurso "interno" marcado por la *ansiedad*. En un análisis teórico, se intentaría identificar las variables y procesos que

[3] El tratamiento del discurso con el que el psicoanálisis trabaja presupone un sujeto con una estructura psíquica de la cual habría que hacer emerger "los recuerdos reprimidos en el inconsciente con la intención de rellenar lagunas de la memoria, partiendo de una tópica espacial de relaciones entre las instancias Inconsciente, Preconsciente y Consciente" (Mascheroni, 2011, p. 4).

"alimentan", mantienen y alientan no solo el discurso que provoca la *ansiedad,* sino también las reacciones emocionales y de comportamiento asociadas con dicho discurso. En el proceso clínico, se procuraría romper el *círculo vicioso* que mantiene la ansiedad y, simultáneamente, desarrollar alternativas que permitan a la persona percibir, sentir y actuar de manera *diferente* en situaciones amenazantes. En este sentido, el "discurso interno" es importante para los psicólogos cognitivo-conductuales.

No obstante, se observa en muchas de esas experiencias –las cuales son el origen de reacciones fóbicas– que las variables determinantes son difíciles de aislar y, en ocasiones, imposibles de identificar; incluso, si se pensara fervientemente que eso pudiera lograrse, no bastaría con hacerlas conscientes para *reducir* los niveles de ansiedad. Además, en no pocas ocasiones, nuevas experiencias –no necesariamente provenientes de la psicoterapia cognitivo-conductual– invalidan las *creencias* arraigadas en los niños, lo cual podría, circunstancialmente, romper las "cadenas de reacciones automáticas". Esto permite comprender fácilmente el papel del azar en este enfoque teórico-clínico.

En psicoanálisis, sin embargo, no se pensaría que el sujeto reacciona de una determinada manera debido a las experiencias reales, sino que sus reacciones o *actitudes* son la continuación de una construcción de fantasías individuales que tienen su origen en determinadas vivencias, a menudo vinculadas a la sexualidad infantil, que dan por resultado *una realidad psíquica*. Aquí me gustaría enfatizar que las percepciones "sub-liminales" y las *reacciones automáticas* de las que se habla mucho en psicología cognitivo-conductual –también en neurociencia, por supuesto– no son idénticas al inconsciente freudiano, pues, como ya lo he mencionado, existe la posibilidad de abordar desde diversos lugares *las mil caras del inconsciente*.

En la terapia cognitivo-conductual se concede, de hecho, gran importancia a las *experiencias* vividas, tanto aquellas que se experimentan directamente como las que se dan de manera

indirecta. Sin embargo, está claro que nada se almacena *pasivamente* en la memoria: ni las acciones de la vida cotidiana ni las que provienen de los experimentos. Las *representaciones* que construimos de nuestras experiencias están influenciadas por las "metas" y "necesidades" que impulsan a cada uno, por las vivencias previas, por la visión que se tiene y, desde luego, por la angustia y la represión. Por lo tanto, el recuerdo de las experiencias no es "objetivo", aunque de pronto se asuma que es solo *subjetivo* en el sentido más banal del término, es decir, deformado por un *sujeto,* quien porta el recuerdo a la manera de un simple envase, cuya única expectativa sea la modificación adaptativa.

LA DEPRESIÓN, LUEGO DE LOS LABERINTOS

Como parte de su trabajo realizado en 2011, dirigido principalmente a profesionales que operan en el campo *psi,* aunque accesible para el gran público también, el psicoanalista británico Darian Leader elaboró un libro con base en una observación sencilla: ¿por qué después del trabajo de Freud (1992/1917) acerca de los fenómenos del duelo y la melancolía los psicoanalistas prácticamente abandonaron las reflexiones en torno a estos dos fenómenos, elevados por el autor vienés a *categorías metapsicológicas*?[4]

En dicha publicación, Leader observa que, debido a esa ralentización en la producción teórica, hoy en día se dificultan sobremanera respuestas clínicas importantes a las interrogantes que actualmente genera un *trastorno pertinaz* –según lo

[4] Para Elisabeth Roudinesco (2008), en su *Diccionario de Psicoanálisis,* la "metapsicología es un término creado por Sigmund Freud en 1896 para designar el conjunto de su concepción teórica, *y distinguirla de la psicología clásica* [*psicología de la conciencia*]. El enfoque metapsicológico consiste en la elaboración de modelos teóricos que no están directamente vinculados a una experiencia práctica o a una observación clínica; se define por la consideración simultánea de los puntos de vista dinámico, tópico y económico" (p. 715). Las cursivas son mías.

reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS), mediante múltiples estadísticas en el terreno de la salud mental–: *la depresión*. El autor se refiere sobre todo a que se han trivializado, luego de 1917, las reflexiones acerca de su etiología en tanto que se anula la historia de los sujetos y sus profundas implicaciones inconscientes.[5]

En efecto, es relevante poner en duda el paradigma, predominante en la cultura científica, según el cual el origen de una enfermedad se debe a una causa única y determinada. Esta idea tuvo su génesis en el modelo del Bacilo de Koch (siglo XIX) –consistente en infectar un organismo sano y hacerlo enfermar–, cuyos postulados han permeado en la investigación y en los estudios actuales sobre genética. Debido a esto se considera y se afirma que un gran porcentaje de las *enfermedades mentales* son causadas por males genéticos, y que tales genes deben aislarse; no obstante, en realidad, entran en juego múltiples factores que, en gran medida, quedan ocultos tras la función reduccionista del discurso médico.

Por ejemplo, cuando se sabe que una consulta en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) dura un promedio de seis a diez minutos,[6] se entiende que la complejidad del caso –debido a la singularidad de cada paciente y, por lo tanto, a su historia particular– *es evitada* o enmascarada con un diagnóstico general: el de *estrés* o, si son más sofisticados, el de *depresión*. Sin embargo, antes es imperioso hacer muchas preguntas, por ejemplo, ¿qué hace que un paciente se oponga a la quimioterapia que podría salvarlo? ¿Por qué no toma sus medicamentos para no rechazar el órgano que le ha sido trasplantado? ¿Por qué mantiene su

[5] Contrariamente a lo que podría pensarse, la depresión no se asume, dentro de los diversos artículos alojados en el repositorio institucional de la Universidad Veracuzana (s.f.), como una "enfermedad" psicológica (como pueden serlo la neurosis o la psicosis), sino como una enfermedad fisiológica en la mayor parte de documentos. Baste una sencilla estadística para comprobar que existen más estudios desde la óptica médica que desde la psicológica.

[6] Aunque institucionalmente esté establecido un tiempo de entre quince y veinte minutos, la sobrecarga de trabajo reduce este lapso al que ha quedado indicado.

dieta con comida nociva? ¿Cuáles son los reportes profesionales de lo que un paciente experimenta con su enfermedad, especialmente cuando es crónica? ¿Por qué tal paciente, y aquel otro no, desarrolla ese padecimiento específico? ¿Por qué aparece esta y no otra afección en ese momento exacto en la vida de una persona? ¿Por qué ese padecimiento se ubica exactamente en ese lugar de su cuerpo?

La lista de autores incluidos en el Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana da fe de algunas investigaciones realizadas a partir de la psicología cognitivo-conductual para intentar responder esas complejas cuestiones. Tales estudios se basan mayormente en estadísticas, y algunos proporcionan soluciones estableciendo perfiles psicológicos basados en los tipos de enfermedades. En uno de ellos, *verbi gratia,* estudiaron a pacientes cardíacos y, después de haber sido observados, los clasificaron en dos categorías. A los pacientes que estacionaron su automóvil en el cajón más cercano a la salida para poder retirarse rápidamente los ubicaron en el tipo "A", y de ellos se infirió, con base en otras investigaciones correlacionales –y quizá en las intuiciones y experiencias de los investigadores–, que tienen características como la ambición, la hostilidad, la sensación de urgencia, etcétera. En el tipo "B" incluyeron a aquellos que demostraron *afectividad negativa* e inhibición social, y, de acuerdo con las conclusiones, estos pacientes tendrán más riesgo de morir por un colapso cardiaco.

Tomando en cuenta esa clase de trabajos, es posible que haya investigaciones correlacionales que hagan la pregunta ¿cómo es que dicha *afectividad negativa* podría estar asociada con la producción de moléculas de algún tipo particular? O quizá existan otras que intentan establecer correlaciones entre el cáncer y un "perfil psicológico", y su conclusión sea que tal enfermedad afecta más a personas particularmente amables, perfeccionistas y sociables, que tienen dificultades para expresar sus emociones y una tendencia a la resignación, a la

desesperación. Y en muchos de estos estudios, la depresión se considerará un factor agravante. Por lo tanto, según el escenario anterior, el aumento preocupante del número de personas afectadas por esta enfermedad ¿se deberá a un incremento de la bondad humana? Esto, en general, no queda claro.

No obstante, es menester dar un lugar, si no de honor, sí de respeto, a esta clase de estudios que, aunque parecen reduccionistas –incluso, inútiles–, tienen el mérito de mostrar lo que es importante de la sociedad para una determinada rama de la psicología. Aunque con frecuencia queda la impresión de estar leyendo pronósticos astrológicos en los que todos pueden identificarse y de estar empujando al individuo a un destino definido, predeterminado, sin opción de cambios y sin la posibilidad de construir alguna libertad propia ante su síntoma.

Por otra parte, hay muchas investigaciones que, con base en experiencias con animales, muestran artificiosos paralelismos entre problemas humanos y problemas animales, estudios que hablan más de los propios investigadores, de su visión sobre los seres humanos y de su crueldad cuando bombardean con electrochoques a ratas, monos o serpientes para medir su resistencia al *estrés*. Afortunadamente, autores como Darian Leader, entre otros, nos ayudan a asumir posturas críticas ante estos trabajos que consideran que las emociones y los sentimientos son unívocos –aunque sean explícitamente contradictorios, inquietantes y, a menudo, reprimidos–, y que se generalizan en un gran número de resultados obtenidos de *corpus* teóricos reducidos.

IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL CUERPO EN EL PSICOANÁLISIS

Desde que Freud inventa, a finales del Siglo XIX, un nuevo modo de escuchar la histeria, no se puede negar el poder de las palabras. A través de sus *cinco psicoanálisis* (Laplanche, 2014), nos

comparte y nos ilustra la importancia, para los sujetos, de las oraciones, frases o palabras que los "marcaron" desde su niñez. Destaca, desde luego, la necesidad de identificar aquellos fenómenos ubicados en el inconsciente para la construcción de la identidad. Nos demuestra que la relación entre el sujeto y su cuerpo es de orden imaginario, y que ese cuerpo no tiene nada que ver con el que describe la medicina. Y es que el cuerpo puede ser un medio para expresar pensamientos, particularmente relacionados con la *sexualidad*,[7] lo que frecuentemente no puede ser de otra manera (aquí la *conversión histérica* es un ejemplo). El cuerpo es, pues, un lugar del conflicto: sus órganos vinculados a la nutrición, a la excreción, a la respiración, así como los órganos de los sentidos se invisten,[8] a partir de relaciones primarias con la madre y sus sustitutos.

Como dice la psicoanalista británica Karin Stephen (cuñada a la sazón de Virginia Woolf), los órganos pueden ser, en ese sentido, odiados y convertidos en enemigos internos. Las primeras interacciones con la madre son, por tanto, factores determinantes. La forma en que la madre transmite la vida a su hijo es un elemento que influye en su capacidad de luchar para sobrevivir y el camino que le permitirá separarse de ella también.

En *Estudios sobre la histeria,* Breuer y Freud (1992/1893-1895), cuentan varios casos de los efectos de las ideas en el cuerpo, indicando que de algunas *representaciones* se emiten directrices para la interpretación de padecimientos somáticos. Ahora se sabe que diversos problemas dermatológicos, por

[7] El psicoanálisis considera la sexualidad como un universo muy extenso que no se reduce al sexo del cuerpo biológico regido por instintos. Para esta escuela teórica, la sexualidad se constituye por el deseo inconsciente sobrevenido del paso por la castración simbólica a la que es sometido un bebé en su pasaje a la cultura. Asimismo, las fantasías, las identificaciones, la elección de objeto, la identidad sexual son elementos ligados, en el inconsciente, a la sexualidad.

[8] Acorde con el *Diccionario de Psicoanálisis* (Psicopsi. Comunidad de estudio, s.f.) la *investidura* es un "término tomado por Sigmund Freud del vocabulario militar para designar una movilización de la energía pulsional cuya consecuencia es ligar esa energía a una representación, a un grupo de representaciones, a un objeto o a partes del cuerpo".

ejemplo, evocan la sexualidad, dado que gran parte del placer proviene de la estimulación de la superficie del cuerpo y de la fricción al rascarse, lo que otorga un valor erótico al síntoma. En psicoanálisis es muy sabido que el conflicto entre rascarse y resistir la picazón evoca en algunos casos la prohibición inconsciente de la masturbación: ¿deberías ceder o no? Entonces, un gran proceso comienza y el síntoma se convierte en fuente de placer y, a la vez, en castigo de ese placer. Sin embargo, es menester recordar que se debe tener cuidado de no dar explicaciones apresuradas y generalizadas: para cada caso, el síntoma tiene una función única y esto es lo que se debe buscar teniendo en cuenta todos los detalles de la historia singular del sujeto.

Este es el camino en el que aprehendemos nuestra relación con los demás, pero sobre todo la forma en que interpretamos *su* relación (la de los demás) con nosotros, la cual es crucial para la "salud mental"; y, en todos los casos, lo decisivo es la capacidad de simbolizar una situación. Estudiar estos elementos, la mayoría de las veces inconscientes, parece mucho más poderoso técnicamente que establecer simplemente perfiles típicos que descuidan la subjetividad. Ahí el psicoanálisis puede ayudar a liberar la riqueza de lo que subyace a los síntomas físicos y descubrir a quién van dirigidos, y en este proceso el lenguaje es la única manera en que los seres humanos se pueden apropiar de su historia. Los médicos –pero sobre todo los propios psicólogos– harían bien en tenerlo en cuenta y no perder de vista el trabajo del psicoanalista y médico bioquímico Michel Balint (1986).

Por su parte, Darian Leader nos recuerda el mensaje de Lacan (1988) –a propósito de la medicina psicosomática–, quien aboga por un retorno a Platón (1998), dado que, en *La República,* las pasiones humanas deben ser asimiladas en el marco de la *ciudad* que, por sí sola, puede ayudar a resolver los conflictos edípicos, las rivalidades, y dar apoyo a las identificaciones de los ciudadanos. La forma en que el individuo enfrenta

los acontecimientos y emprende la búsqueda de la homeostasis determina la salud. La cohesión de los grupos sociales que permite establecer lazos sociales es un factor protector; encontrarse con una o un psicoanalista, hoy en día podría ser otro.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1938).

Balint, M. (1986). *El médico, el paciente y su enfermedad*. Editorial Libros Básicos. (Obra original publicada en 1960).

Beltrán, J. (Coord.). (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana: Lineamientos para el nivel licenciatura* (2.ª ed.). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/nme-propuesta.pdf

Breuer, J. y Freud, S. (1992). Estudios sobre la histeria. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. II). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1893-1895).

Buser, P. (2005). *El inconsciente con mil caras*. Editorial Odile Jacob.

Campillo, M., Vallejo, S. y Pimentel, S. (2013). Editorial. *Procesos Psicológicos y Sociales, 9*(1). https://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/editoriales/editorial-vol-9-no-1/

Freud, S. (1992). Duelo y melancolía. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. XIV). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1917).

Lacan, J. (1988). *Intervenciones y textos*. Manantial. (Obra original publicada en 1966).

Laplanche, J. (2014). Introducción. En S. Freud, *Cinq psychanalyses*. Presses Universitaires de France. (Obra original publicada en 1935).

Leader, D. (2011). *La moda negra: Duelo, melancolía y depresión*. Sexto Piso.

Mascheroni, G. (2011). El discurso psicoanalítico de Freud y Lacan. *El Rey Está Desnudo: Revista para el Psicoanálisis por Venir, 3*(4), 1-17.

Platón. (1998). La República (C. Eggers Lan, Trad.). En C. García Gual (Ed.), *Diálogos* (Vol. IV). Gredos.

Psicopsi. Comunidad de estudio. (s.f.). *Diccionario de psicoanálisis*. https://www.psicopsi.com/diccionario_de_psicologia_letra_i-investidura-asp

Roudinesco, É. y Plon, M. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis* (2.ª ed.). Paidós.

Universidad Veracruzana. (s.f.). *Depresión* [Resultado de búsqueda]. Repositorio Institucional. UV. https://cdigital.uv.mx/search?query=Depresión

LA ANSIEDAD EN UN CEREBRO EJECUTIVO

Samuel Zamora Lugo[1]
Samantha Toledo Mesa[2]
Vicenta Reynoso Alcántara[3]

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo describir la interacción entre las funciones ejecutivas y la ansiedad. Múltiples investigaciones han concluido que los trastornos de ansiedad impactan de manera negativa en tareas que requieren memoria, atención, inhibición y resolución de problemas. La corteza prefrontal, íntimamente relacionada con las funciones ejecutivas, está involucrada en la regulación de la respuesta emocional, especialmente a través de la amígdala. La ansiedad, aunque es una reacción adaptativa necesaria, puede volverse disfuncional cuando afecta la capacidad del individuo para enfrentar desafíos cognitivos. Esta revisión aborda de manera básica la compleja relación entre la cognición y la emoción en la psicología humana.

[1] Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), región Xalapa. Maestro y doctor en Ciencias en Neuroetología por el Instituto de Neuroetología de la UV. Especialista en Métodos Estadísticos por la Facultad de Estadística e Informática de la UV. Docente de la Facultad de Psicología, campus Xalapa, desde el 2021, donde realiza su estancia posdoctoral. Su línea de investigación se enfoca en describir aspectos neurofisiológicos, emocionales y conductuales relacionados con el procesamiento matemático en escolares y universitarios. Correo electrónico: sazamora@uv.mx

[2] Licenciada en Psicología por la Universidad de Xalapa. Maestra en Ciencias en Neuroetología por el Instituto de Neuroetología de la Universidad Veracruzana. Estudiante del doctorado en Neuroetología en el mismo instituto. Cuenta con la especialización en Métodos Estadísticos de la Facultad de Estadística e Informática de la UV. Actualmente, labora como psicóloga clínica en el Centro Estatal de Cancerología Dr. Miguel Dorantes Mesa. Correo electrónico: psic.samanthatoledo@gmail.com

[3] Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. Doctora en Psicología, en el área de Neurociencias, por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigación nivel II y cuenta con perfil deseable Prodep (Programa para el Desarrollo Profesional Docente). Participa en actividades del cuerpo académico en formación Psicología, Desarrollo, Salud y Educación (UV-CA-479), adscrito a la Facultad de Psicología de la UV, campus Xalapa. Académica de esta facultad desde 2010. En los últimos quince años ha trabajado en investigación relacionada con psicología cognitiva y neurociencias, con especial interés en procesos cognitivos superiores, incluyendo las funciones ejecutivas. Correo electrónico: vreynoso@uv.mx

Palabras clave: ansiedad, cognición, funciones ejecutivas, neurofisiología, neurociencia, psicología

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas (FE de aquí en adelante) son una serie de habilidades cognitivas consideradas de orden superior necesarias para las conductas adaptativas dirigidas a objetivos, ya que nos permiten planificar, organizar, iniciar, mantener y ajustar comportamientos con el fin de alcanzar metas específicas. Estas funciones son de gran importancia para el control de la conducta, la resolución de problemas, la toma de decisiones, y permiten al individuo la adaptación a situaciones novedosas o cambiantes (Salehinejad *et al.*, 2021).

Para entender más sobre este concepto, remontémonos un poco al pasado, específicamente a 1966, ya que en este año se habló por primera vez de la forma en que las funciones ejecutivas son reguladas por el lóbulo frontal, denominado *órgano de la civilización* por Alexander Luria, a quien hoy en día consideramos el padre de la neuropsicología. En aquel entonces, él describió el *síndrome del lóbulo frontal,* en su libro *Higher cortical functions in man,* e hizo referencia a una serie de disfunciones en la motivación, el planteamiento de metas, las iniciativas, los planes de acción, la inhibición y el control de la conducta. El trabajo de Luria fue la base para el estudio de las FE, pues, dentro de las unidades funcionales del cerebro que describió, hizo referencia a un bloque de programación, control y verificación de la actividad conductual (1966). Sin embargo, fue en 1982 cuando Muriel Lezak, neuropsicóloga estadounidense, nombró *funciones ejecutivas* a las "capacidades mentales necesarias para formular metas, planear cómo alcanzarlas y llevar a cabo los planes de manera efectiva" (p. 281), las cuales son, asimismo, fundamentales para un comportamiento autónomo, ingenioso y socialmente aceptado.

En 2006, Burgess *et al*. extendieron la definición de FE integrando funciones relacionadas con la organización tanto de nuestro futuro como de nuestros procesos de memoria, lo que nos permite elaborar juicios sofisticados a través del análisis de información abstracta. En Latinoamérica también tenemos aportaciones importantes sobre el estudio de dichas funciones. Por ejemplo, Ardila y Ostrosky-Solís (2008) hablaron de ellas dividiéndolas en dos tipos: *emocionales* y *metacognitivas*. Las primeras pueden ser mediadas por nuestra motivación, deseos personales y necesidades biológicas del momento; mientras que con las segundas podemos elaborar planes, formar conceptos, llevar a cabo estrategias, resolver problemas, mantener y manipular información por un tiempo breve para poder cumplir una tarea, etcétera.

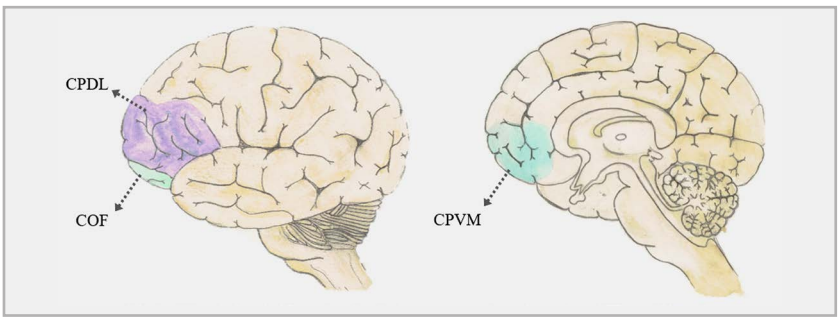
Así, el funcionamiento ejecutivo en óptimas condiciones debe brindarnos la posibilidad de resolver problemas inesperados –sin la necesidad de instrucciones tan detalladas para saber cómo solucionar situaciones complejas o conseguir una meta– y lograr objetivos que no somos capaces de alcanzar por medio de mecanismos rutinarios que ya son parte de nuestro aprendizaje (Verdejo-García y Bechara, 2010).

En resumen, diferentes autores han propuesto diversas definiciones de las FE; sin embargo, todas hacen énfasis en las actividades de control que se realizan gracias a ellas. En la actualidad, se han identificado numerosas FE, tales como flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, memoria de trabajo, control atencional y emocional, iniciación a la tarea, planeación, organización, administración, metacognición y automonitoreo (Reynoso-Alcántara y Flores-González, 2022). Varias de ellas están relacionadas con funciones y estructuras neurobiológicas y fisiológicas, entre las más mencionadas están la corteza prefrontal (CPF), la corteza cingulada, algunos núcleos de los ganglios basales y ciertas regiones subcorticales del sistema límbico (Jaywant *et al.,* 2022).

Como se mencionó anteriormente, las FE están estrechamente vinculadas con diferentes estructuras y funciones cerebrales. Una de las más estudiadas es la corteza prefrontal –ubicada en la parte anterior del encéfalo–, un área evolutivamente "reciente" que permite a la especie humana y a algunos primates tener una ventaja cognitiva para la resolución de problemas (Toledo Mesa *et al.,* 2023; Lui *et al.,* 2011). El término prefrontal se utilizó por primera vez en los años ochenta del siglo XIX; más adelante, mediante el uso de técnicas histológicas, fueron ubicadas todas las subregiones que conforman la CPF (Ferrier y Yeo, 1883; Brodmann, 1909) (ver figura 1).

De esas subregiones, las más relacionadas con las FE son la corteza prefrontal dorsolateral (CPDL), la corteza prefrontal ventromedial (CPVM) y la corteza orbitofrontal (COF). Entre estas tres, la CPDL es la más responsable de las funciones de planificación y organización, y tiene un papel importante en la interpretación sensorial y la regulación motora a través de un recurso proporcionado por la memoria de trabajo. En pocas palabras, prepara al organismo para actuar de manera inmediata ante la aparición de un problema, tanto cognitiva como motrizmente, y dar una perspectiva de futuros eventos (Carlén, 2017).

Figura 1
Representación de la corteza prefrontal



Nota. En la imagen izquierda aparecen la región dorsolateral (CPDL) y la región orbitofrontal (COF); en la derecha, la región ventromedial (CPVM). Elaboración propia.

Por otro lado, la CPVM se encarga de la regulación emocional, pues de alguna manera inhibe respuestas que podrían ser impulsivas, como reaccionar violentamente ante un conflicto. En estos casos, la CPVM analiza la situación y, en constante comunicación con otras regiones de la CPF (la corteza cingulada y áreas subcorticales como el hipotálamo, la amígdala, entre otras), toma la mejor decisión para resolverla (Carlson y Birkett, 2021). Es decir, en lugar de actuar violentamente, el individuo puede optar por solucionar el problema, por ejemplo, estableciendo una conversación cordial.

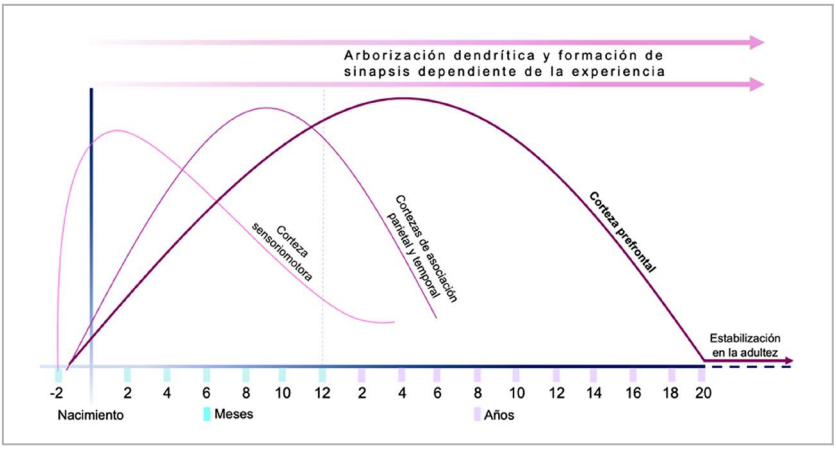
La COF es una estructura necesaria para la supervivencia, dado que permite al individuo ser capaz de trabajar en un ambiente con una fuerte carga sensorial y elegir solo la información relevante mediante la atención selectiva, que consiste en tomar en cuenta únicamente lo que es importante para el momento, seleccionando memorias o evitando la distracción causada por la interferencia perceptual (Logan *et al.,* 1984; Papazian *et al.,* 2006). Además, dicha estructura, que funciona como un filtro de información, se relaciona con el rendimiento escolar, la interacción con otros individuos y la autorregulación del día a día (Bjork *et al.,* 1998; Gioia *et al.,* 2000).

Esas áreas que conforman la CPF están muy relacionadas con la evolución desde una perspectiva filogenética, pero en los humanos la CPF ocupa aproximadamente el 30 % de la superficie del encéfalo, tres veces más que en nuestros parientes más cercanos: los grandes primates. Este aumento de tamaño y la aparición de nuevas células han sugerido que el cerebro humano posee regiones de la CPF exclusivas tanto en su composición como en su funcionamiento (Carlén, 2017).

Desde una perspectiva ontogenética, la maduración del cerebro inicia en las áreas sensoperceptivas que nos brindan la posibilidad, durante los primeros meses de vida, de contar con funciones básicas, gracias a las cuales sentimos lo que estamos tocando, sabemos en qué posición nos encontramos,

percibimos sabores, olores, sonidos y estímulos visuales, respiramos, deglutimos y, además, llevamos a cabo el movimiento del día a día, logrando así interactuar con el mundo exterior (Roland *et al.,* 2014) (ver figura 2). Simultáneamente, la CPF experimenta un aumento de volumen a medida que va madurando gracias a la mielinización, aumento que es casi lineal y continuo desde la generación del tejido neural dentro del útero hasta la edad adulta temprana –veinticinco años, en promedio– (Teffer y Semendeferi, 2012; Rivkin, 2000). Así, el volumen de la corteza cerebral en conjunto se incrementa un 74 %, aproximadamente, y de todos los lóbulos que la integran, el frontal (específicamente, la CPF) es la región que se mieliniza al final.

Figura 2
Representación del curso del desarrollo de la corteza en humanos a través del tiempo



Nota. Adaptado de "Developmental science and the media: Early brain development", por R. Thompson y C. Nelson, 2001, *American Psychologist, 56*(1), p. 5. Derechos de autor 2001 por la American Psychological Association.

Es así como, a partir del nacimiento, nuestro cerebro comienza a desarrollarse por medio de la experiencia, gracias a la cual vamos adquiriendo capacidades progresivamente; no obstante, la receptividad, procesamiento y consolidación de la información

varía dependiendo de las etapas de desarrollo, entre otros factores. Por lo tanto, las experiencias tempranas son cruciales para la generación de sinapsis, así como para las podas neuronales, proceso mediante el cual se modifican y eliminan las conexiones más débiles, logrando con esto una regulación y organización óptima de nuestras redes neuronales (Chechik *et al.,* 1999).

Para concluir este apartado, es importante señalar que las FE no son un *todo o nada,* ya que estas se pueden desarrollar y entrenar (a menos de que exista un daño orgánico severo que lo imposibilite), por lo que siempre se debe tomar en cuenta que la falta de práctica también afecta de manera significativa el procesamiento de la información y la expresión de ciertas conductas. Por ejemplo, una persona descrita como poco empática, puede ser así por la falta de interacción con otros durante su infancia y adolescencia, pero no quiere decir que tenga un daño cerebral, sino que en el contexto en el que creció no se le pedía interactuar e interpretar las emociones de los demás; es decir, que gran parte de la manera en que se refleja nuestro desempeño cognitivo se debe a las necesidades que se presentan en nuestro día a día.

LA ANSIEDAD

La palabra *ansiedad* deriva del latín *anxiĕtas, -ātis,* que significa "Estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo" (RAE, 2024). El término se ha ido modificando a lo largo del tiempo, ya que es muy común utilizar conceptos asociados al *miedo* (como angustia, terror, fobia o pánico), de ahí la necesidad de aclarar que hay una gran diferencia entre ambos. Describiremos, pues, el miedo como una emoción innata y altamente adaptativa. Esta conducta se despliega cuando la fuente de peligro o la amenaza se presentan de manera física, es decir, cuando estamos cara a cara con el estímulo aversivo, al contrario de lo que sucede con la ansiedad, pues en esta el estímulo que provoca la respuesta

alarmante puede ser incierto y puede o no estar presente en el tiempo y el espacio (LeDoux y Pine, 2016).

Gracias al desarrollo de la psicología moderna, a la postulación de múltiples teorías y al arduo trabajo de investigación, se ha podido delimitar tanto el concepto como la descripción conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva de lo que hoy en día conocemos como ansiedad. De manera general, podemos definirla como una respuesta adaptativa individual que nos permite actuar ante estímulos que nos parecen hostiles y que puede ser útil en ciertas situaciones: por ejemplo, nos alerta de futuras amenazas o peligros potenciales. Es, asimismo, un estado emocional que se manifiesta mediante una sensación de inquietud o preocupación frente a eventos futuros o situaciones desconocidas; además, es parte clave en la respuesta de lucha o huida, pues nos prepara para hacer frente a una amenaza o para evitarla (Takagi *et al.,* 2018; Díaz-Kuaik y De la Iglesia, 2019). También se caracteriza por provocar experiencias subjetivas, entre ellas, tensión y pensamientos de preocupación, así como cambios fisiológicos: sudoración, aumento del ritmo cardiaco y mareos (Davis *et al.,* 2015).

Calhoon y Tye (2015) mencionan que la ansiedad es un estado mental orientado al futuro, que se activa por amenazas distantes y potenciales, en lugar de amenazas específicas y predecibles. Por un lado, la ansiedad nos impulsa a evitar situaciones aterradoras y a conseguir nuestros objetivos, pero cuando es excesiva, persistente o desproporcionada con respecto a la situación real, puede provocar angustia y deterioro en la vida diaria. Aunque es un estado mental muy común en los seres humanos, no todos la percibimos o la experimentamos de la misma manera. Por ejemplo, presentar una exposición oral frente al público o salir de casa puede provocar ansiedad a algunas personas por el simple hecho de pensar que serán evaluadas negativamente por los demás o que alguien les robe o las asalte en la calle (Takagi *et al.,* 2018).

La ansiedad representa, pues, un estado de alta excitación y nos predispone a dar valencia negativa a los estímulos percibidos, lo cual nos lleva, a su vez, a aumentar la vigilancia aun cuando no hay una amenaza inmediata. Sin embargo, por contradictorio que parezca, es una reacción normal del repertorio emocional y ayuda a la supervivencia al aumentar la consciencia y permitir respuestas rápidas a posibles peligros (Daviu *et al.,* 2019). En suma, la ansiedad –que para ser considerada una respuesta adaptativa debe disminuir y desaparecer una vez que se ha solucionado el problema que la ocasiona– es un proceso necesario que nos ayuda a responder conductualmente al medio que nos rodea, pues sin ella no podríamos afrontar diversas situaciones.

En algunos estudios sobre la ansiedad existen dos conceptos distintos: *ansiedad estado* y *ansiedad rasgo*. La primera es la que experimenta un sujeto en un momento determinado, es transitoria y puede ser causada por estímulos externos; mientras que la ansiedad rasgo se considera una respuesta consistente en el individuo y es relativamente estable en el tiempo (Leal *et al.,* 2017; Goes *et al.,* 2018).

El gran problema de la ansiedad es cuando se vuelve desadaptativa, es decir, cuando el individuo es incapaz de responder de manera adecuada y precisa a los estímulos presentes en el entorno que se vuelve amenazante o aparentemente desafiante. Esto puede ocasionar trastornos de ansiedad, los cuales están entre los más frecuentes en la población general y se clasifican en diferentes categorías: trastorno de pánico con o sin agorafobia, fobia social, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno obsesivo-compulsivo, fobia específica y trastorno de estrés postraumático. Todos comparten características similares, como miedo y ansiedad excesiva, que provocan alteraciones del comportamiento (Kessler *et al.,* 2005; American Psychiatric Association, 2013). Además, dichos trastornos –que suelen tener un impacto sustancial en la vida diaria de las personas– pueden

presentarse junto con otros trastornos mentales, como depresión, abuso de sustancias o trastornos de la personalidad (Olatunji *et al.,* 2007, 2010).

Neurobiología de la ansiedad

La ansiedad es provocada por una serie de cambios en la actividad neuronal, en específico por la liberación de neurotransmisores que pueden inhibir o excitar nuestro organismo y por la participación, en este proceso, de áreas específicas del cerebro: la amígdala, el locus coeruleus y algunas regiones de la corteza prefrontal, las cuales están más involucradas o tienen más activación durante las respuestas relacionadas con la ansiedad. Esto se ha dado a conocer gracias a los grandes avances tecnológicos de los últimos años, alcanzados mediante el uso de técnicas neurofisiológicas, como la resonancia magnética funcional, la tomografía por emisión de positrones y el electroencefalograma (Takagi *et al.,* 2018; Daviu *et al.,* 2019).

Aunque anteriormente se mencionó que la ansiedad y el miedo son respuestas emocionales diferentes, ambas tienen mucha similitud cuando de circuitos cerebrales hablamos, ya que comparten varias regiones dedicadas al procesamiento emocional, una de ellas es la amígdala, conocida también como *circuito del miedo* (Ekman, 1972; Meaney *et al.,* 2023). Esta estructura es útil para evaluar la información sensorial y juega un papel importante en la interpretación emocional. Es un aglomerado de núcleos muy complejo que se subdivide en núcleos centrales, núcleos corticomediales y núcleos basolaterales (LeDoux, 2007; Felten *et al.,* 2022). Tiene apenas el tamaño de un pistache y se ubica en la parte medial y anterior del lóbulo temporal.

El núcleo basolateral (NBL) de la amígdala se ha relacionado con los estados de vigilancia y alerta. Nos ayuda a valorar o asignar, subjetivamente, valencias negativas o positivas a los estímulos percibidos. Las valencias positivas nos permiten aprobar y

acercarnos a tales estímulos, mientras que las negativas activan las conductas defensivas y de evitación (Paré y Headley, 2023). El NBL recibe proyecciones sinápticas de otra región llamada locus coeruleus, encargado de modular la liberación de noradrenalina durante un estado de activación corporal agudo, lo cual provoca una respuesta de estado de ansiedad que permite al organismo mantener un foco atencional mayor, facilitar el procesamiento sensorial y mejorar el funcionamiento ejecutivo durante experiencias estresantes (Schwarz *et al.,* 2015).

En una investigación realizada –con técnicas electrofisiológicas– por Valentino *et al.,* (2008) en un modelo animal, registraron un gran aumento en la actividad de las neuronas noradrenérgicas del locus coeruleus durante el estrés agudo y vieron que tal activación inducida por el estrés era similar al comportamiento ansioso. También observaron que la activación de las neuronas noradrenérgicas está estrechamente asociada a la hormona liberadora de corticotropina, la cual está relacionada con el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal, encargado de controlar las conductas estresantes mediante la regulación del cortisol (McCall *et al.,* 2015).

Ansiedad y funciones ejecutivas

Si bien la ansiedad se ha manejado como una conducta natural y necesaria en los organismos, resulta interesante que, al momento de revisar la literatura, la mayoría de las investigaciones trata este término desde su estado patológico; de hecho, se menciona que cualquier tipo de trastorno de ansiedad está implicado negativamente en el rendimiento de tareas neuropsicológicas tales como la memoria, la atención, el aprendizaje y las FE.

Tempesta *et al.,* (2013) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar el funcionamiento neuropsicológico y el efecto del uso de fármacos antidepresivos en dos grupos de pacientes jóvenes con trastorno de ansiedad generalizada (TAG):

un grupo con prescripción de fármacos (TAG-p) y otro sin prescripción (TAG-sp), ambos comparados con un grupo control. Los resultados mostraron que los jóvenes del grupo TAG-sp tuvieron peor rendimiento en tareas de memoria ejecutiva y no verbal, velocidad de procesamiento de información, memoria de trabajo, inhibición y resolución de problemas en comparación con el grupo control. Asimismo, se observó que el grupo TAG-p mostró ligeramente un mejor desempeño en tareas cognitivas que el grupo TAG-sp. Aunque no se consideró significativo dicho desempeño, se concluyó que el uso farmacológico pudo aminorar los síntomas del trastorno de ansiedad generalizada.

En otro estudio similar con pacientes diagnosticados con TAG que no usaban fármacos, se observó que estos cometieron significativamente más errores que el grupo de personas sin el trastorno, en una tarea que consistió en evaluar si el material que manipulaban les daría una recompensa o un castigo. Cabe señalar que en esta investigación se aseguró una paridad entre los grupos, es decir, se procuró que tuvieran la misma edad, género y coeficiente intelectual (DeVido *et al.,* 2009).

Otra investigación relacionada con la resolución de problemas matemáticos, en la que se analizó un fenómeno conocido como *ansiedad matemática,* mostró que en algunas personas el hecho de manipular números o enfrentar situaciones asociadas a ellos provoca una respuesta emocional negativa que pude interferir en el desempeño de ese tipo de tareas; tanto es así que puede ser un factor determinante, por ejemplo, en el futuro académico de los estudiantes, ya que muchos optan por cursar carreras que no se vinculen con las matemáticas (Suárez-Pellicioni *et al.,* 2016; Zamora-Lugo *et al.,* 2023).

CONCLUSIÓN

El recorrido anterior nos lleva a concluir que es importante seguir investigando sobre las repercusiones de la ansiedad en el

desarrollo de las funciones ejecutivas –tomar decisiones, resolver problemas y actividades diarias, planificar eventos a corto, mediano o largo plazo y crear estrategias que permitan adaptarnos al medio ambiente–, ya que comprender la relación que hay entre ellas es de gran utilidad en el campo de la psicología, pues esto ayuda a desarrollar intervenciones nuevas y más eficaces para mejorar el rendimiento cognitivo de la gente con rasgos o trastorno de ansiedad generalizada, lo cual permite, a su vez, que la persona gestione de mejor manera su sintomatología, utilice estrategias más adaptativas e incremente su calidad de vida.

Aunque, como ya se dijo anteriormente, la ansiedad es un despliegue conductual necesario y natural para hacer frente a posibles amenazas percibidas, diversos estudios han demostrado que cuando se vuelve desadaptativa impacta negativamente en las FE –reguladas por la corteza prefrontal–, lo que hace necesario comprender los procesos neuropsicológicos implicados. Afortunadamente, para manejar las manifestaciones desadaptativas de la ansiedad, existen diversas técnicas efectivas. Por ejemplo, se ha demostrado la eficacia de la terapia cognitivo-conductual (TCC) en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. La TCC es una forma práctica y estructurada de psicoterapia, en la que se utilizan diferentes estrategias para comprender y gestionar los componentes cognitivos, conductuales y fisiológicos de la ansiedad (James *et al.,* 2020). A ella hay que sumar la terapia de exposición, la dialéctica conductual, de aceptación y compromiso, la terapia breve centrada en objetivos, así como técnicas de respiración diafragmática y tratamientos farmacológicos.

Sin duda, hay varias alternativas; no obstante, es importante tomar en cuenta que lo que funciona en una persona, puede no resultar en otra, es decir, la eficacia de las terapias y técnicas, sea cual sea, dependerá del individuo y de la situación.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5* (5.ª ed.).

Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8*(1), 1-21.

Bjork, R., Bjork, E. y Anderson, M. (1998). Varieties of goal-directed forgetting. En J. M. Golding y C. M. MacLeod (Eds.) *Intentional forgetting interdisciplinary approaches* (pp. 103-137). Lawrence Erlbaum Associates.

Brodmann, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationslehre der Großhirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*. Editorial Johann Ambrosius Barth.

Burgess, P., Alderman, N., Forbes, C., Costello, A., Coates, L., Dawson, D., Anderson, N., Gilbert, S., Dumontheil, I. y Channon, S. (2006). The case for the development and use of "ecologically valid" measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society, 12*(2), 194-209. doi:10.1017/S1355617706060310.

Calhoon, G. y Tye, K. (2015). Resolving the neural circuits of anxiety. *Nature Neuroscience,* (18), 1394-1404. https://doi.org/10.1038/nn.4101.

Carlén, M. (2017). What constitutes the prefrontal cortex? *Science, 358,* 478-482. doi: 10.1126/science.aan8868.

Carlson, N. R. y Birkett, M. A. (2021). *Physiology of behavior*. Pearson Higher.

Chechik, G., Meilijson, I. y Ruppin, E. (1999). Neuronal regulation: A mechanism for synaptic pruning during brain maturation. *Neural computation, 11*(8), 2061-2080.

Davis, M., Walker, D., Miles, L. y Grillon, C. (2015). Phasic vs sustained fear in rats and humans: role of the extended amygdala in fear vs anxiety. *Neuropsychopharmacology,* (35), 105-135. https://www.nature.com/articles/npp2009109.

Daviu, N., Bruchas, M., Moghaddam, B., Sandi, C. y Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of Stress, 11,* 1-9. DOI:10.1016/j.ynstr.2019.100191.

DeVido, J., Jones, M., Geraci, M., Hollon, N., Blair, R. J. R., Pine, D. S. y Blair, K. (2009). Stimulus-reinforcement-based decision making and anxiety: impairment in generalized anxiety disorder (GAD) but not in generalized social phobia (GSP). *Psychological Medicine, 39*(7), 1153-1161. doi:10.1017/S003329170800487X.

Díaz-Kuaik, I. y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica, 16*(1), 42-50. doi: 10.18774/0719-448x.2019.16.1.393.

Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. R. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation,* (pp. 207-283). Nebraska University Press.

Felten, D., O'Banion, M. y Maida, M. (2022). *Netter: Atlas de neurociencia*. Elsevier Health Sciences.

Ferrier, D. y Yeo, G. F. (1883). II. The effects of lesions of different regions of the cerebral hemispheres. *Proceedings of the Royal Society of London, 36*(228-231), 222-224. doi:10.1098/rspl.1883.0105.

Gioia, G., Isquith, P., Guy, S. y Kenworthy, L. (2000). Test review behavior rating inventory of executive function. *Child neuropsychology, 6*(3), 235-238.

Goes, T., Almeida-Souza, T., Marchioro, M. y Teixeira-Silva, F. (2018). Excitotoxic lesion of the medial prefrontal cortex in Wistar rats: effects on trait and state anxiety. *Brain Research Bulletin. 142,* 313-319. doi:10.1016/j.brainresbull.2018.08.009.

James, A. C., Reardon, T., Soler, A., James, G. y Creswell, C. (2020). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 11*(11) doi:10.1002/14651858.CD013162.pub2.

Jaywant, A., Del Ponte, L., Kanellopoulos, D., O'Dell, M. W. y Gunning, F. M. (2022). The structural and functional neuroanatomy of post-stroke depression and executive dysfunction: a review of neuroimaging findings and implications for treatment. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 35*(1), 3-11. doi:10.1177/0891988720968270.

Kessler, R., Chiu, W., Demler, O. y Walters, E. (2005). Prevalence, Severity, and Comorbidity of 12-Month DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry, 62*(6), 617-627. doi:10.1001/archpsyc.62.6.617.

Leal, P., Goes, T., Ferreira da Silva, L. y Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends Psychiatry Psychother, 39*(3), 147-157. doi:157. 10.1590/2237-6089-2016-0044.

LeDoux, J. (2007). The amygdala. *Current biology, 17*(20), R868-R874.

LeDoux, J. y Pine, D. (2016). Using neuroscience to help understand fear and anxiety: A Two-System Framework. *The American Journal of Psychiatry. 173*(11), 1083-1093. doi:10.1176/appi.ajp.2016.16030353.

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International journal of Psychology, 17*(1-4), 281-297. doi:10.1080/00207598208247445.

Logan, G., Cowan, W. y Davis, K. (1984). On the ability to inhibit simple and choice reaction time responses: A model and a method. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 10*(2), 276-291. doi:10.1037/0096-1523.10.2.276

Lui, J. H., Hansen, D. V. y Kriegstein, A. R. (2011). Development and evolution of the human neocortex. *Cell, 146*(1), 18-36. doi:10.1016/j.cell.2011.06.030.

Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Basic Books, Inc.

McCall, J., Al-Hasani, R., Siuda, E., Hong, D., Norris, A., Ford, C. y Bruchas, M. (2015). CRH engagement of the locus coeruleus

noradrenergic system mediates stress-induced anxiety. *Neuron, 87*(3), 605-620. doi:10.1016/j.neuron.2015.07.002.

Meaney, M., Liebowitz, M. y David Leonardo, E. (2023). Neurobiology of Anxiety Disorders. En A. Tasman et al. (Eds.) *Tasman's Psychiatry* (683-724). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51366-5_84

Olatunji, B., Cisler, J. y Tolin, D. (2007). Quality of life in the anxiety disorders: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 27*(5), 572-581. doi:10.1016/j.cpr.2007.01.015.

Olatunji, B., Cisler, J. y Tolin, D. (2010). A meta-analysis of the influence of comorbidity on treatment outcome in the anxiety disorders. *Clinical psychology review, 30*(6), 642-654. doi:10.1016/j.cpr.2010.04.008.

Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología, 42*(3), 45-50.

Paré, D. y Headley, D. (2023). The amygdala mediates the facilitating influence of emotions on memory through multiple interacting mechanisms. *Neurobiology of Stress, 24,* 1-12. doi:10.1016/j.ynstr.2023.100529.

Real Academia Española (2024). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). https://dle.rae.es.

Reynoso-Alcántara, V. y Flores-González, R. (2022, 30 de abril). The executive function scale in higher education. OSF. doi:10.17605/OSF.IO/34SH9.

Rivkin, M. (2000). Developmental neuroimaging of children using magnetic resonance techniques. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 6*(1), 68-80. doi:10.1002/(SICI)1098-2779(2000).

Roland, P., Hilgetag, C. y Deco, G. (2014). Cortico-cortical communication dynamics. *Frontiers in systems neuroscience, 8,* 1-11. doi:10.3389/fnsys.2014.00019.

Salehinejad, M.A., Ghanavati, E., Rashid, M. y Nitsche, M.A. (2021). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances, 5*(1), 1-19. doi:10.1177/23982128211007769.

Schwarz, L., Miyamichi, K., Gao, X., Beier, K., Weissbourd, B., DeLoach, K., Ren, J., Ibanes, S., Malenka, R., Kremer, E. y Luo, L. (2015). Viral-genetic tracing of the input–output organization of a central noradrenaline circuit. *Nature, 524,* 88-92. doi:10.1038/nature14600.

Suárez-Pellicioni, M., Núñez-Peña, M. y Colomé, À. (2016). Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience, 16*(1) 3-22. doi:10.3758/s13415-015-0370-7.

Takagi, Y., Sakai, Y., Abe, Y., Nishida, S., Harrison, B., Martínez-Zalacaín, I., Soriano-Mas, C., Narumoto, J., y Tanaka, S. (2018). A common brain network among state, trait, and pathological anxiety from whole-brain functional connectivity. *NeuroImage, 172,* 506-516. doi:10.1016/j.neuroimage.2018.01.080.

Teffer, K. y Semendeferi, K. (2012). Human prefrontal cortex: evolution, development and pathology. *Progress in brain research, 195,* 191-218. doi:10.1016/B978-0-444-53860-4.00009-X

Tempesta, D., Mazza, M., Serroni, N., Moschetta, F., Di Giannantonio, M., Ferrara, M. y De Berardis, D. (2013). Neuropsychological functioning in young subjects with generalized anxiety disorder with and without pharmacotherapy. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 45,* 236-241. doi:10.1016/j.pnpbp.2013.06.006.

Thompson, R. y Nelson, C. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist, 56*(1), 5-15. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.5

Toledo Mesa, S., Reynoso Cruz, J. E. y Cibrian-Llanderal, I. T. (2023). El cerebro que necesitamos. *Revista de la Innovación a la Práctica, 2*(2), 29-46. https://revistainnovapractica.com/index.php/ojs/article/view/26

Valentino, R. J. y Van Bockstaele, E. (2008). Convergent regulation of locus coeruleus activity as an adaptive response

to stress. *European journal of pharmacology, 583*(2-3), 194-203. doi:10.1016/j.ejphar.2007.11.062.

Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema, 22*(2), 227-235. https://www.psicothema.com/pdf/3720.pdf

Zamora-Lugo, S., Cadena-Barajas, M., Franci, A. y Cibrian-Llanderal, T. (2023). Prevalencia de ansiedad matemática en universitarios. *Nova Scientia, 15*(31), 1-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9554580

¿QUÉ ES ESO QUE LLAMAMOS ESTRÉS Y POR QUÉ LOS PSICÓLOGOS LO ESTUDIAMOS?

Axel Manuel Navarro Hernández[1]
Sabelia Juárez Niembro[2]

RESUMEN

El estrés es considerado como una experiencia negativa ante un acontecimiento, que está acompañada de conductas, pensamientos, reacciones físicas y emocionales. En este escrito se describen tres perspectivas científicas que estudian el estrés desde la psicología: biológica, psicológica y social. Adicionalmente, se presentan modelos integrativos de las últimas décadas que explican la interacción entre esos tres enfoques. El propósito es dar a conocer la importancia del estrés en la vida diaria, así como las principales aportaciones de la literatura científica en la psicología. Se parte de la premisa de que conocer estos modelos permitirá que los psicólogos consolidados y en formación lleven a cabo intervenciones eficientes para enfrentar un mundo frecuentemente en cambio.

[1] Licenciado en Psicología (2009) y especialista en Métodos Estadísticos (2012) por la Universidad Veracruzana. Desde 2013 forma parte de la plantilla docente de base en las facultades de Educación Musical y Psicología en la misma casa de estudios. Además de la docencia, ejerce su maestría en Psicoterapia Gestalt (2012) en la consulta privada. Fue asistente editorial de la revista *Medicina, salud y sociedad,* de 2011 al 2012. Coautor de diferentes artículos relacionados con la salud mental en jóvenes universitarios y preuniversitarios, así como con los efectos del cambio sociodemográfico en el desarrollo social de los ciudadanos. Obtuvo dos veces el reconocimiento para los docentes mejor evaluados en toda la Universidad por los estudiantes (2017 y 2019). Actualmente, es pasante del doctorado en Psicología de la Universidad Veracruzana, adscrito al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Correo electrónico: axnavarro@uv.mx

[2] Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana (2006), con maestría en Administración de Personal y Recursos Humanos por el Centro Mexicano de Estudios de Posgrado (2009). Desde 2006, se ha desempeñado en puestos de recursos humanos en empresas mexicanas gubernamentales y privadas como parte de su experiencia laboral. Brinda asesoría y consultoría privada en el área de psicología organizacional desde 2009. Cuenta con experiencia docente en instituciones universitarias particulares de Xalapa, Veracruz, y forma parte de la plantilla docente por asignatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana desde 2021. Correo electrónico: sabjuarez@uv.mx

Palabras clave: estrés, alostasis, estresor, afrontamiento

Cada uno de nosotros hemos experimentado lo que es el estrés, ya sea por dejar una tarea escolar al final; por afrontar una posible discusión con alguien querido (padres, pareja o amistades); por encontrarnos ante una entrevista laboral para conseguir el empleo soñado, o simplemente porque las cosas no son como las esperamos. No se necesita un compendio de razones muy elaborado para entender esa sensación natural que está presente en todos nosotros. Sin embargo, lo que sí requiere mayor reflexión es saber por qué algunas personas se estresan más que otras, así como los efectos nocivos y no nocivos que tiene el estrés en nuestra vida. De igual manera, resulta útil conocer algunas estrategias para manejarlo. En este sentido, la psicología (al ser la ciencia que se encarga del estudio del comportamiento humano y de los procesos psicológicos básicos) es la disciplina con un mejor conjunto de conocimientos para resolver estas dudas.

En general, el estrés es considerado como una experiencia negativa ante un acontecimiento, que está acompañada de conductas, pensamientos, reacciones físicas y emocionales (Taylor y Stanton, 2007). Esta definición se caracteriza por tres elementos: *a)* existe un factor que altera a la persona; *b)* como resultado de lo anterior, la persona cambia su estado natural; *c)* este proceso se puede expresar de diferentes maneras (pensamientos intrusivos, sudoración, molestia, agitación, entre otros). Así, en todas las situaciones de estrés, pueden existir elementos biológicos, psicológicos y sociales (Fusté-Escolano, 2010) que mantienen, inhiben o potencian esta experiencia negativa. No obstante, es común que los científicos organicen la información de acuerdo con los campos de su conocimiento; de esta manera, algunos podrían enfocarse en los aspectos biológicos, mientras que otros se centrarán en los psicológicos y otros más en los sociales. Recientemente, la psicología ha

empleado esquemas integradores que explican el estrés desde un enfoque biopsicosocial. A continuación, se detalla cada uno de estos.

MODELOS TEÓRICOS

Perspectiva biológica

De acuerdo con Slavich (2020), el estudio del estrés tiene sus orígenes en los trabajos del fisiólogo estadounidense Walter Cannon, quien a principios de 1900 estableció una relación entre las emociones que se producen ante un nuevo entorno y sus funciones fisiológicas. De esta manera, Cannon sugirió que las emociones facilitan la adaptación de los organismos cuando el entorno cambia, generando también reacciones fisiológicas. En estudios más recientes (Ganzel *et al.,* 2010; McEwen, 2007; McEwen y Gianaros, 2010), se ha empleado el término *alostasis* para señalar la capacidad que tienen los seres vivos para resistir fisiológicamente los cambios del entorno; asimismo, se ha denominado como *carga alostática* a la consecuencia de alto coste que tienen los organismos después de este ajuste fisiológico (McEwen y Gianaros, 2010).

Lo anterior explica por qué ante una situación que genera estrés existe un desgaste físico, pues se han empleado muchos recursos biológicos para ajustarse a los cambios (por ejemplo, activación del eje hipotálamo-pituitaria-adrenal, sistema nervioso autónomo, metabólico e inmunológico, entre otros). Y cuando el desgaste es prolongado, es común que se presenten daños fisiológicos (dolores, enfermedades, bajo rendimiento físico, cansancio prolongado, problemas digestivos, etcétera).

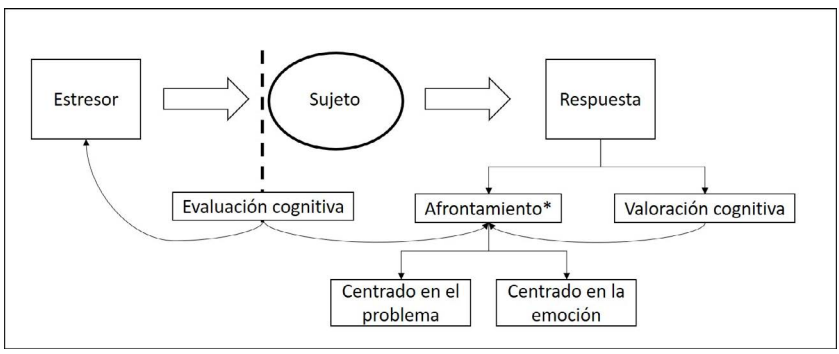
Desde una perspectiva biológica, los estudios acerca del estrés permiten, pues, conocer el proceso fisiológico involucrado, así como las repercusiones que provoca en el organismo

que lo vive; sin embargo, quedan pendientes otros factores que no son incluidos en esta perspectiva.

Perspectiva psicológica

Con la revolución cognitiva de la psicología en la década de los sesenta del siglo pasado, un grupo de psicólogos estadounidenses, encabezados por Richard Lazarus y Susan Folkman (1991), llevó a cabo estudios sobre el estrés. Según estos autores: "los trastornos que casi de forma universal sufren las personas expuestas a tales condiciones externas … no han de hacernos caer en la forma simplista de que el estrés es producido por causas ambientales" (p. 43). De esta manera, Lazarus y Folkman diseñaron un modelo explicativo cuya base es el *afrontamiento al estrés;* este modelo sigue siendo, en el siglo XXI, uno de los más influyentes en la psicología (Compas *et al.,* 2001; Herman *et al.,* 2020). La propuesta incluye dos conceptos (Lazarus, 1993): el primero es la *evaluación cognitiva* del estresor y de los recursos de la persona; el segundo se refiere al *afrontamiento,* que se define como los esfuerzos conductuales y cognitivos para manejar al estresor. Originalmente, el afrontamiento fue clasificado en: *a)* centrado en el problema; *b)* centrado en la emoción (ver figura 1).

Figura 1
Modelo de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman



Nota. Elaboración propia con base en Lazarus (2000).

Se emplea el término *afrontamiento centrado en el problema* cuando la persona busca formas de resolver la situación estresante. Por ejemplo, en el momento en que un estudiante tiene que realizar una tarea, la forma más eficiente de solucionar el problema es haciendo la tarea. En cambio, el *afrontamiento centrado en la emoción* es cuando la persona no puede solventar la situación estresante y, en su lugar, se enfoca en el estado emocional y el cómo sentirse mejor. Un ejemplo de esto es cuando un empleado es despedido de su trabajo o cuando una pareja termina su relación, en ambos casos no existe una manera de resolver el problema, y la única alternativa que tiene el individuo es atender sus emociones para sentirse mejor ante la pérdida.

En la actualidad, se han propuesto diferentes clasificaciones de los tipos de afrontamiento con un total de más de cuatrocientas categorías (Skinner *et al.,* 2003), todos ellos derivados de sus dos formas originales. Desde esta perspectiva, la propuesta de Skinner *et al.* define trece familias de afrontamiento (ver tabla 1).

Tabla 1
Tipos de familias de afrontamiento al estrés

Familia	Definición	Ejemplos
1. Solución de problemas	Incluye las categorías centradas en el problema, acción instrumental, elaboración de estrategias y solución del problema.	Elaboración de planes, análisis lógico, persistencia y determinación.
2. Búsqueda de apoyo	Se divide en la búsqueda de personas específicas y la manera en que se solicita el apoyo.	Personas: padres, esposos, hijos, profesionales y Dios. Objetivos: instrumental, de ayuda, consejo, confort y contacto.
3. Evitación-escape	Se refiere a los esfuerzos de soltar o estar fuera de la situación estresante.	Evitación cognitiva, acciones evitativas, negación y ensoñación.

4. Distracción	Son los esfuerzos activos de negar una situación estresante mediante la realización de actividades placenteras.	*Hobbies*, ejercicio, ver televisión, buscar amigos o leer.
5. Reestructuración cognitiva	Se refiere a los esfuerzos activos de cambiar la visión de una situación estresante para verla desde una forma positiva.	Centrarse en lo favorable, pensamiento positivo, optimismo y minimización del estrés o de las consecuencias negativas.
6. Rumiación	Es centrarse repetida y pasivamente en los peligros de la situación estresante.	Pensamientos intrusivos, negativos, catastróficos, de generación de ansiedad, autoculpa y miedo.
7. Impotencia	Se refiere a un conjunto de acciones organizadas que consisten en darse por vencido o renunciar al control.	Pasividad, confusión, interferencia cognitiva, desánimo y pesimismo.
8. Aislamiento social	Son acciones que buscan aislarse de la gente o prevenir que los demás conozcan la situación estresante.	Aislamiento físico, evitar a los demás, ocultarse, estoicismo y aislamiento emocional.
9. Regulación emocional	Incluye los esfuerzos activos para influir en la sensación de estrés, a fin de construir expresiones emocionales acordes al tiempo y lugar.	Animarse y confortarse a sí mismo, control emocional, relajación y expresión emocional.
10. Búsqueda de información	Son los esfuerzos para aprender más acerca de la situación o condición estresante.	Conocimiento del curso, causas, consecuencias y significados, así como estrategias para intervenir y remediar.
11. Negociación	Se refiere a los esfuerzos activos para elaborar un compromiso entre las prioridades del individuo y las restricciones de la situación.	Establecimiento de prioridades, proponer un compromiso, persuasión, reducción de las demandas, compensaciones y elaboración de tratos.
12. Oposición	Describe síntomas de la psicopatología, específicamente de los comportamientos de externalización.	Proyección, resistencia, ira, agresión, descarga, desfogue y culpar a otros.

13. Delegar	Es el proceso de dar a alguien la responsabilidad de uno mismo.	Dependencia, búsqueda de ayuda mal adaptativa, queja, autocompasión y lástima de sí mismo.

Nota. Elaborada a partir de Skinner *et al.* (2003).

La perspectiva psicológica se caracteriza por incluir evaluaciones cognitivas que influyen en la respuesta al estrés. Muchas de las investigaciones en el campo de la psicología se han centrado en determinar la eficiencia de estas estrategias. En este sentido, entre más tipos de afrontamiento tenga la persona, tendrá más probabilidad de éxito para enfrentar a los estresores y, con ello, reducir sus niveles de estrés.

Perspectiva social

A diferencia de la perspectiva biológica, caracterizada por describir la excitación fisiológica o emocional, así como las adaptaciones hormonales y neuronales involucradas en el estrés (Lantz *et al.,* 2005), la perspectiva social pone énfasis en los elementos del entorno que estresan al organismo, comúnmente conocidos como *estresores*. En general, los investigadores con una perspectiva social argumentan que los estresores dependen del impacto que tienen para modificar la vida de las personas, así, cuanto mayor sea el cambio, también serán mayores sus efectos fisiológicos. Surachman y Almeida (2018) describen cinco tipos de estresores:

1. Eventos de la vida diaria.
2. Estresores crónicos.
3. Molestias diarias.
4. Traumas.
5. Sin eventos.

Los estresores relacionados con los *eventos de la vida diaria* son aquellos que determinan etapas específicas de nuestra vida

(comienzo de la escuela, primer noviazgo, matrimonio, muerte de los padres, etcétera). Los estresores *crónicos* suelen ser más duraderos, y están asociados con entornos carentes de seguridad, que incluyen amenazas sociales, exigencias a temprana edad, falta de acceso a oportunidades e incertidumbre ante el futuro, entre otros. Las *molestias diarias* son eventos de corta duración que se experimentan en el día a día de las personas (una discusión con un compañero, el congestionamiento vial, temperaturas extremas, etcétera). Por su parte, los *traumas* son eventos que involucran "la exposición a la muerte, lesión grave o violencia sexual, ya sea real o de amenaza" (American Psychiatric Association, 2015, p. 162). Finalmente, los estresores denominados *sin eventos* se refieren a las experiencias anticipadas que aún no suceden en la realidad (por ejemplo, casarse, obtener un ascenso, tener un hijo, graduarse de la licenciatura a cierta edad, entre otros).

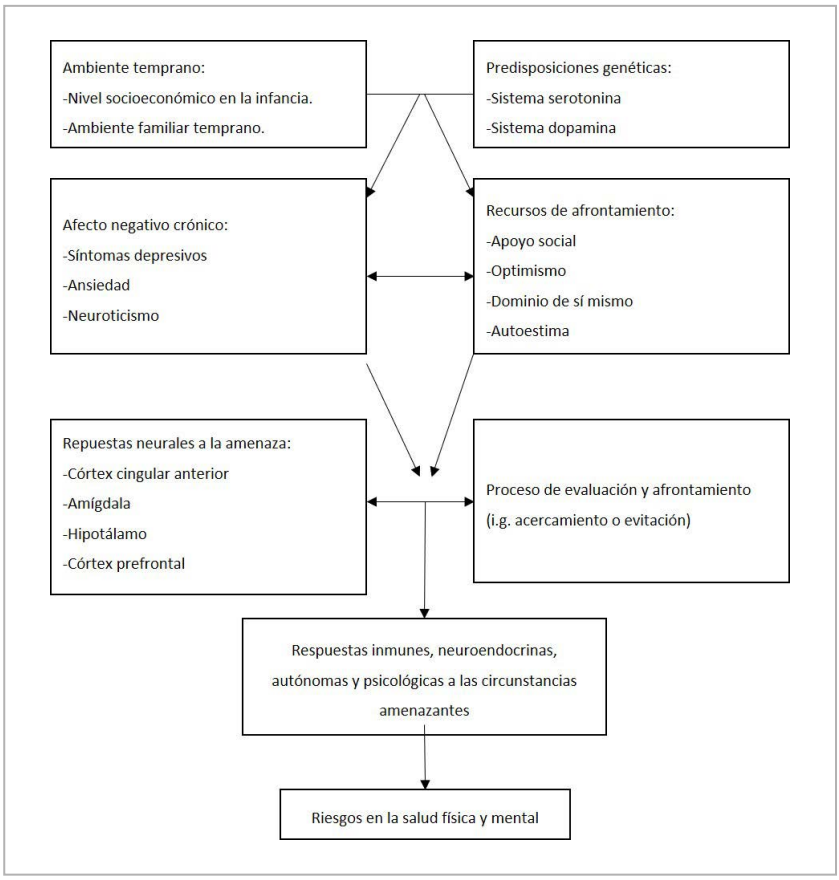
Como puede observarse, los modelos explicativos sociales resultan útiles para conocer las condiciones que estresan a las personas; sin embargo, a partir de 1960 esta perspectiva se complementó con la psicológica.

Perspectiva interactiva

Si bien el estrés puede ser estudiado desde una perspectiva biológica, psicológica o social, en la realidad no existe tal división (se realiza por tradición científica, para facilitar su estudio), porque las tres áreas siempre están imbricadas. Y es que cuando una persona presenta estrés se generan cambios en todos estos niveles; por ello, recientemente, se han propuesto modelos explicativos que integran las tres perspectivas en una sola. Uno de los mejores casos ha sido el modelo del desarrollo de vida de Taylor y Stanton (2007). Este señala que en los primeros años de vida del ser humano existe mayor sensibilidad neurológica ante los estímulos ambientales, razón por la cual el contexto social en esa etapa es decisivo para desarrollar, en un futuro, los recursos (tipos de afrontamiento) que necesitará en la adultez. En conse-

cuencia, si en la niñez el ambiente es demasiado hostil de manera recurrente, entonces se generará un desgaste fisiológico que determinará el desarrollo neuronal de los infantes, y como resultado podrían ser adultos con recursos psicológicos y fisiológicos muy pobres. Probablemente, estas respuestas también afectarían su capacidad para adaptarse a entornos sociales distintos, por lo que difícilmente tendrían acceso a otros ambientes sociales más saludables, con lo cual este ciclo se repetiría en generaciones posteriores (ver figura 2).

Figura 2
Orígenes y efectos de los recursos de afrontamiento



Nota. De "Coping resources, coping processes, and mental health", por S. E. Taylor y A. L. Stanton, 2007, *Annual Review of Clinical Psychology, 3,* p. 380. Derechos de autor 2007 por Annual Reviews.

Con este modelo, Taylor y Stanton (2007) establecen que los recursos de afrontamiento no solo tienen sus orígenes en el material genético, sino que también interactúan con el medio ambiente. De esta manera, se construyen explicaciones integradoras en los tres niveles: biológico, psicológico y social.

CONCLUSIÓN

El estrés es un fenómeno que se puede estudiar desde diferentes perspectivas: biológica, psicológica o social. Los psicólogos construimos modelos teóricos sobre la realidad que nos permiten conocer e intervenir en distintos niveles. Por ejemplo, desde una perspectiva psicobiológica logramos descifrar las respuestas fisiológicas que están implicadas, así como proponer algunas alternativas para reducir estas reacciones. Por otro lado, de manera individual, las evaluaciones cognitivas (derivadas de la perspectiva psicológica) nos otorgan herramientas para reducir la percepción amenazante de nuestro entorno mientras aumenta nuestra autopercepción de eficacia. Además, desde una perspectiva social, podemos identificar los tipos de estímulos más comunes que afectan a las personas; esto posibilita construir ambientes más saludables que reduzcan las condiciones adversas que más afectan a los seres humanos.

Conocer estos modelos nos ayuda a los psicólogos a entender que el estrés es la expresión de un proceso adaptativo que no está aislado, sino que involucra factores de diversa índole: biológicos, psicológicos y sociales. Y comprender de manera integral dicho proceso es fundamental para llevar a cabo un trabajo de intervención adecuado y ofrecer el apoyo idóneo a los usuarios (pacientes, trabajadores, estudiantes y a cualquier persona que atendamos) que posibilite su bienestar. Además de brindar tales servicios, los psicólogos requerimos estar atentos a los nuevos conocimientos, hallazgos y avances de nuestra disciplina, que nos permitan interactuar en un mundo estresante.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2015). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Panamericana.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87-127. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11271757/

Fusté-Escolano, A. (2010). Comportamiento y salud. En L. A. Oblitas Guadalupe (Coord.), *Psicología de la salud y calidad de vida* (3.ª ed., pp. 23-55). Cengage Learning.

Ganzel, B. L., Morris, P. A. y Wehington, E. (2010). Allostasis and the human brain: integrating models of stress from the social and life sciences. *Psychological Review, 117*(1), 134-174. https://doi.org/10.1037%2Fa0017773

Herman, K. C., Reinke, W. M. y Colleen L. E. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The coping-competence-context theory. *Journal of School Psychology, 78,* 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Lantz, P. M., House, J. S., Mero, R. P. y Williams, D. R. (2005). Stress, life events, and socioeconomic disparities in health: results from the American's changing lives study. *Journal of Health and Social Behavior, 46*(6), 274-288. https://doi.org/10.1177/002214650504600305

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic Medicine, 55,* 2324-2347. https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*(6), 665-672. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.6.665

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.

McEwen, B. E. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Psychological Review, 87*(3), 873-904. https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006

McEwen, B. E. y Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1186,* 190-222. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05331.x

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216-269. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216

Slavich, G. M. (2020). Social Safety Theory: a biologically based evolutionary perspective on life Stress, health, and behavior. *Annual Review of Clinical Psychology, 16,* 265-295. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045159

Surachman, A. y Almeida, D. M. (2018). Stress and coping theory across the adult lifespan. En F. C. Worrell (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-27). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.341

Taylor, S. E. y Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology, 3,* 377-401. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520

NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN DE BEBÉS CON EL MÉTODO BICK

Arturo Marinero Heredia[1]

RESUMEN

Se presenta la experiencia de observación con el método Bick, la cual consistió en hacer una visita semanal durante un año a una familia compuesta por la pareja y su hija recién nacida. La visita se realizó en su domicilio, la mayoría de las veces sin la presencia del padre. También se da cuenta de las impresiones del observador, así como del grupo que conforma el seminario junto con las supervisoras de la experiencia. Este método ha sido fundamental en la formación de psicoanalistas de niños.

Palabras clave: observación de bebés, método Bick, psicoanálisis, transferencia, vínculo

La siguiente narración se basa en la experiencia de observación de una bebé, que llevé a cabo durante dos años ininterrumpidos siguiendo el método Bick. Este es utilizado en la formación de psicoanalistas de niños en diferentes países, incluido el nuestro. En la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), se ha empleado en una experiencia educativa para reforzar la formación de estudiantes de licenciatura, así como observar y comprender los procesos iniciales que se derivan del vínculo entre un bebé y sus cuidadores.

[1] Arturo Marinero Heredia es profesor en la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana (UV), coordinador y fundador de la Unidad de Intervención Psicosocial (Unipso), psicólogo con maestría en Psicología de la Salud y doctorado en Psicología por la UV. Fue director del Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (Matraca, A. C.). Ha trabajado con gente en situación de reclusión, así como con personas damnificadas por desastres socionaturales. Tiene interés en el trabajo con observación a bebés, y en la clínica con niños, adolescentes y padres, con quienes realiza práctica psicoterapéutica con énfasis psicoanalítico desde 1999. Pertenece a la Red Latinoamericana y del Caribe de Psicología en Emergencias y Desastres. Correo electrónico: amarinero@uv.mx

En el psicoanálisis no ha existido solo un punto de vista en torno a la relación madre-padre-cuidadores-bebés, sino varios, de los cuales destacaron en la Europa de los años treinta los de Melanie Klein, Anna Freud, René Spitz, Donald Winnicott, Francois Doltó, Jacques Lacan, Antonio Pérez Sánchez y Esther Bick, cuyo enfoque es el que quiero tratar en este escrito. Y es que, en América Latina, el método de observación de Esther Bick ha sido impulsado por diversas psicoanalistas desde 1980 en países como Brasil, Argentina, Chile y México (en este último, con el equipo de Esperanza Pérez de Plá, del cual formé parte).

Desde 1948, el método de observación de bebés fue parte de la formación en psicoterapia de niños en la Clínica Tavistock en Londres, y en 1960 se incorporó al plan de estudios del Instituto de Psicoanálisis de Londres. En esta clínica se formaron importantes analistas pioneros en diferentes áreas del psicoanálisis, entre ellos Melanie Klein, John Bowlby, Donald Wood Winnicott, Frances Tustin, Wilfred Bion. Además, dicho método se inserta en el contexto teórico kleiniano y poskleiniano de las relaciones de objeto tempranas, y permite desarrollar la receptividad en las transferencias en el trabajo clínico con pacientes tanto infantiles como adultos (A. Marinero, comunicación personal, 23 de octubre, 2005).

En 1963, ante la Sociedad Psicoanalítica Británica, Bick (1964) leyó sus "Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis", donde incluyó el objetivo de su método:

> La experiencia es importante por numerosas razones, pero principalmente porque serviría de ayuda para que los estudiantes pudieran comprender más claramente la experiencia infantil de sus pequeños pacientes, de modo tal que, al comenzar el tratamiento de un niño de dos años y medio, por ejemplo, el analista pudiera intuir cómo era cuando bebé, etapa de la cual este niño no se halla demasiado alejado. Asimismo, la consideré útil para entender mejor la conducta no verbal del niño y sus juegos, y la conducta del niño que no habla ni juega,

> y, además, para ayudar al estudiante que entrevista a la madre, a que comprenda las informaciones que ésta le da sobre la historia del niño. Al mismo tiempo, esta experiencia puede brindar a cada estudiante una excelente oportunidad de observar el desarrollo de un bebé desde el nacimiento, poco más o menos, en el ambiente del hogar y en su relación con la familia inmediata, y de descubrir por sí mismo cómo se originan y desarrollan dichas relaciones. Aún más, el estudiante podría comparar y establecer diferencias entre sus propias observaciones y las de sus condiscípulos en los seminarios semanales. (p.97)

En efecto, la observación planteada por Esther Bick es útil para entender la conducta no verbal del niño; el desarrollo de un bebé –desde el nacimiento– en el ambiente del hogar y en su relación con la familia inmediata, y la manera como se desarrollan dichas relaciones. El método permite comprender las ansiedades más primitivas y las defensas contra ellas. También se aproxima a entender la relación profunda e íntima entre *soma* y *psiquis* y la creación de un tejido que desembocará en el vínculo entre la madre y el bebé.

El método Bick implica tres momentos (Marinero, 2005):

1. *Observación*. Esta se realiza generalmente en el domicilio de la familia, donde se pretende crear un ambiente cercano a lo que se conoce como *setting* psicoanalítico, en el que los participantes se sientan seguros y en confianza, de manera tal que se posibiliten los procesos transferenciales. Antes se acuerda con la familia un horario de visita (una hora semanal durante un año). Posteriormente, se programa una visita quincenal durante el segundo año. La idea es que la familia desarrolle sus actividades habituales.
2. *Registro*. Una vez concluida la hora, el observador anota y redacta lo que sucedió en la visita. En este registro se incluyen todos los detalles de lo observado que se recuerden, así como los efectos que en el observador mismo ha tenido la experiencia, pues con ello se dará cuenta de los procesos contratransferenciales.

3. *Discusión grupal*. Luego de las actividades anteriores, se lleva a cabo un seminario semanal con hasta cinco observadores y un coordinador entrenado. Ahí se narra o se lee alguna de las observaciones realizadas. El grupo pregunta, discute y reflexiona sobre lo que sucedió con el bebé, con la madre, con la relación entre ambos o entre el infante y algún otro miembro de la familia. Además, se analiza lo que le aconteció al observador y las transferencias grupales al momento de la discusión. Con frecuencia se elaboran hipótesis que hay que confirmar y se proponen lecturas.

SOLICITUD Y CONTRATO

Este aspecto es muy relevante, ya que, a diferencia del análisis tanto a adultos como a niños, la solicitud proviene del observador. Es decir, la demanda es de alguien interesado en investigar el desarrollo de un bebé, y esto suele suscitar muchas preguntas por parte de los padres, como ¿por qué se quiere hacer dicho trabajo?, ¿por qué se les ha elegido a ellos?, ¿es que se ha observado algo malo o grave en esa familia o en ese hijo? Sin embargo, también cabe la posibilidad de pensar que quien acepta la observación, la requiere.

El primer contacto con los padres suele ocurrir antes del parto: el observador trata de visitarlos antes del nacimiento del bebé para obtener lo que se podría llamar la pretransferencia de los padres con el recién nacido. Ahora bien, mientras el encuentro con el bebé aún se da en el cuerpo materno, se dice que existe una previa transferencia emocional, mediante la cual los padres depositan sus temores, angustias y preocupaciones en el médico, en la institución hospitalaria o clínica, en el bebé, etcétera. Y muchas de esas emociones, como el temor a que nazca con un problema genético o a que exista alguna dificultad en el parto, son universales. Palacios y Knauer (2003) señalan que:

> La labor interpretativa en la psicoterapia breve padres-niño se ve facilitada por la 'pretransferencia positiva' de los padres hacia el terapeuta, ... La 'pretransferencia positiva' consiste en la actitud receptiva inmediata que algunos padres desarrollan hacia el psicoterapeuta, en quien proyectan imágenes positivas de sus propios padres catectizadas con cargas libidinales. (p. 4)

Así, es posible percibir sus fantasías, expectativas, angustias y temores relacionados con la maternidad y la paternidad, además de sus dificultades y preocupaciones sobre el hijo(a) que esperan (Bick, 1964).

Por otro lado, Palacios y Knauer también llaman la atención sobre la *pretransferencia negativa,* la cual describen como:

> la actitud reticente de algunos padres hacia el terapeuta, especialmente la reticencia hacia la comprensión e interpretación de sus problemas con los niños a la luz de su pasado. Estos padres comprenden la actividad interpretativa como una acusación y en algunos casos como un ataque, de un modo abiertamente paranoide. Esta actitud parental está relacionada con la proyección en el terapeuta de imágenes parentales negativas, con características acusatorias o agresivas. (2003, p.4)

Durante esas primeras entrevistas, se presenta directa y francamente la solicitud de observar. Los padres pueden plantear preguntas y el observador subraya la importancia de su papel, dejando muy claro el objetivo de su trabajo. Luego definen los días y las horas de las visitas. Generalmente, este momento no excede una o dos entrevistas, y se deja en claro que se trata de no perder de vista el desarrollo del bebé. Por su parte, el observador no interpreta, no da consejos, no propone ni marca el rumbo de la atención que debe recibir el niño de sus padres.

Es muy interesante ver cómo la petición de observar se transforma en una demanda de las madres, quienes esperan la llegada del observador y hasta la agradecen. Solo en circunstancias excepcionales la observación podría interrumpirse: por ejemplo, en una situación de violencia en la que el observador

es colocado como un espectador pasivo –dado que no debe intervenir–, lo que sería una grave falta ética y una situación difícil de tolerar. Otra razón sería una severa depresión materna que le impidiera hacerse cargo de su bebé. En estas condiciones lo indicado sería sugerir atención psicológica para la madre y quizá para el padre, y, si es posible, mantener las visitas.

LA EXPERIENCIA DE LUCERO Y XÓCHITL

Observar el nacimiento y la construcción psíquicos de un ser humano o, mejor dicho, las manifestaciones de la constitución de la estructura psíquica, ha sido una experiencia sorprendente. Por ello, pretendo dar cuenta de las primeras observaciones que hice en el seno de una familia, pero también exponer lo difícil que puede ser para un varón realizarlas y mostrar las complejidades para lograr la confianza de la pareja parental, las tensiones y los celos entre ellos, la construcción del encuadre y las veces en que este se puso en riesgo.

A Xóchitl le pedí que me permitiera realizar la observación en el hospital donde alumbraría. En ese momento tenía treinta y dos semanas de embarazo y diecinueve años de edad. Ella es morena, de cabello negro, lacio y corto, bajita, con ojos grandes, abiertos y atentos. Es ama de casa y sonríe mucho, a veces nerviosamente. Es la segunda hija de un matrimonio que procreó a tres mujeres y un varón, este último migrante. Omar es su pareja, tiene veintitrés años, es herrero, mas no es su único oficio. Su condición socioeconómica es baja. Viven en una pequeña habitación rentada.

Xóchitl escucha atenta. Pregunta por cuánto tiempo será la observación. Le explico y de inmediato accede. También le comento que es importante que su esposo acepte y autorice: yo no quería ser recibido sin el consentimiento de Omar. Y es que Pérez Sánchez (1991) señala que, al entrar a la intimidad de una familia, es fundamental la aceptación de ambos padres, aunque

también menciona que, generalmente, son las madres las que están dispuestas a aceptar a un observador. Desde el inicio habla sobre su embarazo y parto. Brotan su preocupación económica y otras angustias: "¿Hay que pagar ya o hasta que termina todo? ¿Qué debo de traer para ese día de ropa?". La frase parece mal construida, pero "para ese día de ropa" revela algo. ¿A quién hay que abrigar, arropar, contener y cuidar? Xóchitl se siente sola, su marido está poco en casa. Se siente abandonada por su madre, quien promete acompañarla al momento del parto, pero no cumple. ¿Tal vez por ello acepta al observador? No lo sabemos a ciencia cierta, pero podemos pensar en la necesidad de Xóchitl de ser contenida y de estar acompañada. Su padre, además, próximamente va a migrar a Estados Unidos.

En el hospital, una semana antes de parir, Xóchitl me cuenta que tuvo un aborto espontáneo. Ahí le pregunta a otra mujer embarazada, que está a su lado en la sala de consulta externa, si es su primer embarazo. Ella le responde que no, que es el segundo. Luego le surge otra duda: "Duele, ¿verdad?". Le contesta que no, que depende de cada una. La mujer la tranquiliza diciéndole que en ese hospital atendieron su primer parto y todo salió bien. Días después, por vía telefónica, Xóchilt me comenta que fue a revisión al hospital, que le informaron que la bebé se escucha bien y que acuda cuando tenga contracciones, pero enojada me dice que, si algo le pasa, "no se la van a acabar los del hospital".

Al padre lo contacto por celular, le digo que soy el psicólogo. Él ya sabe de mí. Lo escucho amable, aunque también desconfiado. Le comento que su esposa dijo que habían aceptado que yo llevara a cabo la observación, pero que me interesaba explicarle más; sin embargo, no fue sino hasta un día después del nacimiento de su hija que esto ocurre en el hospital. Durante mi visita, noto que Xóchitl no está en su cama (se está bañando), pero encuentro a Omar, quien tiene a la bebé, y me presento. La niña se llama Lucero. Tiene tez morena y mucho cabello. Empieza a llorar, por

lo que Omar la mece (con mucha fuerza para mi gusto). Él me cae bien. Es un hombre moreno, alto y fuerte. Se ve cansado, pero dispuesto a conversar. Al mirarme pregunta: "¿Ahora vas a estudiar a la mamá y a la bebé?". Yo contesto: "No, voy a observar a la bebé". Comenta que los padres de ella están trabajando y que los suyos están en el rancho, donde alguien se cortó una mano y no vendrán. En resumen, se encuentran solos.

Xóchitl se acerca, viene abrochándose la bata de hospital. Me siento un poco incómodo porque, aunque no se presenta desnuda, casi lo está. La saludo, la felicito y la ayudo a colgar el suero que trae en una mano. Le pregunto si está más tranquila luego de las dudas que tenía. Dice que sí: "Ni me acordé". Explica que el parto no fue doloroso, pero sí las contracciones. Agrega que le pidió a Omar que me llamara, pero este olvidó la libreta donde apuntó mi número. Él se disculpa. Xóchitl no está desnuda, pero lo que veo es más que un cuerpo femenino, es un cuerpo vulnerable y "desnudo" fundido con su bebé. Y ahí estoy yo, un hombre observando la "desnudez" de un mundo familiar muy íntimo, un hombre mirando a la mujer de otro ante la presencia de él.

Una enfermera le informa a Xóchitl que puede pasar al comedor. Entonces, converso con Omar sobre la observación. Le explico de qué se trata e intento de hacer legítimo mi trabajo y mi lugar. Él escucha y es accesible hasta el momento en que hablo del horario de visita. Propone los domingos, pero a mí se me complica, y acordamos que los miércoles. Luego dice que pedirá permiso para entrar tarde al trabajo, aunque no acuda a casa a la hora de comer. Le insisto en que no modifiquen su vida habitual. Xóchitl se despide, dice tener mucha hambre y se va al comedor. Ahí están dos hombres "negociando" sobre las mujeres de uno de ellos. Omar carga a la bebé todo el tiempo, y confiesa que tiene temor de que su hija solo quiera puros brazos. Al final, si bien hay reticencia, no veo una actitud que impida la observación.

Primera observación

En la primera visita Omar no se encuentra. A Xóchitl le causa sorpresa mi llegada, no me esperaba, hay confusión. Dice que apenas hace treinta minutos se levantó. Lucero duerme, está muy envuelta. Pregunta si no me aburriré de verla dormida. Respondo que no. Señala que en la noche solo despierta dos veces, le da leche y vuelve a dormir. Con preocupación, comenta que Lucero ha vomitado varias veces, y se muestra un poco a la defensiva porque se siente observada. Además, no me esperaba, cree que me aburriré, pero pronto entiende que puede hablar de sus preocupaciones y que yo puedo escuchar. A propósito del vomito, dice: "¡No manches, ensució la ropa! Hasta a Omar también lo vomitó, y él casi la suelta. ¡No manches, se pasa!". Me muestra que todo está manchado, y señala que no le gusta ensuciarse con el vómito de su hija, que ella también necesita vomitar.

El impacto emocional que ocasiona en mi persona es muy intenso, y es que en esta profesión uno está expuesto a situaciones de gran impacto afectivo. En estos primeros momentos, mi mirada está puesta más en la madre y sus relaciones que en la bebé, pero no hay bebé sin madre (Torres, 2006). Es el inicio de la observación, todos nos estamos acomodando a una experiencia nueva. Lograr un grado de confianza y aceptación requiere tiempo y trabajo personal, así como la supervisión del equipo docente y el apoyo del seminario.

Xóchitl califica a su hija de "tragona". Reconoce que no sabe cómo darle pecho y que hay momentos en que le duele. Critica a unas madres que vio en el hospital, quienes dejaban llorar a sus hijos sin darles pecho: "No creo que no escucharan al niño llorar". Ella expresa su dolor en el amamantamiento y lo asume estoicamente. Se muestra como buena mamá frente a otras. Habla de una amiga que tiene "harta chichi, como artista, pero esas luego no tienen leche". Y agrega: "Entre nosotras

como mujeres nos contamos cosas, y mi amiga tiene 'aureola' pero no pezón. Y si a mí me lastimó, ¡imagínate a ella!". Aquí cabe suponer que al narrarme las cosas que se hablan entre mujeres, entonces el lugar de observador se vuelve muy femenino.

Relata que su maestra y amiga de cerámica la visitó, pero al mismo tiempo llegaron su concuña y su suegra. "Pinches viejas, para qué vienen", se refiere a estas últimas. Me cuenta que una vecina le aconseja no sentir rencor porque es malo ahora que da pecho, pero dice que no le importa, que sería capaz de madrearlas. Dice que, al principio de la relación con Omar, se fueron a vivir con la familia de este, pero ahí vivían sus padres, otras nueras y ella, por lo que sufrió hostilidad y sintió un mal ambiente al llegar a esa casa. Califica a su marido de pendejo porque se dejaba mangonear por su mamá, y "todavía estaba pegado a su chichi". Más adelante se quiebra y llora. Sobre esta situación mis supervisoras señalaron que: "es una férrea luchadora que se siente amenazada por todos y que puede tirar golpes a todos lados en un intento de defenderse, no importa a quién le pegue".

Xóchitl parece una persona muy herida. Ahora es entendible por qué todo está manchado, el vómito, la suciedad, el enojo, en medio de un ambiente muy tenso y desolador. La primera observación está por concluir, y al intentar salir ella se percata de que la puerta está cerrada con candado y no sabe dónde está la llave. Le digo bromeando: "De no estar las llaves, estaré secuestrado". Las supervisoras destacaron que era claro mi desgaste, que el chiste me delataba. Y es que su reducida vivienda agota el espacio vital, y el lugar del padre es confuso, ya que –según Xóchitl– sigue pegado al pecho materno, como su recién nacida.

Segunda observación

Lucero tiene dos semanas y un día. Xóchitl pregunta si no me aburriré. Menciona que fue a revisión al hospital con su hermana,

porque no se atrevía a salir sola por temor a caerse. También tiene miedo a bañar a la bebé, por lo que hasta ese momento solo lo ha había hecho con el apoyo de su hermana. Pero este día tiene que bañarla sola, y expresa su preocupación: "Me dan nervios, no vaya a ser que se caiga y la vaya a golpear".

En las primeras visitas, Xóchitl trata de sacarme de mi rol: hace preguntas acerca de mí, de mi esposa, de mis hijas; quiere saber sus nombres, si mis hijas habían vomitado, si pensaba tener más hijos. Al ser esta una observación participante, no ocultamos datos de nuestra persona, pero tratamos de mantenerlos reservados lo más posible, para conservar nuestro marco y encuadre de trabajo. Finalmente, le respondo que soy casado y que tengo hijas.

En otro momento, en una franca transferencia negativa, dice:

> Las mujeres deben resistir mucho: llevamos a los bebés nueve meses, luego el parto, cuidarlos todo el día, darles pecho. Ustedes no tienen que pasar por eso. Cuando Omar llega, la ve un ratito. Le digo que la cargue un poco y me dice que no. Me hace repelar. No está todo el día.

El discurso de la rivalidad entre los sexos suele surgir durante la crianza del bebé. Tal vez me lo puede decir porque sabe que nada diré, que no la juzgaré. En mi opinión, su percepción de sí misma es la de una mujer fuerte, sacrificada por su hija; los hombres no hacemos nada.

Cuenta que le pidió a su mamá recoger el acta de nacimiento de la niña, y que ella le contesto: "¿De a cómo no?". Dice que su mamá no se preocupó por ella, no le trajo comida durante el embarazo: "no me hizo ni un caldito, ni un regalo a la niña". Xóchitl se siente sola, sin el respaldo emocional de su madre, y se queja de no ser vista ni atendida por ella. Comenta que su papá se preocupa más por ella, que a él lo quiere más. Es tanta su necesidad de hablar y de ser cuidada que yo le pongo más atención que a la bebé.

Tercera observación

Lucero tiene tres semanas y un día. Me deja solo con la niña y se va a lavar al patio que está a unos pasos. Parece que su confianza en lo que hago crece. Al final de esta visita, saca el álbum de fotos y me lo muestra. Con ello me invita a mirar su universo y su historia.

Cuarta observación

Hace veintinueve días nació Lucero. Toco la puerta, sale el padre: primera sorpresa; segunda, Xóchitl está dando pecho a la bebé, situación que no he observado todavía. Omar dice no haber ido al trabajo porque le dio flojera. Agrega: "La bebé estaba incómoda y cuando la cargo, se calma". Parece decir: "También hago falta", y marca así su presencia paterna. De alguna manera reconoce: "Mira, soy buen padre, estoy". Omar habla de sus trabajos y cuenta anécdotas de cómo su papá le enseñó a manejar. En tanto, Xóchitl tiene a la bebé y le habla cariñosamente. El mundo de los hombres intenta imponerse mediante los intereses del padre, y ahora Xóchitl no dice nada contra nadie. ¿Será que ante la presencia de dos hombres se siente contenida y segura? Un tanto imperativo, Omar opina que es hora de dejarme observar. Xóchitl pone en la cama a la bebé, Omar pregunta si anoto lo que veo, y le explico qué es lo que hago. Él me comenta que Lucero sonrió en la mañana: "Me di cuenta de que estaba despierta. Pensé que lloraba y no, se estaba riendo, tremenda carcajada que se echó. Eso no lo hacía antes". Omar también mira a su hija, y parece aceptar la observación que yo realizo, tanto que dice que la próxima semana pedirá vacaciones para estar presente. También quiere ser observado, le agrada hablar y el hecho de que alguien los acompañe. Además, se queda para ver de qué se trata el que un hombre esté con su mujer cuando él se va a trabajar.

Durante el primer año de observación fue muy notorio ver cómo Xóchitl necesitaba permanentemente ser vista y escuchada, cosa que me llegó a hartar y a rebasar. Esto no pocas veces dificultó la observación. En algún momento me pidió, insistentemente, ser padrino de bautizo de la bebé, y hubo días en los que me recibió en short o en blusas muy escotadas, incluso una de esas playeras tenía la leyenda: "Mátame, pero no me tires, antes pruébame". Parece que no entendió muy bien el encuadre, lo cual acarrea problemas, pues solo respetándolo se pueden resguardar los objetivos y la función del observador.

Xóchitl tuvo y tiene una relación llena de ambivalencias con su propia madre. La siente muy lejana, y cree que no ha sido un soporte ni material ni emocional. Mantiene una fuerte relación edípica con su padre. Ella anhela ser una madre aseada y hacendosa que quiere lo mejor y más caro para su hija como indicador de su cariño. Desea que su hija brille, que sea linda en su vestir. Quiere lucir a su Lucero y, al mismo tiempo, lucirse ella. Temo, por momentos, describir a una madre apabullante, que no permite que vea a su bebé, pero mi impresión general es que el vínculo logrado con su hija es muy bueno: la bebé se prendió bien al pecho, y Xóchitl también "lo sabe dar"; cubre sus necesidades físicas, es, en general, amorosa y cuidadosa con su niña.

El desarrollo psicológico de Lucero –a sus dos años– va por buen rumbo, pese a la ambivalencia del vínculo de su madre con la abuela, pues Xóchitl, sin duda, también cuenta con muchas habilidades y *fortalezas yoicas,* es decir capacidades para enfrentar problemas. Lucero se mueve más, habla, baila, juega, tiene nuevos intereses y vida propia, aunque aún sea tan dependiente de sus padres, quienes también se dan cuenta de sus avances y crecimiento favorable.

Esta experiencia de observación me ha permitido, pues, reconocer, comprender y acompañar el desarrollo de esta niña y

el de su familia, al tiempo que me ha posibilitado darme cuenta de mis limitaciones y desarrollar una capacidad de espera para que acontezcan los procesos, así como evitar la tentación de romperlos o precipitarlos. Además, comprender el vínculo temprano entre un bebé y sus padres nos ayuda a entender nuestra función de acompañamiento clínico.

REFERENCIAS

Bick, E., (1964). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. *Revista psicoanalítica Argentina, 24*(1), 97-115.

Palacios Espasa, F. y Knauer, D. (2003). La técnica de la psicoterapia psicodinámica breve madre-padre-niño. *Revista electrónica Psicopatología y salud mental, 1,* 9-18 https://www.fundacioorienta.com/wpcontent/uploads/2019/01/La_tecnica_de_la_psicoterapia_psicodinamica.pdf

Pérez Sánchez, M. (1991). Observación de bebés. *Relaciones emocionales en el primer año de vida.* Paidós.

Torres Vilar, N., (2006). Reflexiones acerca del desarrollo emocional de la madre, a partir de la obra de Winnicott. *Persona,* (9), 203-215. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814009

CUARTA PARTE

CRÓNICA DE LA CONMEMORACIÓN DEL 60.° ANIVERSARIO

Paulo César Soler Gómez[1]
Quetzalli Itzhel Pérez Ramírez[2]

RESUMEN

La celebración del 60.° aniversario de la Facultad de Psicología, región Xalapa, fue un evento diverso que destacó la historia y el impacto de la institución. Durante esta conmemoración, se llevaron a cabo actividades académicas, incluyendo conferencias y talleres, que facilitaron el intercambio de conocimientos entre estudiantes y profesionales del campo. Las jornadas estudiantiles fomentaron la participación de los alumnos, quienes presentaron sus proyectos e investigaciones. Además, se organizaron eventos deportivos que no solo promovieron la actividad física, sino que también reforzaron el sentido de comunidad entre los participantes. Las actividades culturales, como exposiciones artísticas y presentaciones musicales, enriquecieron la experiencia general, reflejando la creatividad y diversidad del alumnado. Esta celebración no solo conmemoró seis décadas de logros,

[1] Es licenciado en Psicología, maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y doctor en Investigación en Psicología en Educación Inclusiva (PNPC - Conahcyt) por la Universidad Veracruzana. Es docente por asignatura desde febrero de 2014 y técnico académico de tiempo completo desde agosto de 2021, así como coordinador de la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud (USPES); tutor académico y colaborador del grupo de investigación Bienestar y Salud Integral en la Facultad de Psicología, campus Xalapa, de la uv. Fue coordinador de la Comisión Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en Salud del Estado de Veracruz para la evaluación de planes y programas de estudio de la carrera de Psicología, y psicólogo escolar de instituciones pública y privadas en Veracruz. Correo electrónico: psoler@uv.mx

[2] Es licenciada en Psicología y maestra en Administración de Sistemas de Salud por la Universidad Veracruzana. Doctora en Educación y Cultura Digital Pedagógica por el Centro Regional de Educación Superior Paulo Freire A. C. Cuenta con una capacitación como Mental Health Facilitator por The National Board for Certified Counselors, Inc. and Affiliates (NBCC) y la Asociación Mexicana de Orientación Psicológica y Psicoterapia (AMOPP). Posee un diplomado internacional en Diagnóstico y Tratamiento de la Ansiedad y la Depresión, un diplomado en Psicología Organizacional, Gestión y Alta Calidad Empresarial y otro de Habilidades Gerenciales. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y como jurado en trabajos de experiencia recepcional de licenciatura. Actualmente es profesora de la Facultad de Psicología, campus Xalapa, con cuatro años de experiencia. Correo electrónico: quperez@uv.mx

sino que también reafirmó el compromiso de la Facultad con la formación integral y el desarrollo profesional en el ámbito de la psicología, consolidando su papel fundamental en la educación superior.

Palabras clave: celebración del 60.° aniversario, Facultad de Psicología, eventos académicos

INTRODUCCIÓN

Las celebraciones de los distintos aniversarios de nuestra entidad académica han sido eventos de gran relevancia para quienes integramos la comunidad universitaria de la Facultad de Psicología, región Xalapa, pues, entre otras razones, nos han dado la oportunidad de difundir la producción y el quehacer académicos que, a lo largo del tiempo, han impactado en la disciplina en los ámbitos nacional e internacional, así como en la sociedad que se ha beneficiado con nuestro compromiso en la formación de profesionales de la psicología.

Por ello, el 26 de agosto de 2022 se manifestó por primera vez, en Junta Académica, el interés por conformar una comisión para organizar el festejo de los sesenta años de la Facultad, el cual incluiría eventos académicos durante todo el 2023. Este equipo de trabajo, que estuvo coordinado por el maestro Paulo César Soler Gómez, quedó integrado el 31 de enero de 2023. La línea de trabajo siempre fue organizar las actividades con la colaboración de toda la comunidad de la Facultad –docentes, estudiantes y personal administrativo–, diversificando las modalidades de participación, ampliando los temas y, sobre todo, contribuyendo a la consolidación de un ambiente de trabajo positivo y constructivo.

En las siguientes líneas se exponen, pues, los aspectos más relevantes de todo el proceso que se llevó a cabo, con el fin de entender la complejidad y el mérito de realizar un festejo de tal naturaleza.

INTEGRACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

Este trabajo se inició pensando la conmemoración como una oportunidad de promover ambientes académicos organizados, innovadores, amables e inclusivos para las personas, grupos, comunidades y organizaciones que asistieran a los eventos que se iban a proponer. Por ello, fue necesario constituir y consolidar un equipo de trabajo colaborativo que se dedicara a planear y llevar a cabo la celebración del 60.° aniversario, y que fortaleciera la formación de estudiantes a través de la participación voluntaria, la cual incluiría el desarrollo tanto de competencias para la toma de decisiones como de acciones fundamentadas en valores.

Este equipo se integró de forma voluntaria, y cada participante pudo identificar y elegir el terreno laboral más afín a sus propios intereses y competencias. Esto derivó en la conformación de dos subcomités. El primero se haría cargo de la organización de las áreas de logística, tecnología, comunicación y protección civil, mientras que el segundo asumiría la planeación de la parte académica, estudiantil y de egresados.

Con el fin de iniciar el trabajo colaborativo, tal cual se planteó al pleno de la Junta Académica, se llevó a cabo una sesión de integración que permitió establecer los compromisos personales e institucionales que tendría esta comisión en la realización de cada uno de los eventos conmemorativos.

Figura 1
Reunión del comité organizador de la conmemoración del 60.° aniversario



Nota. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

COMITÉ ORGANIZADOR

El comité organizador trabajó de mayo a noviembre de 2023 y estuvo conformado de la siguiente manera:

1. Coordinación general: Mtro. Paulo César Soler Gómez.
2. Subcoordinación: Mtra. Quetzalli Itzhel Pérez Ramírez.

Subcomités

Tabla 1
Académicos y estudiantes que formaron parte de los subcomités

Logística	Académico
Mtro. Axel Manuel Navarro Hernández Dra. Haideé Velásquez Medina Mtro. Edel Arandi Hernández Maldonado Lic. Ana Laura Marrugat	Dra. Aurora de Jesús Mejía Castillo Dra. Rebeca Hernández Arámburo Dra. Karima Oliva Bello Dra. María Isabel Guiot Vázquez Dra. Karen Happeth Cuevas Castelán
Tecnología	**Estudiantil**
Lic. Yakko Ismael Cruz Martínez Lic. Gustavo Francisco Miranda Landa	Dra. Fabiola Hernández Navarro Dra. Teresa Abraham Arano Estudiantes participantes
Comunicación	**Egresados**
Dra. Claudia Gutiérrez Sida Dr. Félix Ángel Montero Domínguez	Dr. Abraham Manuel Ortiz Barradas Dra. María Antonia Hernández Ladrón de Guevara
Protección Civil	**Apoyo administrativo**
Dr. Arturo Marinero Heredia Mtra. Zahira Zárate Cabrera Mtra. Sabelia Juárez Niembro Estudiantes de la Unipso	Mtra. Concepción Avianeda Beristain Lic. Mariana Grace Hervis Landa Mtra. Judith Isabel Ramírez Ortega

Descripción de subcomisiones

1. *Subcomité de Logística:* Su objetivo principal fue crear un programa de actividades extenso, lo cual requirió la

gestión de recintos, recursos e infraestructura que se utilizaron en la realización de cada evento, así como la elaboración de la agenda/programa de actividades. De esta manera, el subcomité aseguró que dichos espacios estuvieran preparados para acoger a los participantes y que cada aspecto de la organización contribuyera a crear un ambiente cordial y propicio para el intercambio académico y social. Por ello, este equipo desempeñó un rol importante desde la ceremonia de inauguración hasta la clausura.

2. *Subcomité de Tecnología:* Organizar, en la actualidad, eventos académicos requiere de la obligada incorporación de equipos y medios tecnológicos que permitan tener una mejor experiencia de conectividad, ampliar el alcance de la actividad y facilitar la participación del público, a través de transmisiones en vivo y herramientas interactivas. Por ello, el trabajo de este subcomité –desde la habilitación tecnológica hasta el apoyo técnico– posibilitó que la conmemoración alcanzara una audiencia sin precedentes, tanto de manera presencial como virtual.
3. *Subcomité de Comunicación:* Difundir un acontecimiento importante implica dos momentos: el previo para dar a conocer el programa de actividades y el posterior para divulgar los resultados y la experiencia en general. Así que este subcomité también dividió sus funciones en dos etapas, y, con ello, dio voz a nuestro evento, mediante el uso responsable de las redes sociales de la Facultad y la cobertura por parte de los medios de comunicación institucionales, lo que garantizó una amplia difusión de lo acontecido durante esta celebración.
4. *Subcomité de Protección Civil:* Cuidar a los organizadores y a los asistentes de los eventos fue el objetivo que dio sentido a este subcomité, el cual se encargó en todo momento de vigilar que la seguridad y el bienestar de

cada participante fueran los adecuados en cada evento. Con el fin de lograrlo, se implementó un protocolo de seguridad que sirvió como un apoyo de tranquilidad para quienes realizaban las actividades académicas.

5. *Subcomité Académico:* Asesorar y acompañar a quienes elaboraron el programa académico fue una tarea compleja al tratarse de una celebración que abarcó diferentes áreas de conocimiento y aplicación de la psicología (social, comunitaria, educativa, organizacional, clínica y de la salud). Por ello, este subcomité fue un soporte esencial para la definición de modalidades y lineamientos de participación, que derivaron en la gestión de este libro conmemorativo como producto académico que quedará en el registro documental de la Facultad de Psicología.
6. *Subcomité Estudiantil:* Integrar y hacer partícipes a nuestros alumnos supuso un gran reto que implicó el establecimiento de puentes de comunicación e integración de los intereses sociales y recreativos de cada participante. Gracias a ello, este subcomité tuvo la oportunidad de fortalecer el sentido de pertenencia en cada integrante de la comunidad estudiantil.
7. *Subcomité Egresados:* Involucrar a quienes han formado parte de la historia de la Facultad, como estudiantes y docentes, fue una tarea que no se podía soslayar. Por esta razón, este subcomité logró conjuntar a profesores que, desde la jubilación, regresaron a compartir sus perspectivas sobre la psicología; también pudo rescatar las experiencias de éxito de nuestros egresados que se han desempeñado en diferentes campos y áreas de aplicación de la psicología.
8. *Apoyo administrativo:* Llevar a cabo los trámites y las gestiones administrativas que permitieron solventar todos los gastos que dicha celebración supuso (pagos de

viáticos, de materiales y de servicios, entre otros) fue una tarea fundamental para que en cada actividad se lograra el objetivo planteado, a pesar de que esta labor no se consideró inicialmente en la propuesta de conformación de la comisión.

PROGRAMA DE LA CONMEMORACIÓN

Para concretar un programa que pudiera abarcar las diferentes áreas de conocimiento que han formado parte del plan de estudios de la licenciatura en Psicología, se invitó a los coordinadores y colaboradores de las unidades de extensión de servicios, de los laboratorios de la Facultad y de los cuerpos académicos (CA) y grupos de investigación, así como a los de posgrado y de academias por área de conocimiento, con el fin de que registraran alguna actividad que consideraran relevante para sumarla a la conmemoración de los sesenta años.

De esa manera, el programa general del aniversario se conformó gracias al arduo trabajo de todos los docentes que integran la Facultad de Psicología, región Xalapa, pues cada cuerpo colegiado tuvo la libertad de expresarse y participar en diferentes eventos y modalidades. En seguida, se muestra la relación de actividades que se efectuaron durante la celebración.

Tabla 2
Eventos que integraron el programa de actividades

Actividad	Fecha
Inauguración de la conmemoración de los sesenta años	22 de mayo de 2023
II Jornada de Investigación en Psicología	12, 13 y 14 de junio de 2023
XI Coloquio de Investigación de la Maestría en Salud, Arte y Comunidad	5 de julio de 2023
Foro de Investigación del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva	6 de julio de 2023

Tercera Jornada de Psicología Social Comunitaria	28, 29 y 30 de agosto de 2023
Psychotalent Awards	8 de septiembre de 2023
Foro Temas Selectos en Psicología de la Salud	21 y 22 de septiembre de 2023
Jornada "La intervención psicológica en la estructuración psíquica: una mirada psicoanalítica al inicio de la vida humana"	29 de septiembre de 2023
Foro de Egresados y Egresadas	2 y 3 de octubre de 2023
Primera Jornada de Cuerpos Académicos: Psicología, Neurociencias, Salud y Educación	12, 13 y 14 de octubre de 2023
I Jornada de Psicología Organizacional	26 y 27 de octubre de 2023
Webinar Impacto Internacional en la Formación de Psicólogos	6 de noviembre de 2023
Psycho Arcadia	9 de noviembre de 2023
6.ª Jornada de la Educación Especial a la Educación Inclusiva	Del 15 al 18 de noviembre de 2023

RESEÑA DE LAS ACTIVIDADES

1. *Inauguración del 60.° aniversario*. Esta ceremonia congregó a la comunidad de la Facultad de Psicología en el auditorio Rafael Velasco Fernández, donde nuestras autoridades universitarias, encabezadas por el doctor Martín Aguilar Sánchez, rector de la Universidad Veracruzana, reconocieron la influencia y relevancia que ha tenido la Facultad de Psicología, región Xalapa, en el desarrollo disciplinar, científico y académico en Veracruz, México y América Latina, a lo largo de todos estos años. Posteriormente, se llevó a cabo la cátedra Víctor Manuel Alcaraz Romero, como acto inaugural, organizada por el cuerpo académico Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología.

2. *II Jornada de Investigación en Psicología*. En esta actividad, que se convirtió en un escaparate de la curiosidad constante y la labor de los miembros de la Facultad, se destacó la innovación y el compromiso continuo con el avance del conocimiento en nuestra disciplina. Asimismo, se dio a conocer la investigación de vanguardia llevada a cabo por académicos y estudiantes de esta entidad, y se enfatizó la importancia de las indagaciones científicas para el desarrollo de la práctica psicológica. La jornada fue realizada con la participación de los integrantes de la Academia de Introducción a la Psicología.
3. *Coloquio de Investigación de la Maestría en Salud, Arte y Comunidad, y Foro de Investigación del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva*. Ambos fueron efectuados por sus respectivas coordinaciones, con la colaboración del estudiantado que actualmente desarrolla sus proyectos de investigación. En ellos, los participantes se centraron en áreas específicas de la psicología, lo que permitió abrir debates especializados e intercambiar ideas sobre temas críticos y emergentes en la psicología moderna. Asimismo, a través de estos foros se señaló la importancia de la especialización y la creación de líneas de generación y aplicación del conocimiento en vinculación con el programa de licenciatura.
4. *III Jornada de Psicología Social Comunitaria*. Evento que celebra anualmente la Academia Social-Comunitaria, donde se evidenció el compromiso de nuestra facultad con el bienestar social y comunitario, mediante la presentación de proyectos y programas que han tenido un impacto tangible en las comunidades locales. Además, se destacó la relevancia y pertinencia de la psicología para efectuar cambios sociales significativos en poblaciones y comunidades en estado de vulnerabilidad.

5. *Psychotalent Awards*. Gracias al trabajo del Subcomité Estudiantil se pudo planear y llevar a cabo un foro abierto en el que el alumnado dio muestra de su creatividad y sus aptitudes artísticas, por medio del canto, la música y la actuación, entre otras expresiones. De esta manera, fue posible reconocer la destreza, la originalidad y la innovación que nuestra comunidad estudiantil ha cultivado en otras disciplinas.
6. *Foro Temas Selectos en Psicología de la Salud*. Espacio abierto para el desarrollo de ideas críticas respecto a un enfoque salutogénico en la intervención psicológica, que fue realizado por el grupo de investigación Bienestar y Salud Integral.
7. *Jornada "La intervención psicológica en la estructuración psíquica: una mirada psicoanalítica al inicio de la vida humana"*. Esta actividad estuvo organizada por la Unidad de Intervención Psicosocial (Unipso) y la Unidad de Servicios Psicológicos en Salud (USPES), y en ella se discutió sobre la complejidad del origen del psiquismo, así como acerca de las teorías y métodos de intervención pertinentes para atender los problemas que se presentan en las etapas más tempranas del desarrollo.
8. *Foro de Egresados y Egresadas*. Espacio dedicado al estudiantado que ya forma parte de la historia de la Facultad de Psicología, el cual sirvió como un encuentro de diferentes generaciones de alumnos –unos, profesionales activos; otros, jubilados–, quienes compartieron, con toda la comunidad, historias de éxito y consejos de vida.
9. *I Jornada de Cuerpos Académicos*. Otro de los actos que se llevaron a cabo para celebrar los sesenta años de nuestra facultad fue este encuentro –cuya planeación estuvo a cargo del cuerpo académico Psicología, Desarrollo, Salud y Educación–, donde investigadores de diferentes ciudades del país enfatizaron la importancia de la colaboración

y el trabajo en equipo en la investigación multi, inter y transdisciplinar.

10. *I Jornada de Psicología Organizacional*. El objetivo de este evento, coordinado por la Academia de Psicología Organizacional, fue presentar nuevas perspectivas acerca del impacto de la psicología en los entornos de trabajo, además de propiciar un intercambio de opiniones sobre las últimas tendencias y procesos en el ámbito organizacional y compartir conocimientos prácticos para aplicar la psicología en este campo.
11. *Webinar Impacto Internacional en la Formación de Psicólogos*. Organizado por el Laboratorio de Interacción Social, este encuentro conectó a nuestra comunidad con expertos y académicos de todo el mundo, quienes recalcaron la universalidad de nuestros desafíos y oportunidades.
12. *Psycho Arcadia*. Fue una celebración de la psicología a través del deporte y la cultura del autocuidado, donde la alegría y la creatividad llenaron el ambiente y sirvieron para recordar la importancia de cuidar no solo el cuerpo, sino también las emociones. Este evento se realizó con la colaboración del Subcomité Estudiantil y la Dirección de Actividades Deportivas de la UV.
13. *VI Jornada de la Educación Especial a la Educación Inclusiva*. Esta jornada dio paso a la particular conmemoración de los treinta años de la Unidad de Servicios e Investigación Psicoeducativa (USIP). En ella se recalcó el trabajo que desde esta unidad se ha hecho dentro y fuera de la UV, con el fin de concienciar a la gente sobre la importancia de tener una educación más inclusiva y accesible para todas las personas.

Finalmente, luego de todas las actividades que se llevaron a cabo a fin celebrar los sesenta años de la Facultad de Psicología, región

Xalapa, la comunidad de esta entidad tuvo una convivencia a manera de clausura –fuera del programa académico–, la cual sirvió para reflexionar sobre los logros colectivos y los desafíos superados a lo largo de estos meses de trabajo. Este cierre congregó a docentes, estudiantes y personal administrativo, quienes se dieron cita en la explanada de la Facultad.

Figura 2
Cartel de invitación a la inauguración de la conmemoración del 60.° aniversario



Nota. Diseño de Paulo César Soler Gómez.

Figura 3
Inauguración de la conmemoración del 60.° aniversario



Nota. Martín Aguilar Sánchez, rector de la Universidad Veracruzana, acompañado por Vicenta Reynoso Alcántara, directora de la Facultad de Psicología; Juan Ortiz Escamilla, secretario Académico de la UV; Arturo Aguilar Ye, director general del Área Académica de Ciencias de la Salud, y Paulo César Soler Gómez, coordinador general de la conmemoración del 60.° aniversario. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 4
Entrega de reconocimiento



Nota. Víctor Manuel Alcaraz Romero, uno de los fundadores de la Facultad de Psicología, recibió un reconocimiento por sus contribuciones a esta entidad de manos de la directora. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 5
III Jornada de Psicología Social Comunitaria



Nota. A la III Jornada, que se llevó a cabo en el auditorio Rafael Velasco Fernández, asistieron estudiantes, profesores y público en general. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 6
Psychotalent Awards



Nota. Grupo musical integrado por estudiantes de la licenciatura en Psicología durante la presentación de talentos. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 7
Conferencia Transdisciplina y salud: ¿Psicología mexicana, un solo futuro?



Nota. La conferencia fue dictada por Benjamín Domínguez Trejo, profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 8
Foro de Egresadas y Egresados



Nota. Entre los participantes del foro estuvieron Berenice Maqueo Acosta, Jazive del Moral y Rafael Contreras compartiendo sus experiencias profesionales. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 9
I Jornada de Psicología Organizacional



Nota. Docentes que integran la Academia de Psicología Organizacional y asistentes a la I Jornada. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 10
Torneo de voleibol



Nota. En esta actividad deportiva participaron estudiantes y docentes. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 11
Inauguración de la VI Jornada de la Educación Especial a la Educación Inclusiva



Nota. Esta actividad fue inaugurada por Arturo Aguilar Ye, director general del Área Académica de Ciencias de la Salud, quien estuvo acompañado por Vicenta Reynoso Alcántara, directora de la Facultad de Psicología; Iris Hernández Herrera, secretaria de la Facultad, y Rebeca Hernández Arámburo, académica de esta misma dependencia. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Figura 12
Convivencia de clausura



Nota. Para concluir las actividades de la conmemoración del 60.° aniversario, la comunidad de la Facultad de Psicología se reunió en la explanada de esta dependencia. Archivo fotográfico de la celebración del 60.° aniversario.

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,
A 60 años de la psicología en Xalapa:
un referente de los orígenes de la psicología en México,
coordinado por Karen Happeth Cuevas Castelán,
Rebeca Hernández Arámburo, Aurora de Jesús Mejía Castillo
y Karima Oliva Bello, se publicó en septiembre de 2026.
En su composición se usó la tipografía Monserrat
de 10/16, 8/14, 8/10, 7/9 y 18 puntos.
Cuidado de la edición: Claudia Díaz Rivera

En las páginas de este libro conmemorativo se explica cómo se dieron las condiciones que hicieron posible las convergencias intelectuales y científicas para la fundación de la Facultad de Psicología, región Xalapa, de la Universidad Veracruzana; quiénes impulsaron el proyecto y de qué manera interactuaron desde su inicio; cómo las generaciones posteriores desarrollaron y fortalecieron dicha facultad con su entretejido de unidades de servicio, intervención psicológica y laboratorios en los que se forman futuros investigadores, y cuáles han sido sus aportaciones más significativas para dar certeza futura mediante la continua actualización gnoseológica y el fortalecimiento científico.

El recorrido incluye, además, textos históricos, un análisis comparativo de las teorías psicológicas que han constituido parte del paradigma formativo del estudiantado, así como reflexiones críticas y autocríticas que han permitido y marcado el crecimiento de la Facultad. Asimismo, se destaca la vocación de servicio –siempre volcada a la sociedad–, la cual continúa siendo nodo generador de la actividad formativa.

Universidad Veracruzana
Dirección Editorial