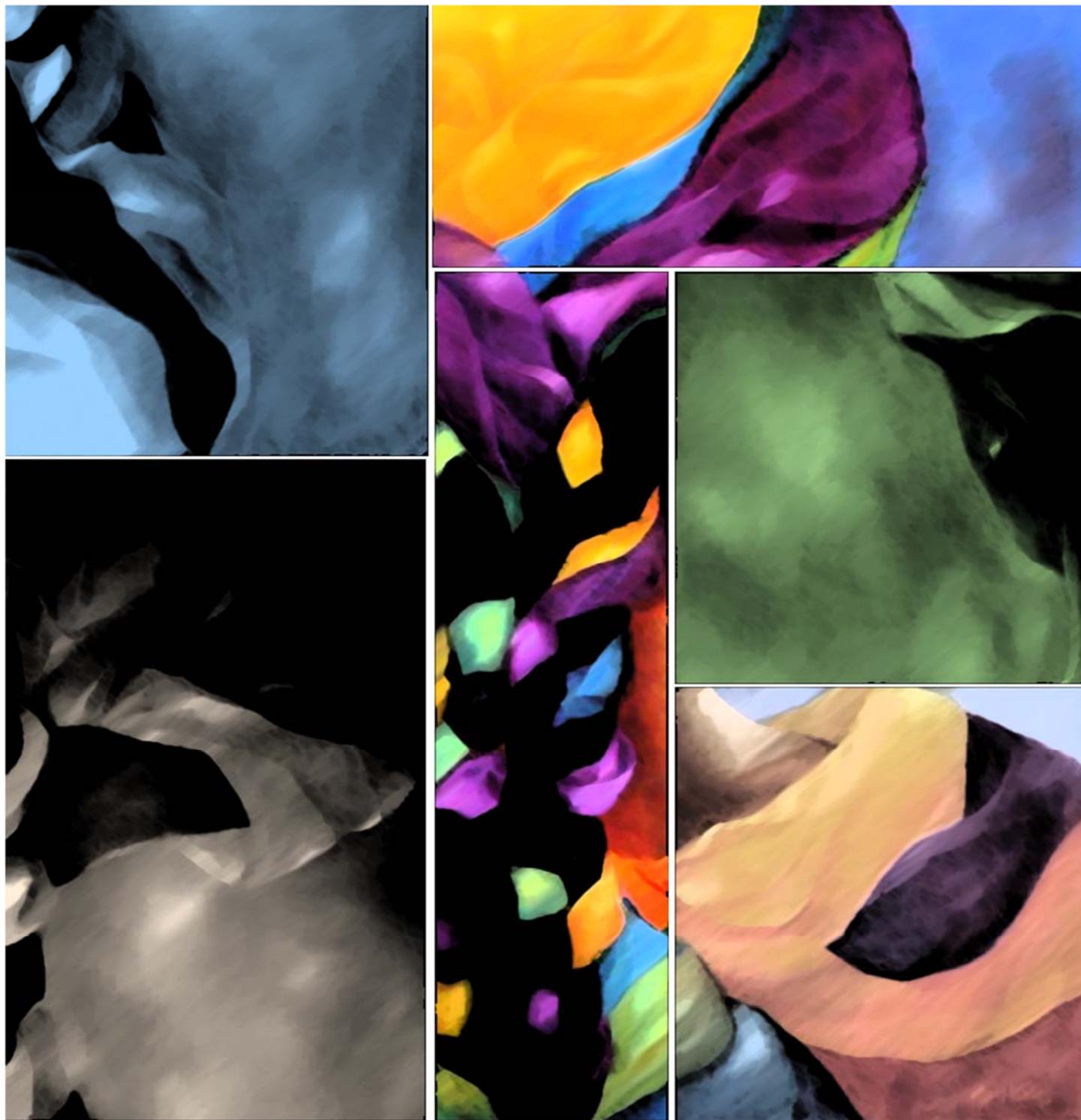


Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.

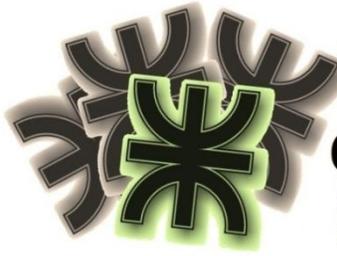


Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 7, número 21, septiembre-diciembre 2019, una publicación cuatrimestral editada por Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Ângela Fátima Soligo

Mario Morales

Dora Patricia Celis

Bárbara Zas

Nayib Carrasco

Horacio Maldonado

Samuel Islas

Director: Manuel Calviño

Editor: Javier de Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Alexis Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial.....	3
Manuel Calviño Director	

Reflexiones desde América Latina

ULAPSI: REALIDADES Y SUEÑOS DE LOS PSICÓLOGOS LATINOAMERICANOS. Marco Eduardo Murueta Reyes (México)	5
ULAPSI – ENTRETEJIENDO RECUERDOS, DATOS, VIVENCIAS Y OPINIONES SOBRE LO REALIZADO Y LO QUE ESTÁ POR REALIZAR. Manuel Calviño (Cuba)	31
BREVES REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE ULAPSI Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA. Edgar Barrero Cuella (Colombia)	46

Propuestas en formación y enseñanza

CARACTERIZACIÓN DE LA PREPARACIÓN SOCIOAFECTIVA DE LOS(AS) NIÑOS(AS) PARA SU INGRESO AL PRIMER GRADO Arlety Pacheco Gómez Lizzi Velázquez Acosta Greter Saura Iglesias (Cuba)	53
RENDIMIENTO ESCOLAR Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Johana Sánchez Hernández Oscar Daniel Ontiveros Salinas Dora Elizabeth Granados Ramos (México)	63

**SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON SU EDUCACIÓN
E ÍNDICE DE RETENCIÓN EN UICUI**
Aymara Maricela Mancilla Martínez
Juan Carlos Ángeles De Jesús
Patricia Orosco Plat
(México) 71

Experiencias prácticas y aplicadas

**REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE ADOPCIÓN HOMOPARENTAL:
UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA**
P Huaiquivil
K Yévenes
Nelson Zicavo
(Chile) 82

INFERTILIDAD FEMENINA Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN: CUANDO EL YO SE PERCIBE FALLIDO
Karima Oliva Bello
Yoana Batista
(Cuba –Brasil-Alemania) 96

**INVERSIONES METAMOTIVACIONALES EN LA PREPARACIÓN PSICOLÓGICA DEL BOXEO CUBANO
DE ALTO RENDIMIENTO. UN ESTUDIO DE CASO**
Julio Arturo Ordoqui Baldriche
Luis Gustavo González Carballido
Minerva Montero Díaz
Rolando Acebal Monte
(Cuba) 111

Los autores.....

Editorial

En la Redacción de la revista, recibimos un correo, en el que un estudiante de psicología de un hermano país centroamericano señalaba: “¿Por qué llamar Integración a la revista, si ella tiene entre sus mejores cosas, el hecho de publicar trabajos diversos en cuanto a temas, tipos de investigación, estilos de escritura, en fin... un verdadero arcoíris multicolor, como la psicología latinoamericana es en realidad?”

Efectivamente nuestra Integración es integración de lo diverso. Es un formar parte de una intencionalidad y un compromiso común de hacer psicología con y para América Latina. Integrados en nuestra multilateralidad. Sin integración, la diversidad se pierde, se diluye, o es subsumida por los modelos hegemónicos que pueblan nuestro continente.

En este número se habla de adopción homoparental, de infertilidad, de embarazo, se habla también de educación, incluso de deporte, desde las prácticas profesionales de la psicología. Su integración está en el compromiso con el bienestar y la felicidad de nuestra gente.

En este número, Integración académica en psicología, la revista de ALFEPSI, hace suyo el compromiso con el desarrollo y mejoramiento de las asociaciones latinoamericanas de psicología, con su promoción y divulgación, con el ánimo de convocar a quienes comparten vocación latinoamericanista. Pero lo hace aquí, con una peculiaridad que es necesario esclarecer.

En el 2018, la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología (ULAPSI) publicó el libro La Psicología en América Latina. Una mirada desde la memoria de ULAPSI, en el que figura como coordinador Mario Molina, y como autores, además de Molina, Ana M. Bahía Bock, Edgar Barrero Cuellar, Manuel Calviño, Diana Lesme Romero, Carolina Moll Cerizola, y Marco Eduardo Murueta Reyes. El libro, concebido originalmente como un conjunto de escritos sobre un tema previamente asignado por cada uno de los autores (todos con una destacada participación en la Unión), terminó siendo un texto en sí mismo, en el que fragmentos de los escritos originales fueron utilizados como base a una cierta lógica de construcción, que no fue consensuada con la totalidad de los autores.

Es un buen libro, y se aprecia el esfuerzo realizado para poder lograr su publicación. Pero las lógicas autorales, algunas ideas y comentarios, se perdieron en el proceso de edición, realizado bajo un presupuesto distinto al concebido originalmente. El libro se encuentra disponible en el sitio web de la Cátedra Libre “Ignacio Martín Baró” (<http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/la-psicologia-en-america-latina.pdf>), y no es fácil encontrarlo en otros sitios, como por ejemplo, en el sitio web de la misma ULAPSI.

Por esta razón, tres de los autores del libro, hemos coincidido en la necesidad y la conveniencia de publicar los artículos originales que escribimos, sin otro objetivo que poner en manos de los lectores nuestras visiones particulares. Asimismo, invitamos al resto de los autores, en caso de entenderlo conveniente, a que envíen sus trabajos para ser publicados.

En la primera página del libro, hay un escrito que señala: “Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo, ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecánico,

fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la ULAPSI”, una forma de garantizar la integridad del texto y alejarlo de posibles plagios, robo de autoría, etc. Pero al mismo tiempo hace difícil su socialización en extenso, que es de lo que más necesita un libro de Psicología latinoamericana.

En cualquier caso, Integración académica no está publicando “ni en su todo, ni en sus partes” el libro. Nuestra revista está publicando tres artículos originales que se suponía aparecieran en el libro, pero que como artículos no aparecen en este. Es este un acto de derecho autoral, y sobre todo un acto de compromiso con ULAPSI, y con la Psicología latinoamericana.

Manuel Calviño
Director

ULAPSI: REALIDADES Y SUEÑOS DE LOS PSICÓLOGOS LATINOAMERICANOS

Marco Eduardo Murueta Reyes
AMAPSI. UNAM Iztacala. México

Resumen

En el presente escrito, el autor que fue secretario general de la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología, ULAPSI, testimonia al detalle su visión del surgimiento, organización, activación y desarrollo de dicha organización. A partir de su análisis propone 10 diez retos fundamentales que ULAPSI deberá afrontar y superar en su camino ascendente.

Palabras clave: América Latina, Unión Latinoamericana de entidades de Psicología, Psicología latinoamericana

Abstract

In this letter, the author who was Secretary General of the Latin American Union of Entities of Psychology ULAPSI, testifies in detail to his vision of the emergence, organization, activation and development of said organization. From its analysis it proposes 10 ten fundamental challenges that ULAPSI will face and overcome on its upward path.

Keywords: Latin America, Latin American Union of Psychology Entities, Latin American Psychology

Desde Bolívar, Morelos y Martí, la unidad latinoamericana ha sido un anhelo reiterado miles de veces por quienes sueñan con la emancipación y el florecimiento de este continente. Padecemos ser colonias de España y Portugal entre los siglos XVI y XVIII. Antes que nosotros fueron los criollos norteamericanos quienes declararon su independencia de Inglaterra en 1776 al tiempo que acababan con los pueblos originarios de esa región y se beneficiaban de los esclavos traídos de África. Cuando la mayoría de los países latinoamericanos lograron independizarse de España y Portugal en la tercera década del siglo XIX, los ingleses, los franceses y los norteamericanos se disputaron los recursos naturales de la América Latina. Apenas declaradas algunas de las independencias latinoamericanas, en 1823, el presidente de Estados Unidos, James Monroe, expresó la famosa frase “América para los americanos” (la Doctrina Monroe), como una señal para los europeos. Y así fue. Nuestros países se hicieron colonia económica y, por tanto, política y cultural del vecino norteamericano, que de esa

manera se convirtió en el más poderoso del planeta, arrebatando a México más de la mitad de su territorio en 1847.

Entre la pobreza, las limitaciones educativas en un mundo cada vez más industrializado y las dificultades político-organizativas, nuestros países en mucho se esforzaban por imitar la vida de las potencias europeas, primero, y luego, cada vez más, la estadounidense. Los grandes recursos naturales de la América Latina han sido saqueados de manera continua y progresiva por Europa y Norteamérica, sin que hasta ahora logremos detener esa tendencia depredadora. Desde el siglo XIX, una y otra vez los gobiernos estadounidenses se han metido en la vida política de los países latinoamericanos, incluyendo invasiones militares y manipulación de gobiernos y gobernantes puestos a su medida, al menos hasta 1959 con la Revolución cubana, que al independizarse de Estados Unidos ha sido castigada con el bloqueo y las consecuentes carencias económicas y limitaciones políticas. Gobiernos como el de Lázaro Cárdenas, en México, y Juan Domingo Perón, en Argentina, constituyeron excepciones de gobiernos nacionalistas que reivindicaron parcialmente la soberanía de sus países ante el acoso estadounidense y europeo a mediados del siglo XX. Jacobo Arbenz, en Guatemala, y Salvador Allende, en Chile, lo intentaron pero fueron derrocados, perseguidos y, el último, asesinado, por fuerzas militares pro estadounidenses. En Nicaragua, la Revolución sandinista de 1979, tuvo también una existencia efímera y terminó descompuesta y desprestigiada, en mucho por el acoso de “Los Contras”, patrocinados por el gobierno de Estados Unidos.

El siglo XXI inició con el derrumbe de las Torres Gemelas en Nueva York y las consecuentes guerras de Estados Unidos contra Irak, Afganistán, Libia y Siria, con el apoyo de sus siempre aliados europeos, para apropiarse de sus reservas petroleras. Mientras tanto, en América Latina se desató una oleada de triunfos electorales de gobiernos con mayor compromiso social y pretensión de reivindicar su soberanía y su independencia política frente al gobierno norteamericano: Hugo Chávez en Venezuela (1999), Luis Ignacio Lula da Silva en Brasil (2002), Néstor Kirchner en Argentina (2003), Tabaré Vázquez en Uruguay (2005), Michelle Bachelet en Chile (2006), Evo Morales en Bolivia (2006), Rafael Correa en Ecuador (2007); el regreso de Daniel Ortega a la presidencia de Nicaragua (2007) y Fernando Lugo en Paraguay (2008). Contando también con Cuba, había condiciones para un pacto de unidad continental que, sin embargo, no llegó a concretarse, a pesar del proyecto de El Alba (Alianza Bolivariana de América Latina) y la idea de acuñar una moneda latinoamericana, el sucre, como habían hecho los europeos con el euro desde 1999.

En ese contexto nació la ULAPSI (Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología) el 23 de noviembre de 2002, en la ciudad de Puebla, México, en el marco del II Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología convocado por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI). El logo y el lema del Congreso fueron retomados para ser ahora los de ULAPSI: *sueños y realidades de América Latina*.

Guanajuato 2000

Dos años antes, en marzo del año 2000, en Guanajuato, la AMAPSI había organizado el Primer Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología, cuyo tema general fue *En el amanecer del siglo XXI, la unificación de América Latina*. Gracias a la intermediación de Albertina Mitjans y Fernando González Rey (distinguidos psicólogos cubanos viviendo en Brasil) pudimos invitar a este Congreso a

Ana Bock, presidente del Conselho Federal de Psicologia (CFP) de Brasil, así como a Marcos Ferreira, Marcus Vinicius de Oliveira Silva y Odair Furtado, también integrantes de la mesa directiva de ese gran organismo brasileño de psicología. En México, nos sorprendió enterarnos de que en el CFP, en aquel momento, estaban integrados más de 120 mil psicólogos brasileños y que era el responsable de otorgar la cédula profesional para ejercer la profesión allá (en 2017 sabemos que son cerca de 300 mil psicólogos brasileños organizados). En cambio en México, entre cerca de 30 organismos gremiales de psicología, no articulados entre sí, apenas lográbamos integrar a menos de 2000 psicólogos, a pesar de que había ya más de 130 mil egresados de la carrera en todo el país.

Fue muy emotivo notar la coincidencia plena en la convicción de luchar contra el colonialismo científico de la psicología en América Latina, en reivindicar a los autores latinoamericanos y en construir una psicología plural, antidogmática, dialógica y con compromiso social con las culturas y los pueblos de este continente.

Primera Mostra de Práticas de Psicologia, São Paulo, 2000

Como efecto del Congreso de Guanajuato, los colegas brasileños me invitaron a participar en la Primera Mostra de Práticas de Psicologia realizada en octubre de 2000 en São Paulo. Con gran sorpresa para mí, en este evento participaron más de 12,000 psicólogos brasileños. Allí conocí a Humberto Giachello, secretario general de la Coordinadora de Psicólogos de Uruguay (CPU), a Mario Molina, presidente de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPR), y a Carlos Urrutia, presidente del Colegio de Psicólogos de Chile (CPCH). Desde que surgió el Mercosur en 1995, colegas de Brasil, Argentina, Paraguay, Chile, Uruguay y Bolivia, habían iniciado reuniones para construir proyectos compartidos y una organización de psicólogos de esa región sudamericana. Con esa perspectiva, también comenzaban a soñar con la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI).

Diálogos con la psicología latinoamericana 2001-2008

Como paso siguiente, nuestros ya amigos y colegas brasileños, tuvieron la iniciativa de invitar a 5 cinco psicólogos mexicanos (Alma Herrera, Germán Gómez, Jorge Molina, Raúl Rocha y Marco Eduardo Murueta) a realizar un Seminario Brasil-México denominado “Diálogos con la psicología latinoamericana”, que se realizó en abril de 2001, como un recorrido de intercambio de saberes y experiencias científicas y profesionales con colegas de los consejos regionales y de varias universidades en 10 diez ciudades de aquel país.

No era fácil que los psicólogos mexicanos pudiéramos hacer una invitación recíproca, pero al regreso comenzamos a enlazarnos con los diferentes colegios, sociedades y asociaciones de psicólogos de diferentes ciudades y estados de la República Mexicana, especialmente a través de la FENAPSIME (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México), que había surgido en 1995. De esa manera, con mucha satisfacción pudimos invitar a ocho psicólogos brasileños al Primer Seminario (en México): “Diálogos con la psicología latinoamericana”, realizado en marzo de 2002 en diversas instituciones de 18 ciudades mexicanas. En 2004, realizamos el Segundo Seminario con invitados de seis países latinoamericanos, abarcando la participación de más de 70 instituciones de 22 ciudades mexicanas. En 2006 se realizó el III Seminario con psicólogos de ocho países en 24 ciudades mexicanas y en 2008 se recorrieron 26 ciudades de México.

Por sí mismos, los seminarios de “Diálogos con la psicología latinoamericana” propiciaron el surgimiento de una comunidad continental de psicólogos. Nos conocimos, dialogamos, nos reconocimos, convivimos y nos tomamos afecto personal, manteniendo contactos y compartiendo proyectos y afinidades.

Montevideo 2001

En noviembre de 2001, por parte de México, Alma Herrera y yo acudimos a la reunión de psicólogos del Mercosur que se realizó en la Coordinadora de Psicólogos de Uruguay, donde conocimos a su nueva secretaria general: Carolina Moll. Además de comentar el panorama internacional y compartir problemáticas de nuestros países, analizamos la posibilidad de convocar a la formación de ULAPSI. Para ello convenimos en hacer una reunión más amplia durante el congreso de la SIP (Sociedad Interamericana de Psicología) que se realizaría en Santiago de Chile en julio de 2002, donde los colegas brasileños pagarían para tener un local de exposición de diferentes aspectos e ideas para el proyecto ULAPSI.

Antes de llegar a Montevideo, los dos mexicanos tuvimos que hacer escala y permanecer ocho horas en el aeropuerto de Dallas, Texas. Allí trabajamos en la versión manuscrita del proyecto de la revista electrónica internacional *Psicología para América Latina*, el cual pasamos a máquina en un centro de internet al llegar a Montevideo para compartir fotocopias del mismo con nuestros colegas de Uruguay, Argentina, Chile y Brasil en aquella reunión. Con algunas modificaciones, fue aprobado el proyecto con la idea de que la revista pudiera publicarse a mediados de 2002.

Santiago de Chile 2002

En el Congreso de la SIP de 2002 conocí al psicólogo chileno Emilio Moyano, quien tenía prestigio por su experiencia en la edición de revistas y libros de psicología, por lo que podría apoyarnos para la creación de la revista y propiciar el intercambio y difusión de los trabajos científicos, académicos y profesionales de los psicólogos latinoamericanos. Durante el Congreso, quienes habíamos estado en Montevideo conversamos con muchos otros colegas y convocamos a una reunión en la que participaron más de 50 psicólogos de 12 países latinoamericanos. En dicha reunión acordamos convocar a la creación de la ULAPSI en noviembre de ese mismo año, en Puebla, México, durante el Congreso convocado por AMAPSI, y convenimos en que Carolina Moll (Uruguay) fungiera como coordinadora provisional del proyecto ULAPSI hasta su fundación.

Psicología para América Latina

A través de correos electrónicos, desde principios de 2002 enviamos la convocatoria con las normas para escribir artículos a publicarse en la revista electrónica internacional *Psicología para América Latina*. Así, en agosto de 2002, con el auspicio de AMAPSI, se publicó el número 0 de la revista en el dominio www.psicolatina.org, con un diseño atractivo y ágil, contando ya con un Comité Editorial integrado por distinguidos colegas de varios países latinoamericanos, al cual se fueron incorporando otros en los siguientes años. La revista se difundió a través de la lista electrónica ulapsi@psicolatina.org, en la que fuimos incorporando a psicólogos destacados de los diversos países que expresaban su interés y compromiso con el proyecto ULAPSI. La lista permitió el intercambio de ideas y experiencias, así como propició una familiaridad creciente entre los integrantes de esta comunidad. Fueron muy emotivos los primeros años en que a través de la lista intercambiamos

saludos y felicitaciones navideñas desde múltiples puntos de nuestro continente. Algunos colegas no aguantaron los bombardeos de mensajes en esas etapas o cuando ocurría algún evento de gran relevancia para nuestros pueblos. La lista se iba depurando con los más comprometidos con el proyecto latinoamericanista simbolizado por la ULAPSI.

Ya creada la ULAPSI en noviembre de 2002 y electo Raúl Rocha (integrante de AMAPSI) como primer secretario ejecutivo de la misma, quedé a cargo de coordinar la revista ya oficialmente “Órgano de difusión científica” de la nueva institución. Fue laborioso integrar el número 1 durante 2003 y poderlo publicar en febrero de 2004, con la idea de mantener la periodicidad semestral de la misma.

Contando con el valioso apoyo de Mario Molina (presidente de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, FEPR) y de Manuel Calviño (destacado psicólogo cubano), así como de otros integrantes del comité editorial que se encargaron de realizar la dictaminación de los artículos, me tocó coordinar la publicación de once números (además del número 0) en los siguientes tres años, ya que en 2006 y 2007 publicamos tres números por año, considerando un número especial en mayo de 2006 y el primer número temático en julio de 2007, *La psicología y la ciudad*, con el apoyo especial de Javier Guevara Martínez, del Grupo Entorno - Comportamiento (México).

Durante ese período, la revista evolucionó en su calidad e imagen editorial electrónica, incluyendo su registro ISSN, teniendo un número creciente de hasta 600 visitas diarias desde los diversos países. El país con más artículos publicados era Brasil y el mayor número de visitantes eran de México. Entre 2002 y 2007, la revista constituyó la columna vertebral y la principal manifestación pública de vida de la ULAPSI, en combinación con los *Diálogos con la psicología latinoamericana*, la lista electrónica que adoptó el nombre no oficial de Pro-Ulapsi, el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI realizado en São Paulo, en abril de 2005 y las Asambleas de Lima (2003) y São Paulo (2006). Cada vez que se difundía la aparición de un nuevo número de la revista a través de la lista Pro-Ulapsi, era motivo de regocijo en la comunidad latinoamericana y crecía la convocatoria para recibir más artículos a publicar.

Para generar el diálogo entre los psicólogos latinoamericanos, se propuso que cada artículo tuviera dos dictaminadores que aprobarían su publicación, quienes deberían emitir un comentario razonado sobre el artículo, el cual sería publicado como un enlace electrónico. En algunos números se hizo, pero esta innovación no agradó a algunos de los integrantes del comité editorial, por lo que el consejo directivo de la ULAPSI acordó dejar de hacer públicos los comentarios de los dictaminadores.

En el contexto del II Congreso de la ULAPSI realizado en La Habana, en septiembre de 2007, se realizó una Asamblea de la ULAPSI en la que fui electo como secretario ejecutivo para el tercer período 2007-2009. En la asamblea no se tocó el tema del director de la revista y pocos minutos después vi que, al ser secretario ejecutivo, no podía ni debía seguir coordinando la revista. Hice algunas consultas entre los participantes en la asamblea, pero no recibí propuestas al respecto. Revisé el estatuto vigente, observando que era facultad del secretario ejecutivo nombrar al director de la revista. Recordé las importantes contribuciones que habían hecho Mario Molina y Manuel Calviño durante la primera etapa de la revista. Me reuní con ellos y comentamos. Manuel dijo que él no podía encargarse por las limitaciones de conectividad electrónica en Cuba, así que coincidimos los tres en que Mario Molina era el más adecuado, y así fue. Al hacer uso de la palabra en la clausura del Congreso, entre otras cosas, informé que Mario Molina sería el nuevo director de la revista *Psicología para América Latina*,

la cual ya había ganado prestigio. Al terminar la ceremonia del congreso, recibí manifestaciones de inconformidad por haber nombrado a Mario pero expliqué la lógica y los motivos de la decisión.

Mario Molina se hizo responsable y coordinó adecuadamente la publicación de los números 12 al 20 entre 2008 y 2010, considerando el acuerdo de que se publicaran intercalados números temáticos y números con temas diversos. El número 12 se dedicó a la *Psicología Comunitaria*; el 15 a *Psicología del Trabajo*; el 17 a *Historia de la psicología*, y el 20 a *Psicología y Medios de Comunicación*. El director de la revista solicitaba la colaboración de un destacado psicólogo para coordinar cada número temático en el que fuera considerado como experto, quien se encargaba de invitar a otros colegas afines.

En la asamblea de septiembre de 2009, en México, en el contexto del III Congreso de la ULAPSI realizado en la UAM Xochimilco, fue electa Ana Bock (Brasil) como secretaria ejecutiva para el período 2009-2012. En 2010, el consejo deliberativo de la ULAPSI acordó relevar a Mario Molina, nombrando a José Gaspar Britos Rivas, de Paraguay, quien coordinó la publicación del número 21, en mayo de 2011, y el 22 en agosto de ese año. Por motivos personales, Britos no pudo seguir encargándose de la dirección de la revista y en abril de 2012, en la Asamblea realizada en Montevideo, en el marco del IV Congreso de la ULAPSI, se eligió a Raúl Rocha como nuevo director de la revista, y a Manuel Calviño como nuevo secretario ejecutivo de la ULAPSI.

Entre 2002 y 2012, la AMAPSI había financiado el diseño electrónico de la revista a un costo de 100 dólares mensuales (1 200 dólares anuales), con lo cual se consideraba también pagada su cuota anual, que estaba establecida estatutariamente en un mínimo de 50 dólares anuales para todas las entidades integrantes de la ULAPSI. En marzo de 2012, por acuerdo del consejo deliberativo, la secretaria ejecutiva, Ana Bock, informó a la AMAPSI que la revista dejaría el dominio que había tenido hasta entonces para pasar a formar parte del sitio www.ulapsi.org, con el financiamiento del Consejo Federal de Psicólogos de Brasil. En este nuevo sitio, con un formato PDF y sin algunas de las ventajas electrónicas que se tenían en el dominio anterior (como el índice temático, el sistema de búsqueda y los enlaces dentro de los textos), se publicó el número 22, fechado en agosto de 2011, bajo la dirección de José Britos.

Bajo la dirección de Rocha, también en formato PDF, se publicaron los cinco números siguientes (23, 24, 25, 26 y 27) entre diciembre de 2012 y diciembre de 2014. El número 27 fue un número temático dedicado a *Grupos Vulnerables, Ciudadanía y Democracia*. En 2015 y 2016 no se publicó ningún número de la revista, siendo hasta junio de 2017 cuando aparece el número 28, bajo la dirección de Leslie A. Sechel Vela (Guatemala).

En 15 años de existencia de la ULAPSI se han publicado 29 números de la revista *Psicología para América Latina*, haciendo un promedio de casi 2 números por año. En esos 15 años la revista ha tenido 5 directores: 2 de México, 1 de Argentina, 1 de Paraguay y 1 de Guatemala. Más del 60% de los artículos publicados provienen de un solo país: Brasil; mientras que la mayoría de las visitas diarias han sido desde México. Es importante convocar a colegas de los diversos países latinoamericanos de habla hispana para que envíen más artículos, así como darle mayor difusión para que la revista sea consultada por académicos, estudiantes y profesionistas de la psicología y de disciplinas afines, sobre todo en América Latina, pero también en otros continentes.

Algunos pensamos que para la visibilidad de la revista era mejor que tuviera su propio sitio web (psicolatina.org), enlazado desde el sitio de la Ulapsi, con su diseño en HTML además de la versión en PDF. Si bien la revista ha sido considerada en el índice PEPSIC elaborado en Brasil, todavía no ha logrado contar con la indización que muchos académicos requieren por exigencia de sus universidades para que sus publicaciones sean tomadas en cuenta en sus evaluaciones institucionales.

Sabemos que para que la revista se mantenga como un órgano prestigiado de difusión científica, su publicación de manera sistemática y en la periodicidad indicada es un elemento fundamental.

Puebla 2002: Constitución, principios y estatuto de la ULAPSI

Del 20 al 23 de noviembre de 2002, junto al II Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología, convocado por AMAPSI, se realizó la Asamblea Constitutiva de la ULAPSI, en la Ciudad de Puebla, México. En dicha Asamblea, que tuve el honor de presidir, junto con Mario Molina (Argentina) y Carolina Moll (Uruguay), se analizaron y se aprobaron los principios y el estatuto, así como se redactó la *Declaración de Puebla* y se eligió al primer secretario ejecutivo: Raúl Rocha (México, AMAPSI). Se establecieron como principios de la ULAPSI, los siguientes:

- 1) *Coadyuvar al crecimiento y la construcción de la democracia y soberanía nacionales.*
- 2) *Promover la tolerancia, equidad, libertad, pluralidad, responsabilidad y la solidaridad social.*
- 3) *Contribuir al reconocimiento y defensa de los derechos humanos.*
- 4) *Solidaridad y respeto a los pueblos y a cada una de las entidades de psicología que la integren, como también en el espíritu democrático que garantice el funcionamiento de la red.*
- 5) *Fomentar el desarrollo y la intervención de prácticas psicológicas éticas.*
- 6) *Incentivar una psicología que comprenda la realidad de los procesos culturales propios de estos países y responda a los requerimientos específicos de sus realidades.*
- 7) *Buscar una psicología plural, en diálogo interno y externo que contribuya significativamente para la integración latinoamericana.*
- 8) *Garantizar relaciones de intercambio caracterizadas por el respeto, cooperación y reconocimiento mutuo entre los psicólogos y las entidades de psicología.*
- 9) *Garantizar un espíritu democrático para el funcionamiento de la ULAPSI.*
- 10) *Promover estructuras organizativas horizontales en las organizaciones de la psicología.*

En el artículo 5 del Estatuto se estableció el propósito y los objetivos de la ULAPSI:

Integrar las entidades de Psicología de cada uno de los países de América Latina. Para ello se propone los siguientes objetivos:

- a) *Congregar a las entidades de psicología de América Latina, sin interferir en la autonomía de las mismas estas.*

- b) *Integrar a las entidades de psicología de América Latina, a fin de impulsar el desarrollo de referencias para una psicología, como ciencia y profesión, comprometida con el mejoramiento y optimización de la calidad de vida y el bienestar de las personas.*
- c) *Estimular el intercambio entre estas entidades en pro del desarrollo y la sistematización de experiencias en los diferentes ámbitos de la psicología que aporte a la identidad y cultura latinoamericana.*
- d) *Promover el intercambio científico entre sus entidades miembros.*
- e) *Generar espacios de intercambio y difusión de las prácticas y producción de conocimientos que expresen el compromiso social de la psicología.*
- f) *Difundir por diversos medios la producción científica y las prácticas profesionales latinoamericanas. La revista electrónica Psicología para América Latina es el órgano oficial de la ULAPSI.*
- g) *Difundir, mantener y promover las más altas normas éticas entre sus entidades miembros.*
- h) *Proponer lineamientos para la formación del psicólogo en América Latina.*

El artículo 14 señalaba como instancias del gobierno de la ULAPSI a la asamblea general, al consejo directivo y al secretario ejecutivo, en ese orden. El artículo 16 indicaba que

El consejo directivo será formado por un representante de cada país de la ULAPSI, electo por las entidades miembros de cada país.

Y el artículo 21 dice:

Para ser miembro del consejo directivo se deberá tener la condición de delegado de la entidad miembro y ser elegido por las entidades miembros de su país y conocido por la asamblea. El mismo debe incluir el compromiso de la entidad a facilitar la participación de su delegado. Los miembros del consejo directivo serán electos por dos años, pudiendo ser reelectos. A cualquier tiempo los países pueden cambiar su representación.

En la asamblea constitutiva participaron 32 entidades de psicología de 9 países: Argentina (1 entidad), Bolivia (2), Brasil (8), Chile (1), Cuba (1), México (15), Perú (1), Paraguay (1) y Uruguay (1):

1. Federación de Psicólogos de la República de Argentina (FEPPRA)
2. Universidad Mayor de San Simón Cochabamba (UMSS) (Bolivia)
3. Centro de Estudios Transdisciplinarios para el Avance de Ciencias Humanas (CET Bolivia)
4. Sociedad Brasileira de Psicología Política (SBPP)
5. Colegio Regional de Psicología de Santa Catarina (Brasil)
6. Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSOS)
7. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)
8. Consejo Regional de Psicología de São Paulo-Brasil
9. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) Brasil

10. Sociedad Brasileira de Psicología del Desarrollo
11. Consejo Federal de Psicología (CFP) (Brasil)
12. Colegio de Psicólogos de Chile
13. Sociedad Cubana de Psicología de la Salud
14. Colegio Nacional de Psicólogos (México)
15. Centro Universitario de Ixtlahuaca A. C. (México)
16. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI)
17. Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME)
18. Colegio de Profesionales de la Psicología en Querétaro A. C. (México)
19. Universidad Pedagógica Nacional. U-211 – Puebla (México)
20. Colegio de Psicólogos de Michoacán A. C (México)
21. Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)
22. Sociedad de Psicología Aplicada (México)
23. Grupo Entorno-Comportamiento (GRECO) (México)
24. Sociedad Mexicana de Psicología Criminológica (México)
25. Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología (México)
26. Colegio de Psicólogos del Estado de Morelos (COPSIEM) (México)
27. Colegio de Psicólogos de Celaya (México)
28. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
29. Colegio de Psicólogos del Perú. Consejo Directivo Nacional
30. Escuela de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres -Lima Perú
31. Sociedad Paraguaya de Psicología
32. Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Estas entidades también suscribieron la Declaración de Puebla, comprometiéndose a *la búsqueda de una psicología comprometida con la transformación de las condiciones de vida de la mayoría de las poblaciones de nuestros países y con la finalidad de terminar con las desigualdades sociales que tienen caracterizadas a nuestras realidades.*

Antes del cierre del evento, un psicólogo mexicano, Fernando Molina Correa, tuvo la iniciativa de escribir y leer un poema que terminaba diciendo:

Empezamos el camino, caminos que salen y llegan de cada pueblo;

Así es la ULAPSI con nuestros pasos.

Cambios en el Estatuto

En la Asamblea de 2009, en México, se acordó agregar la elección de un(a) tesorero(a), siendo electa la colega Carolina Moll (Uruguay), como primera tesorera, al lado de Ana Bock (Brasil), como secretaria ejecutiva. También se modificó el nombre del Consejo Directivo por Consejo Ejecutivo.

Tres años después, en el contexto del IV Congreso de la Ulapsi, realizado en abril de 2012, en Montevideo, en la asamblea se cambió el nombre de Consejo Ejecutivo por Consejo Deliberativo y se acordó establecer una Junta Ejecutiva integrada por *secretario(a) general, secretario(a) administrativo(a) y tesorero(a)*. Cargos para los cuales fueron electos Manuel Calviño (Cuba), Diana Lesme (Paraguay) y Joel Vázquez (México).

El Artículo 9 del Estatuto original establecía que *las entidades constitutivas deberán tener personería jurídica en sus respectivos países*. Este elemento excluía a grupos y organizaciones de psicólogos que no contaban o no querían contar con ese requisito, el cual fue finalmente eliminado en 2016, por la Asamblea de Buenos Aires.

Desde el inicio, la ULAPSI ha buscado tener personería jurídica sin haberlo logrado hasta 2018, a pesar de que la Asamblea de Montevideo de 2012, aprobó modificaciones que la legislación brasileña exigía para poder otorgarle ese reconocimiento legal, entre las que se incluían tener al menos una asamblea anual, lo que se hizo en 2013 pero no de manera presencial, sino a través de correos electrónicos.

Controversia Ulapsi Méxicozzz

En 2012, en Montevideo, se eligió a Joel Vázquez a pesar de que varias entidades mexicanas, entre ellas AMAPSI, cuestionaba su proceder y autonombramiento como “Consejero ULAPSI México”, cargo que decía seguir ejerciendo desde 2007, a pesar de que la entidad que lo había postulado en un inicio (AMAPSI) le quitó su reconocimiento por malos manejos, a través de un escrito dirigido al Consejo Directivo en julio de 2010 y, además, se le había relevado del mismo en Asamblea de Ulapsi México en noviembre de ese mismo año por no haber entregado el informe financiero del III Congreso de la ULAPSI, realizado en México en septiembre de 2009 y del cual fue responsable. Esto provocó que varias entidades mexicanas, entre ellas AMAPSI, no pudieran pagar sus cuotas anuales a un “tesorero” de la ULAPSI del que desconfiábamos y, por tanto, rechazábamos. Al ser electo tesorero, era obvio que Joel no podía continuar fungiendo como Consejero Ulapsi México, por lo que decidió de manera personal nombrar como tal a Emilio Nava Ponce, quien decía ser presidente de una asociación de la cual no se conoce ningún otro integrante ni alguna actividad significativa.

Al tener bajo resguardo el dinero de la ULAPSI en el período 2012-2014, Joel obstruyó muchas de las iniciativas que el secretario general, Manuel Calviño, y la secretaria administrativa, Diana Lesme, tenían; para lo cual, contaba con el respaldo incondicional del supuesto consejero mexicano y de su amigo Juan Cristobal Aldana (Consejero de Ulapsi Guatemala, postulado por la única organización de ese país integrada en Ulapsi y de la cual era él el único referente), así como de la falta de información de casi todos los demás consejeros que recién se integraban al Consejo Deliberativo. Supe que en las

reuniones de dicho consejo, de manera electrónica o presencial, el clima era tenso y difícil llegar a acuerdos.

No obstante lo anterior, Juan Cristobal Aldana fue comisionado para presidir el Comité Organizador del V Congreso de Ulapsi a realizarse en La Antigua, Guatemala, en mayo de 2014. En este Congreso, pregunté a Emilio en que asamblea había sido electo como Consejero Ulapsi México y no pudo responder. En la Asamblea de 2014, fueron electos Edgar Barrero Cuéllar (Colombia), como secretario general, David Ramírez Acuña (Costa Rica), como secretario administrativo, y Bianca Angeluci (Brasil) como tesorera. Al dejar de ser tesorero, Joel maniobró para quedar ahora como Consejero Ulapsi México “alterno” y seguir así participando en el Consejo Deliberativo al lado de Emilio. Elaboró un documento que dijo era un informe de su gestión y así consiguió la firma de otras tres entidades (además de la que él había creado recientemente y la de Emilio), argumentando ante el consejo que Emilio y él habían sido “electos” como consejeros Ulapsi México, titular y alterno, respectivamente.

Ante tal situación, varias entidades mexicanas convocamos a una reunión de ULAPSI México en agosto de 2015, en la Facultad de Psicología de la UNAM, en la cual estuvo presente como testigo de honor, David Ramírez Acuña, secretario administrativo de la ULAPSI. En esa reunión firmamos un documento señalando las irregularidades cometidas por Joel y convocamos a una asamblea de Ulapsi México para el 27 de noviembre de ese año. Por diversas obstrucciones relacionadas con el fin de semestre en las universidades y el cierre del año calendario, en esa ocasión no hubo suficiente quorum para realizar la asamblea, por lo cual, quienes llegamos, acordamos convocar a que la asamblea se realizara el 17 de febrero de 2016 en la Universidad de Ixtlahuaca, combinando con un acto académico en que podíamos participar ese día. En esa asamblea se acordó convocar de nuevo a una asamblea más amplia durante el Congreso Internacional de Psicología de Ixtlahuaca que se realizó en abril de ese mismo año, donde fueron invitados colegas de entidades de Ulapsi de varios países, incluyendo a Marcos Ferreira (Brasil) y a Alicia Risueño (Argentina). Con la presencia testimonial de ellos, elegimos como Consejero Ulapsi México a Rogelio Díaz Salgado. Varias entidades le entregamos nuestra cuota anual de ese año, para que él pudiera entregarlas a la tesorería de Ulapsi durante el VI Congreso, en Buenos Aires, en junio de 2016.

Como es obvio, la participación de Rogelio en la asamblea de Ulapsi en Buenos Aires fue atacada abiertamente por Joel. La asamblea acordó pedir a la Junta Directiva que convocara a una asamblea de ULAPSI México para que todas las entidades reunidas pudieran elegir al consejero. Esta asamblea se llevó a cabo en marzo de 2017 y allí se eligió a Blanca Cecilia Martínez Nuñez (presidenta de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México – FENAPSIME) para ser consejera Ulapsi México durante el período 2017-2019.

Biblioteca virtual de ULAPSI

En julio de 2003, realizamos la Primera Asamblea Ordinaria de ULAPSI, en Lima. Estuvieron presentes 20 entidades de psicología: 9 de México, 6 de Brasil, 2 de Chile, 1 de Argentina, 1 de Perú y 1 de Uruguay. El Consejo Federal de Psicología, de Brasil, presentó el proyecto de crear la Biblioteca Virtual de Psicología de la ULAPSI, en vinculación con la Biblioteca Virtual de Salud (BVS) ya creada con apoyo de la Universidad de São Paulo.

El proyecto es integrar en un solo portal a todas las publicaciones de psicología hechas por autores latinoamericanos. Para lo cual se requiere en cada país contar con un servidor cibernético donde se almacene toda la información respectiva, una institución que lo albergue y pueda darle mantenimiento, y un equipo técnico integrado al menos por un psicólogo con experiencia en publicación, un bibliotecario y una secretaria encargada de digitalizar y poner en línea las publicaciones del país, tanto anteriores como actuales, así como la creación y coordinación de un consejo consultivo que garantice la calidad de los textos incluidos en la biblioteca.

En este proyecto ha sido muy valiosa la contribución de la experta bibliotecaria brasileña y psicóloga, Imaculada Sampaio Cardoso, quien –con apoyo del Consejo Federal de Psicología, de Brasil– estuvo viajando a los diferentes países para impulsar la formación de las bibliotecas virtuales nacionales que estarían enlazadas en el portal <http://www.ulapsi.bvsalud.org/php/index.php>. Sin embargo, en 2013-2017, el Consejo Federal de Psicología cambió su Mesa Directiva y los nuevos dirigentes no estaban interesados en continuar impulsando a la ULAPSI.

El proyecto avanzó mucho en Brasil y en Uruguay, y tiene avances parciales en Argentina, Colombia, Paraguay y Perú. En México hubo interés al inicio (2004-2006) de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), gracias a las gestiones de Javier Guevara. Pero la demora en concretar la propuesta diluyó ese impulso inicial. Posteriormente, entre 2014 y 2016, Raquel Guillén (contando con el apoyo de AMAPSI) se encargó de conseguir el respaldo de la UNAM Zaragoza para la Biblioteca Virtual de ULAPSI, incluyendo la disposición de una muy diligente y capaz bibliotecaria, motivada para el proyecto, y una secretaria también comprometida. Pero, en esta ocasión, esa iniciativa fue desconocida y rechazada por Joel Vázquez y Emilio Nava (supuestos consejeros Ulapsi-México), con el apoyo también de Raúl Rocha, profesor de esa Universidad y primer Secretario Ejecutivo de la ULAPSI, Director en ese momento de la revista *Psicología para América Latina*. Por lo anterior, no se pudo concretar el proyecto en México.

Congresos ULAPSI

En 2003, en Lima, se acordó realizar el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI en 2005, en Brasil. Y así fue: en abril de 2005, realizamos nuestro Primer Congreso en las instalaciones de la UNINOVE, en São Paulo. Hubo más de 4000 inscritos (la gran mayoría brasileños) y una gran cantidad de actividades simultáneas, un tanto dispersas, incluyendo varios paneles y mesas redondas internacionales y latinoamericanas.

El II Congreso se acordó realizarlo en Chile en 2007, pero por situaciones internas del Colegio de Psicólogos de ese país no pudo concretarse esta opción y en la asamblea de septiembre de 2006, realizada en São Paulo, se acordó realizarlo en Cuba, nombrando como presidente del comité organizador a Manuel Calviño. Este Segundo Congreso se realizó con mucho éxito en el Capitolio de La Habana, donde alguna vez se escucharon los discursos de Ernesto Che Guevara y de Fidel Castro, en los primeros años de la Revolución cubana. Los integrantes de las entidades de la ULAPSI participamos en diversas combinaciones de mesas redondas internacionales.

El III Congreso se realizó en septiembre de 2009, en la UAM Xochimilco, en México, siendo Joel Vázquez el presidente del comité organizador. Como parte del congreso se realizó un homenaje al

poeta y escritor uruguayo Mario Benedetti, que había fallecido poco antes. La participación en el Congreso fue afectada por la epidemia de influenza que se propagó entre abril y mayo de ese año.

El IV Congreso ocurrió en Montevideo en abril de 2012, con la presidencia en el comité organizador de Carlos Lesino, quien había contratado servicios profesionales para la organización del evento que rebasaron con mucho los ingresos, lo cual generó una gran tensión con la entonces secretaria ejecutiva, Ana Bock.

El V Congreso se llevó a cabo en mayo de 2014, en La Antigua, Guatemala, bajo la coordinación de Juan Cristobal Aldana. En este evento participaron colegas de Guatemala, Honduras y El Salvador que recién se integraban con mucho ánimo a los proyectos ULAPSI. El auditorio elegido fue una iglesia-museo que tenía demasiado eco y dificultaba escuchar con claridad las ponencias.

El VI Congreso se realizó en Buenos Aires en junio de 2016, contando con la presidencia de Mario Molina en el comité organizador. Como parte del evento, se realizó una mesa redonda de balance histórico de la Ulapsi con la participación de Ana Bock, Carolina Moll, Edgar Barrero y Marco Eduardo Murueta. No pudieron estar Manuel Calviño y Raúl Rocha.

El VII Congreso está previsto para 2018 en San José de Costa Rica. Allí volveremos a encontrarnos para compartir ideas, proyectos, experiencias, conceptos, aspiraciones, investigaciones, en ese continuo esfuerzo de desarrollo y proyección de la psicología latinoamericana.

La convocatoria internacional de los Congresos de ULAPSI ha ido creciendo, aunque la asistencia general solo ha sido muy numerosa en Brasil. Las ponencias reflejan el abanico de preocupaciones y propuestas de psicólogos latinoamericanos con enfoques alternativos, aquellos que han logrado salir en algún grado de la influencia colonialista norteamericana y europea. Sin embargo, todavía no hay liderazgos o nodos científicos que logren influir de manera significativa sobre la comunidad de psicólogos latinoamericanos. Cada quien sigue sus propias temáticas y sus redes de relaciones científico-profesionales sin que se haya logrado una escucha y diálogo suficientes sobre los planteamientos de unos y otros. Hay como una cierta evasión a la discusión profunda, minuciosa, respetuosa y rigurosa, por el riesgo de caer en posibles descalificaciones recíprocas facilonas y la falta de costumbre de analizar críticamente los propios conceptos, dada la tradicional adherencia acrítica y dogmática a un determinado enfoque.

Día de la Psicología Latinoamericana

En septiembre de 2006 se realizó en São Paulo la II Asamblea de la ULAPSI. En esta asamblea, en representación de AMAPSI propuse generar como ULAPSI un “Día de América Latina”, en el que tanto la psicología como otras profesiones, organizaciones, instituciones y grupos sociales pudieran reflexionar e impulsar acciones para la integración, la independencia y la soberanía de los pueblos de América Latina, hasta ahora tan sometida a los intereses económico-políticos y a las influencias culturales avasallantes de las clases dominantes primero de España y Portugal y luego de Estados Unidos. Esta conmemoración incluso podría ser mundial, considerando que hay muchos latinoamericanos emigrados que podrían unirse al proyecto.

Propuse que el “Día de América Latina” se estableciera en la fecha en que fue asesinado el Che Guevara en 1967, como símbolo de latinoamericanismo comprometido y como una manera de recordar los significados de su muerte y de su vida: su estancia, convivencia y recorrido por casi todos

los países latinoamericanos; su identidad expresa como latinoamericano; su ejecución criminal ordenada por la CIA y el gobierno boliviano, para cortar sus anhelos de justicia, de emancipación, de libertad, de soberanía, de independencia y de felicidad para los pueblos oprimidos de América Latina y de todo el mundo; su entrega apasionada al estudio, a la creación teórica, a promover nuevas formas de trabajo y organización social; su congruencia y su valentía para luchar por sus convicciones; su preocupación por la creación del “hombre nuevo”; su imagen legendaria y juvenil, como símbolo de solidaridad internacional y de rebeldía ante la opresión.

A la mayoría de los participantes en la asamblea les pareció pretencioso que una organización latinoamericana de psicólogos, con presencia en doce países, decidiera convocar de manera amplia al “Día de América Latina”, por lo que en su lugar se aprobó la idea de que se postulara el “Día de la psicología latinoamericana”, como una iniciativa más modesta, con alcances más realistas y como una posible transición hacia lo que más adelante podría aceptarse como “Día de América Latina”. A mí esto me parecía algo endogámico y ensimismado, considerando que –como en toda persona y en todo colectivo– lo más relevante para la psicología latinoamericana es proyectarla con creatividad sobre su entorno como una manera de desarrollo propio, de hacerla crecer y de autotransformarse cualitativamente, en lugar de dedicarse a la autoobservación para después proyectarse externamente. Se aclaró que no se trataría del “Día del psicólogo latinoamericano”, sino de un día para reflexionar sobre la psicología implicada en los procesos culturales latinoamericanos y sobre cómo la psicología puede comprometerse y aportar conceptos, conocimientos, métodos y técnicas para el bien social de los pueblos de este continente.

Simón Bolívar y José Martí sin duda constituyen símbolos históricos fundamentales para la identidad y la integración latinoamericana; sin embargo, entre muchos de los personajes que han pugnado por la emancipación de este continente, destaca de manera muy importante el *Che*, Ernesto Guevara, quien encarna como el que más los anhelos de justicia y florecimiento social de América Latina y de la humanidad en su conjunto. Un personaje histórico reciente, juvenil, nacido en Argentina, que recorrió y conoció –directamente y a través de la historia– la vida popular en su propio país y en casi todos los países latinoamericanos; vivió en Guatemala cuando la CIA estadounidense intervino abiertamente para derrocar al presidente Jacobo Arbenz en 1954; entre 1955 y 1956 vivió en México, donde se unió al Movimiento 26 de julio, dirigido por Fidel Castro, para luchar contra la dictadura de Fulgencio Batista establecida en Cuba desde 1952. Dicho Movimiento triunfó el 1ro de enero de 1959, el Che fue nacionalizado como cubano y formó parte del gobierno revolucionario hasta 1965 en que –no se sabe bien cómo y por qué– decidió renunciar a sus funciones y a su importante cargo en el gobierno cubano para ser congruente con su ideario internacionalista, uniéndose a la lucha armada por la liberación del Congo y después regresar para ir a Bolivia a contribuir en la organización de la guerrilla para liberar a ese país, aprovechando su experiencia en la Sierra Maestra cubana y combinando la idea de que el sistema opresor internacional puede romperse en el “eslabón más débil” con la de crear muchos Vietnam contra el imperialismo estadounidense como enemigo común. En Bolivia es emboscado y capturado el 8 de octubre de 1967 y al día siguiente asesinado por un integrante del ejército boliviano, siguiendo órdenes del gobierno y de la CIA. Así, el Che quedó como símbolo de rebeldía, justicia, latinoamericanismo, internacionalismo, honradez, honestidad, valentía y congruencia.

En la asamblea hubo consenso en que el Che Guevara es un gran símbolo para la integración y la unidad latinoamericana y que sus ideas sobre la formación del “hombre nuevo” constituyen una referencia importante para la psicología descolonizada y socialmente comprometida, que es parte del ideario y de los principios de la ULAPSI. Hubo acuerdo en que el “Día de la psicología latinoamericana” se estableciera el 8 de octubre en conmemoración de la captura y el asesinato del Che en Bolivia. Se pidió a Mario Molina, de Argentina, y a Manuel Calviño, de Cuba, que redactaran de conjunto un texto en el que se explicara el sentido del 8 de octubre como “Día de la Psicología Latinoamericana”. El texto fue aprobado y se ha difundido ampliamente (www.ulapsi.org).

Desde 2006, cada año se han realizado diversas actividades para conmemorar la fecha y reflexionar sobre su significado.

El 8 de octubre de 2007 se intercambiaron comentarios a través de la lista Pro-Ulapsi y se distribuyó el documento “Balance económico de América Latina”, con datos de la situación de todos nuestros países a principios del siglo XXI.

En 2008, por iniciativa y con el apoyo técnico del Consejo Federal de Psicología de Brasil, se organizó una mesa redonda virtual internacional sobre “La psicología y la construcción de los sujetos democráticos en América Latina” en la que participaron Carolina Moll (en ese entonces consejera ULAPSI Uruguay), Marcus Vinicius de Oliveira Silva (por parte del Consejo Federal de Psicología de Brasil) y Marco Eduardo Murueta (secretario ejecutivo, México). La mesa estuvo conducida por Humberto Verona (presidente del Consejo Federal de Psicología de Brasil). En la presentación de la mesa estuvieron también Cristina Joly (consejera Ulapsi Brasil) y Mónica Gianfaldoni (del Foro Nacional de Entidades de Psicología de Brasil). Esta mesa redonda fue transmitida vía internet a través del sitio de la Ulapsi. A pesar de que hubo algunos problemas de configuración en las computadoras que a muchos no les permitió participar, sí tuvimos noticias del seguimiento que hicieron de este evento colegas de diferentes países.

En 2010, la secretaria ejecutiva, Ana Bock, y los integrantes del Consejo Ejecutivo de ULAPSI elaboraron videos en los que expresaban su punto de vista sobre el “Día de la Psicología Latinoamericana”, los cuales fueron difundidos a través del sitio web.

Posteriormente, a este proyecto se sumaron han sumado la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), constituida el 20 de mayo de 2011, en la Ciudad de Cajamarca, Perú, que integra a 77 instituciones formadoras de psicólogos y más de 190 docentes e investigadores de 17 países latinoamericanos, y el movimiento de Psicología Social de la Liberación que surgió en los años 90 inspirado por la vida y obra del importante psicólogo salvadoreño-latinoamericano Ignacio Martín Baró, asesinado el 16 de noviembre de 1989, junto con otros cinco sacerdotes jesuitas y 2 mujeres, como un acto brutal de represión política de las fuerzas armadas de su país.

Por otro lado, como lo habíamos previsto, el “Día de la psicología latinoamericana” también se ha interpretado como “Día del psicólogo latinoamericano”, por lo cual se intercambian felicitaciones, como se hace en los días nacionales del psicólogo, sin considerar el simbolismo histórico de la fecha y el sentido original de la propuesta.

A partir de 2013, el Grupo Pluma, de Colombia, que dirige nuestra colega Clara Palacios, ha preparado y realizado actividades académicas y culturales para conmemorar el “Día de la Psicología Latinoamericana”. En ese año, siendo presidente de ALFEPSI, solicité a Clara coordinar las actividades de los siguientes años en torno a ese día. Desde entonces, con anticipación, ella gestiona y comparte actividades de grupos e instituciones de psicología en varios países latinoamericanos que entran en conexión e intercambian información, fotos y videos de los eventos conmemorativos en cada país.

Grupos de trabajo

Desde un inicio, la Ulapsi soñó con la gestación de Grupos de Trabajo internacionales, latinoamericanos, que hicieran investigaciones temáticas, crearan publicaciones y después se convirtieran en Cátedras ULAPSI reconocidas en todos nuestros países y más allá de nuestro continente. De manera informal, la intercomunicación ha ido produciendo vinculaciones temáticas entre los psicólogos latinoamericanos, lo que ha propiciado invitaciones recíprocas a eventos temáticos y algunas publicaciones compartidas.

Fue durante mi gestión como secretario ejecutivo (2007-2009) en que se estructuraron formalmente 13 Grupos de Trabajo con integrantes de varios países latinoamericanos, nombrando un(a) coordinador(a) de cada uno de ellos:

Número	Tema	Coordinador(es)
GT 1	Psicología y migración	David Alonso Ramírez Acuña (Costa Rica)
GT 2	Psicología de la familia	Patricia Arés (Cuba); Nelson Zicavo (Chile)
GT 3	Psicología educacional	Cristina Joly (Brasil)
GT 4	Psicología y orientación educativa	Héctor Magaña (México)
GT 5	Psicología del envejecimiento	Cristina Veras (Brasil)
GT 6	Ética del psicólogo	Francisca Corrales Ugalde (Costa Rica)
GT 7	Psicología jurídica y forense	Eric García (México)
GT 8	Psicología organizacional	Luis Morocho (Perú)
GT 9	Psicología y drogodependencia	Javier Arce Michel (Bolivia)
GT 10	Psicología y discapacidad	Ana Mosca y Javiera Andrade (Uruguay)
GT 11	Psicología, derechos humanos y justicia social	Joel Vázquez (México)
GT 12	Psicología política	Eduardo Viera (Uruguay); Graciela Mota (México)
GT 13	Psicología y suicidio	Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Conforme se fueron formando los Grupos de Trabajo, se les pidió informar de sus actividades en un plazo determinado cercano a un año: cada grupo entregaría su informe al consejo directivo en un mes sucesivo para poder retroalimentarlo y darle difusión, así como colocarlo en el sitio de la ULAPSI, como una manera de ir convocando a otros colegas para integrarse y participar de los proyectos o proponer otros. En el sitio de la ULAPSI se generó un foro virtual para cada Grupo, a fin de que tuvieran un espacio operativo de intercambio de comentarios; sin embargo, ese espacio no fue utilizado.

La misma articulación de los 13 grupos significó un avance importante para la ULAPSI, pero no ha sido posible consolidarlos, motivar su mayor desarrollo, valorar y proyectar sus aportaciones y apoyar sus

trabajos. En 2008, por acuerdo del consejo directivo, el consejero ULAPSI de Argentina, Mario Molina, generó un anteproyecto en el que se expusieron los fundamentos de los Grupos de Trabajo, sus objetivos y algunos lineamientos.

En 2009, el consejo directivo recibió los informes de los grupos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 10, pero no tuvimos información de los grupos 6, 8, 9 y 11, 12 y 13. Los informes de los grupos mencionados fueron colocados en el sitio de la ULAPSI. Los informes de los grupos 1, 3, 4 y 5, solamente mostraban la lista de participantes de los distintos países y la definición de proyectos de trabajo y de investigación muy interesantes en torno a cada tema.

El grupo 1, en junio de 2008, propuso y redactó el “Pronunciamiento público de la ULAPSI” reprobando y rechazando la Ley europea de retorno, por su carácter discriminatorio e indigno para los migrantes latinoamericanos, el cual fue aprobado por el consejo directivo y firmado por muchos otros colegas, teniendo difusión en diferentes sitios de internet y se distribuyó en ambientes académicos de psicología en varios países de Europa.

Con apoyo de la Universidad del Bío Bío, el grupo 2 organizó un evento internacional sobre el tema de Psicología de la familia realizado en Concepción, Chile, en junio de 2007, con una gran difusión y éxito. De ese evento surgieron otras tareas y perspectivas. Este grupo ha logrado editar 4 libros sobre el tema y se mantiene en intercomunicación vía electrónica; también ha mantenido reuniones consecutivas presenciales como parte de su participación en los congresos.

El grupo 3 (Psicología educacional) tuvo participación organizada en 5 eventos internacionales realizando mesas redondas para intercambiar información y puntos de vista sobre los procesos educativos y la psicología en América Latina, pero no ha logrado su objetivo de publicar un número temático en la revista Psicología para América Latina y un libro colectivo. Sin embargo, algunos de sus integrantes formaron el Consejo de Transformación Educativa en México, en 2011, y luego el Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa formado en Costa Rica, en 2016. En coordinación con psicólogos europeos, están ya convocando al Primer Congreso Mundial de Transformación Educativa a realizarse en Nápoles, Italia, en octubre de 2018, en donde se tiene planeado formar el Consejo Mundial de Transformación Educativa.

El grupo 7 (Psicología jurídica y forense) publicó un libro internacional y realizó presentaciones en diversas universidades de varios países.

La labor realizada por el grupo 10 (Psicología y discapacidad) fue muy valiosa e intensa entre 2007 y 2009: realizaron en Montevideo un evento sobre el tema en junio de 2009, con gran éxito. Contaron con el apoyo de varias entidades y universidades uruguayas, así como del consejero ULAPSI Uruguay, Carlos Lesino y de la secretaría ejecutiva. Como producto de los análisis de este grupo y teniendo como referencia el evento realizado, planearon crear el Observatorio Latinoamericano sobre Discapacidad pero no pudieron concretarlo.

El grupo 12 (Psicología política) ha tenido intercambios y actividades ocasionales pero su difusión ha sido escasa.

Con base en lo anterior, se programó una reunión de Grupos de Trabajo en Brasil, en septiembre de 2010, durante el Congreso de Psicología: Ciencia y Profesión, que ya es tradición en ese país. No era fácil que los coordinadores, o algún miembro, de todos los grupos pudieran realizar el viaje, a pesar

del apoyo económico brindado por el Consejo Federal de Psicología. Antes de esa reunión y sin haber hecho una consulta entre los coordinadores y los miembros de los grupos, el consejo ejecutivo y la secretaria general acordaron cambiar el nombre de Grupos de Trabajo (GT's) a Núcleos de Producción de Conocimiento (NPC's), lo que causó cierta confusión, desconcierto e inconformidad. La reunión se programó al final del programa del congreso, por lo que, bajo presión de tiempo y por la escasa asistencia de los diferentes grupos, no se pudo realizar una reunión formal y llegar a acuerdos. En la breve introducción a la reunión, la secretaria general, Ana Bock, enfatizó que los grupos no estaban funcionando y propuso depurar la lista para solo considerar a aquellos que habían demostrado trabajo, que eran los grupos 2 y 3, allí representados. Sin mayor análisis, la reunión fue interrumpida con el reparto de camisetas del congreso.

En 2011, el coordinador del grupo 8 (Psicología organizacional), Luis Morocho (Perú), informó que no podría seguir cumpliendo esa función, por lo que en ese grupo se eligió a Pablo Cruz (Costa Rica) para sustituirlo. Bajo la Coordinación de Pablo, entre 2013 y 2014, este grupo llevó a cabo una serie de videoconferencias sobre su tema, cuyo programa tuvo mucha difusión y éxito.

Después de 2009, los Grupos de Trabajo (GT's) o Núcleos de Producción de Conocimientos (NPC's) no han tenido apoyo ni seguimiento por parte del consejo ejecutivo-consejo deliberativo.

Con base en el documento redactado por Mario Molina en 2009, podría desarrollarse un proyecto más detallado para darle consistencia y normativizar la vida de los grupos de trabajo y el papel que ellos desempeñan dentro del proyecto ULAPSI, así como definir los conceptos y los procesos para generar las Cátedras ULAPSI teniendo como punto de partida a estos grupos. Para que un GT alcance el estatus de cátedra se podrían establecer como requisitos los siguientes:

- a) Publicar al menos un número temático en la revista Psicología para América Latina.
- b) Publicar al menos un libro colectivo, internacional latinoamericano, sobre el tema del grupo, y
- c) Realizar al menos un evento bianual especializado.
- d) Tener un video documental, con participación internacional latinoamericana, sobre su tema o un subtema

Cuando el grupo alcance esos requisitos, podría solicitar al Consejo Deliberativo de la ULAPSI su nombramiento como Cátedra ULAPSI. Después de verificar la documentación, en la inauguración de los congresos, de manera solemne, se podría otorgar a los integrantes del grupo el debido reconocimiento formal como miembros de la cátedra respectiva, lo cual se debe difundir ampliamente y considerarlos como expertos para consultas especializadas por parte de otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales.

Las universidades y la psicología latinoamericana: ALFEPSI

En el período en que fui secretario ejecutivo, varias escuelas de psicología y universidades de diferentes países expresaron su interés en formar parte de ULAPSI, así como también colegas en lo individual, profesionistas o académicos, que no pertenecían a ninguna asociación, sociedad, colegio o consejo de psicología. Pero en el estatuto, solo estaba prevista la participación de organismos autogestivos de psicólogos, de tal manera que las instituciones públicas o privadas e individuos no podían ser miembros.

El consejo directivo analizó y propuso que se modificara el estatuto en la III Asamblea, realizada en México en 2009, para integrar también a instituciones y personas. Sin embargo, esto no fue aceptado por la asamblea, con clara mayoría de entidades brasileñas, con el argumento de que en las escuelas y universidades había una dependencia de autoridades o dueños que interfería con el carácter plenamente democrático de la ULAPSI. Allí mismo se propuso y se aceptó que sí tendría cabida en ULAPSI una asociación de escuelas o universidades que impartieran psicología, dado su carácter autogestivo e independiente.

Poco tiempo después, conversé al respecto con Emilio Moyano (Chile), y luego, por separado, con Manuel Calviño (Cuba). Llegamos a la idea de formar la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología (ALFEPSI), para lo cual convocamos a una reunión preparatoria en la Universidad de Ixtlahuaca en septiembre de 2010, durante el Congreso Internacional de Psicología que es tradición de esa institución. En esta reunión se modificó el nombre para dar cabida también a académicos en lo individual: Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI), la cual tuvo su Asamblea Constitutiva en Cajamarca, Perú, los días 19 y 20 de mayo de 2011, integrando más de 50 escuelas y universidades, y más de 90 académicos, de 13 países latinoamericanos.

La ALFEPSI coincidió en pleno con el ideario de ULAPSI, asumiendo en especial lo relativo a la formación de psicólogos, tal como lo expresa la *Declaración de Cajamarca*. Fui electo como primer presidente de ALFEPSI, compartiendo la Mesa Coordinadora con Nelson Zicavo (Chile), Mario Molina (Argentina), Manuel Calviño (Cuba), Ángela Soligo (Brasil) y Luis Vázquez (Perú). Obviamente, muchos de los integrantes de ALFEPSI también somos integrantes de entidades que forman parte de la ULAPSI. Entre las primeras actividades realizadas, gestionamos la personalidad jurídica de ALFEPSI para poder afiliarse a la ULAPSI y así lo hizo en noviembre de ese mismo año 2011, solicitando de inmediato su incorporación a ULAPSI, la cual fue aceptada por el consejo deliberativo y pudimos participar ya como entidad integrante en la Asamblea de Montevideo realizada en abril de 2012.

Algunos colegas desde la ULAPSI vieron con rivalidad el surgimiento de ALFEPSI, por lo que ha habido expresiones de recelo. Pero en ALFEPSI se mantiene el espíritu fraterno y colaborativo con ULAPSI. Como parte de ese recelo, al inicio se pretendió que ALFEPSI era una entidad mexicana debido a que su registro notarial se hizo en ese país. Una demanda de ALFEPSI no resuelta hasta la fecha, es ser reconocida en ULAPSI como una entidad internacional que, por tanto, no tiene hasta ahora representación en el consejo deliberativo, como debieran tener todas las organizaciones internacionales que formen parte de ULAPSI.

No obstante, el secretario general de ULAPSI 2012-2014, Manuel Calviño (Cuba), al mismo tiempo también era integrante de la mesa coordinadora de ALFEPSI, y lo mismo ocurrió durante un año con el siguiente secretario general de ULAPSI 2014-2016, Edgar Barrero (Colombia), quien dejó de ser parte de la mesa coordinadora de ALFEPSI en octubre de 2015, manteniéndose como miembro de ALFEPSI y a quien se le otorgó la Medalla ALFEPSI 2017, durante su segundo período como secretario general de ULAPSI. De la misma manera, el secretario administrativo de ULAPSI (2014-2018), David Ramírez Acuña, es distinguido integrante de ALFEPSI.

En 2016, la ALFEPSI entregó *post mortem* la Medalla ALFEPSI de ese año, a nuestro querido amigo y distinguido participante de la ULAPSI, Marcus Vinicius de Oliveira Silva, arteramente asesinado en febrero de ese año en Brasil.

Es obvio que la colaboración entre ALFEPSI y ULAPSI puede dar un mucho mayor impulso a los proyectos compartidos de psicología latinoamericana. Algunos de los integrantes de los grupos de trabajo han dicho que sus colectivos forman parte de ambas instituciones. Sería absurdo hacer GT's por separado.

Finanzas ULAPSI

La cuota anual que debe aportar a la ULAPSI cada una de las 64 entidades que la integran es de 50 dólares como mínimo, pero al menos hasta 2009 el Consejo Federal de Psicología de Brasil y el Consejo Regional de São Paulo hicieron aportaciones de 200 dólares anuales, además de que el primero sostiene el sitio web y ha apoyado de manera estratégica el desarrollo de la Biblioteca Virtual de Psicología de la ULAPSI. AMAPSI (México) sostuvo el costo de la revista electrónica Psicología para América Latina entre 2002 y 2012, a razón de 100 dólares mensuales (haciendo un total anual de 1 200 dólares, es decir, 12 000 dólares en 10 años).

Debido a las dificultades de envío de dinero y a que no existe una cuenta bancaria de ULAPSI porque esta no tiene personalidad jurídica, muchas de las entidades no han hecho el pago de sus cuotas de manera oportuna. Esto motivó que en 2010, la secretaria ejecutiva, Ana Bock, enviara cartas suspendiendo la afiliación de las entidades que estaban rezagadas con sus cuotas, lo cual ocasionó molestia y rechazo en varias de las entidades mexicanas que recibieron dichas cartas, pues no hubo ningún contacto previo con ellas para solicitar cordialmente el cubrimiento de sus cuotas.

Entre 2002 y 2007 la ULAPSI no tuvo egresos, en parte debido a la ausencia de una política financiera que estableciera criterios y lineamientos para el uso de los fondos. En 2007, tuvimos un ingreso importante a través del II Congreso de la ULAPSI (9 033.51 dólares) y algunos egresos aprobados por el consejo directivo, relacionados con los gastos de inicio para la difusión del III Congreso y el apoyo al traslado de la Coordinación Técnica de la Biblioteca Virtual para el impulso de la sección de Perú y para coordinar una serie de trabajos estratégicos en México durante el III Congreso. En septiembre de 2009, al iniciar la III Asamblea de ULAPSI, se tenía un saldo de 11 630.71 dólares, los cuales entregué de inmediato a la nueva tesorera, Carolina Moll, en una gran cantidad de billetes de 10 y 5 dólares (pocos de 20, de 50 y de 100), tal como yo los había recibido más de un año antes directamente traídos a México por la administradora del Consejo Federal de Psicología de Brasil por el pago de inscripciones en Brasil del II Congreso en Cuba, e integrando una parte que me había entregado Raúl Rocha, poco antes del evento en México. Carolina pidió el apoyo de Carlos Lesino para contar, resguardar y poder trasladar ese dinero hacia Uruguay. Años después Carlos me confió que Carolina y él mismo habían pensado que intencionalmente yo había mandado a cambiar los dólares para dificultar el conteo y el traslado. Carlos, conversando conmigo y conociendo más mi manera de ser, ya no lo creía así cuando me lo dijo, pero Carolina quizá mantiene esa idea hasta la fecha combinando con una maledicencia de Joel que motivó que ella se mostrara distante hacia mi persona sin ninguna otra causa específica de la que yo tenga idea.

Ante las dificultades de cobranza y la falta de criterios y lineamientos para el uso de los fondos, tomando en cuenta que algunos grupos de trabajo preguntaban si podía apoyarse la publicación de libros, así como la necesidad de apoyar algunos traslados para impulsar los proyectos de la ULAPSI, en la Reunión de Cochabamba (2008), el consejo directivo comisionó a los consejeros Delio González (Costa Rica) y David Olivares (Bolivia) para diseñar un plan financiero de la ULAPSI, quienes llegaron – entre otras– a las siguientes conclusiones:

1. *El promedio de ingreso anual entre 2003 y 2008 fue de 2 300 dólares, cantidad que no permite un respaldo económico suficiente para las actividades de la ULAPSI.*
2. *Los ingresos provienen en lo fundamental de los Congresos, lo que significa que las cuotas de las entidades no representan un monto significativo.*
3. *Es necesario contar con un reglamento financiero.*
4. *Se espera que las entidades paguen sus cuotas anuales y se regularicen. El monto mínimo a recabar este año es de 2 500, correspondiente a la cuota de 50 de las 64 entidades asociadas en 2009.*
5. *Es necesario apoyar en al menos 25% los gastos de los consejeros para participar en la reunión anual prevista en los estatutos, así como su movilidad para participar en diferentes eventos en diferentes países para ampliar los alcances de la ULAPSI.*
6. *Se requiere establecer un monto para apoyar publicaciones de los grupos de trabajo y la movilidad de sus coordinadores.*
7. *Es fundamental darle respaldo económico al proyecto de la Biblioteca Virtual, especialmente para la movilidad de los responsables para la gestión de las secciones en los diferentes países.*
8. *Es necesario un diseño presupuestal y la manera de manejarlo a través de partidas y grupos o subpartidas en las que se establezca la cantidad que se requiere cada año para determinadas actividades o funciones de la ULAPSI.*

Del III Congreso, realizado en México en 2009, hubo tres puntos de ingreso por inscripciones: a) la cuenta bancaria personal en México de Joel Vázquez, presidente del Comité Organizador; b) el sistema Paypal de AMAPSI para pagos con tarjeta vía internet; c) las inscripciones durante el Congreso recibidas por personal de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, sede del evento.

Como hemos dicho, Joel no informó a ULAPSI México de la cantidad que él recibió en su cuenta y de los gastos realizados. Solo supimos que acudió a una reunión del consejo ejecutivo en Brasil, realizada en mayo de 2010, donde dijo que había informado del balance financiero. Joel regresó a México con una carta dirigida a mí, como presidente de AMAPSI, suscrita con la firma de todos los consejeros, de la tesorera, Carolina Moll, y de la secretaria general, Ana Bock, en la que se me exigía entregar de inmediato a Joel el dinero recaudado a través de Paypal. Como es obvio me molesté mucho con esa carta, al intuir el tipo de cosas que Joel diría allá para motivarla. Envié una carta aclaratoria al consejo, pero de esta nunca recibí respuesta. Debido a lo anterior, AMAPSI que en 2007 había postulado a Joel para ser consejero ULAPSI México, dejó de respaldarlo como tal y así lo hicimos saber por escrito a la secretaria general y se informó expresamente en la reunión de ULAPSI México que tuvimos el 2 de julio de 2010 en la que, sin embargo, le hice entrega de un cheque por la cantidad de 51,238 por

concepto de a) la suma de 27 inscripciones al III Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI que fueron pagadas con tarjeta de crédito en el portal de AMAPSI que hicieron un total de 24,310 pesos, y b) el cheque recibido por AMAPSI de la UAM Xochimilco, en abril de 2010, por la cantidad de 26,928. AMAPSI recibió el cheque de la UAM Xochimilco porque esta institución requería una factura fiscal que nadie más podía emitir.

En septiembre de 2010, pregunté a Ana Bock si había recibido el dinero que yo le había entregado a Joel y me confirmó que sí. Sin embargo, Joel nunca informó de qué hizo con el dinero que por estatuto correspondía a ULAPSI México, por el 50% de utilidades del III Congreso.

Al ser desconocido por AMAPSI, de acuerdo al estatuto, Joel no podía seguir siendo consejero Ulapsi México, más si no pertenecía a alguna otra entidad y era postulado expresamente. Sé que pidió el apoyo de FENAPSIME para ello, pero no logró concretarlo, por lo que organizó la Asociación de Egresados de Psicología Social. La secretaría general y el consejo ejecutivo no se inmutaron y lo siguieron reconociendo como consejero ULAPSI México hasta marzo de 2017.

Después de la asamblea de Montevideo en abril de 2012, en la que Joel fue electo como tesorero de ULAPSI, el consejo deliberativo consideró que con las finanzas de ULAPSI debía financiarse el 100% del vuelo y de la estancia de los consejeros para las reuniones del consejo, congresos y asambleas de ULAPSI. Esto fue de particular importante porque en 2013, el Consejo Federal de Psicología de Brasil dejó de apoyar económicamente los traslados y estancias, como lo había hecho antes.

También se aprobó que, además del consejero titular de cada país hubiera un consejero alterno. Para la asamblea de Buenos Aires en 2016, el consejo deliberativo aprobó que de las finanzas de ULAPSI se pagara el vuelo y la estancia no solo del consejero titular, sino también del alterno de cada país, con lo cual el gasto se duplicó.

De esa manera, poco a poco, ser consejero ULAPSI se ha vuelto una beca para viajar turísticamente por los diferentes países del continente, conforme vaya cambiándose la sede de los eventos. Esta prioridad en el gasto, no ha permitido que ULAPSI invierta en sus proyectos estratégicos que han estado relativamente abandonados por los conflictos internos surgidos entre 2009 y 2017.

No obstante lo anterior, la junta ejecutiva y el consejo deliberativo actuales están haciendo un esfuerzo por enderezar el rumbo y retomar los proyectos esenciales de ULAPSI. Por ello han convocado a la elaboración de este libro en que, quienes hemos ocupado el cargo de secretario general, estamos plasmando la historia de los sueños y las realidades de la ULAPSI.

Pronunciamientos públicos

Después de la Declaración de Puebla en 2002, la ULAPSI no emitió pronunciamientos públicos hasta después del II Congreso realizado en La Habana en 2007. Allí se aprobó la Declaración a favor del acceso abierto a la literatura científica, la cual fue difundida en el sitio ULAPSI, en el sitio de la revista electrónica y en los sitios de otras entidades integrantes de la ULAPSI.

Posteriormente, ante acontecimientos que impactaron la vida latinoamericana como fue la cruel violencia ejercida contra los quechuas en Bolivia, en mayo de 2008 y luego la discriminatoria ley europea de retorno, con base en la iniciativa de colegas de varias entidades, grupos de trabajo y

países latinoamericanos, el consejo directivo aprobó y difundió por los medios a su alcance pronunciamientos públicos basados en los principios y objetivos de la ULAPSI.

En la reunión del consejo directivo de Cochabamba, Bolivia (2008), se decidió comenzar a dar forma y estructura a la necesaria práctica de expresar públicamente la posición de ULAPSI y su consejo directivo ante sucesos de trascendencia política, social y económica. Esta práctica diferencia a ULAPSI de otras asociaciones regionales e internacionales. Entre 2007 y 2009 se emitieron y difundieron ampliamente los siguientes comunicados públicos:

1. *Comunicado a favor del acceso abierto (septiembre 2007)*
2. *Comunicado de rechazo a los sucesos de Sucre y contra la exclusión (junio 2008)*
3. *Comunicado de solidaridad con el pueblo quechua y el pueblo boliviano (junio 2008)*
4. *Comunicado de rechazo a la Ley europea de exclusión (julio 2008)*
5. *Comunicado de apoyo a Cuba por los desastres de los huracanes (septiembre 2008)*
6. *Comunicado de apoyo al diálogo en Bolivia entre gobierno y oposición (septiembre 2008)*
7. *Comunicado de rechazo a la agresión israelí al pueblo de Palestina (enero 2009)*
8. *Comunicado de apoyo a Costa Rica por los desastres de terremoto (enero 2009)*
9. *Comunicado por la situación generada en base a la Influenza A H1N1 (mayo 2009)*
10. *Comunicado de rechazo al golpe militar en Honduras (julio 2009)*

Entre 2010 y 2011 no se emitió ningún comunicado por parte de ULAPSI, pero desde 2012 se han emitido y difundido múltiples pronunciamientos relacionados con acontecimientos naturales, sociales y políticos que tienen implicaciones o resonancia en todo el continente. La práctica de la emisión de comunicados públicos es adecuada y necesaria. Debe mantenerse como política de comunicación de ULAPSI.

Diez retos para la ULAPSI

En la III Asamblea de ULAPSI realizada en La Habana en septiembre de 2007, distribuí copias de lo que en ese momento consideré como los 10 diez retos más importantes para ULAPSI, los cuales siguen vigentes en 2018, a saber:

1. Mantener y desarrollar la cohesión entre los psicólogos comprometidos socialmente.
2. Diseñar fórmulas integradoras de otros psicólogos ocupados en proponer alternativas teóricas y profesionales.
3. Generar liderazgos y polos de prestigio en diferentes ámbitos teóricos y profesionales.
4. Conformar líneas de investigación compartidas internacionalmente
5. Promover la publicación original, la lectura de unos por otros y la discusión por escrito.
6. Desarrollar herramientas y técnicas profesionales para elevar la calidad, certeza y efectividad de los servicios profesionales.

7. Reposicionarse en la vida de las sociedades latinoamericanas como ciencia y profesión que ofrece opciones importantes para mejorar diferentes aspectos de la vida contemporánea.
8. Participar científica y profesionalmente en el diseño de políticas públicas.
9. Encontrar puntos de articulación y colaboración con otros científicos y profesionales para atender problemas sociales.
10. Participar en el necesario cambio cultural, político, económico y social que logre una vida personal, familiar y comunitaria esencialmente satisfactoria.

Conclusiones

- a) El proyecto ULAPSI es de gran relevancia para la unidad y la emancipación de los pueblos latinoamericanos. Los psicólogos podemos dar un gran impulso a transformaciones de la vida social en cada uno de nuestros pueblos dirigidas a reivindicar su dignidad y a construir formas de desarrollo comunitario y de convivencia donde predomine la justicia, la equidad, la fraternidad, la libertad y la democracia verdadera.
- b) Es necesario hacer que el diseño organizativo de ULAPSI sea más funcional y ágil, distribuyendo responsabilidades y dándoles seguimiento para el cumplimiento de actividades y el logro de metas. Sería muy bueno realizar talleres bianuales de planeación estratégica y el consejo deliberativo hacer un plan operativo anual, que incluya la planeación presupuestal.
- c) No es conveniente que los consejeros de cada país puedan mantenerse funcionando sin tener respaldo de las entidades respectivas. Debe incluirse en los estatutos la obligación de los consejeros de convocar al menos a una asamblea anual de las entidades de ULAPSI en su país y entregar copia del acta a la secretaría ejecutiva y al consejo deliberativo, debidamente firmada por las entidades participantes. En caso de que esto no ocurra, la junta ejecutiva debe convocar a la asamblea de entidades en el país respectivo, como al final ocurrió en México.
- d) En las asambleas generales de ULAPSI cada entidad tiene un voto, pero la cantidad de entidades de un país puede hacer mayoría y así, si actúan como bloque, ganar todas las votaciones sin el contrapeso de las entidades de todos los demás países. Debiera incluirse en los estatutos que en todas las decisiones relevantes, además de la votación de entidades, cuando una entidad la solicite debiera declararse un receso para la deliberación entre las entidades de cada país para emitir su voto como país, de tal manera que la decisión se mantenga solamente si es mayoritaria en ambas votaciones (por entidad y por país).
- e) Es fundamental dar impulso y consolidar los grupos de trabajo para consolidarlos y convertirlos en Cátedras ULAPSI. Tanto los grupos de trabajo como su transformación en Cátedras ULAPSI deben estar considerados en el estatuto, así como la coordinadora de grupos de trabajo, cuyo coordinador general debe ser uno de los integrantes del consejo deliberativo.
- f) En los Congresos debe convocarse a realizar un simposium o mesa redonda por cada uno de los grupos de trabajo.

- g) Considerando que el congreso y la asamblea están programados cada dos años, sería conveniente que la ULAPSI realice, cada vez en un país diferente, un seminario o evento internacional, como los de *Diálogos con la psicología latinoamericana* realizados en Brasil y México entre 2001 y 2008, o bien como el realizado en Paraguay en junio de 2017.
- h) Debe impulsarse una política editorial de ULAPSI que debe publicar al menos un libro por año, considerando la publicación electrónica o impresa de los trabajos en extenso que se presenten para cada congreso o seminario.
- i) En colaboración con ALFEPSI, la ULAPSI debe contribuir a elaborar el catálogo de libros publicados por psicólogos latinoamericanos a través de la historia.
- j) Debe brindarse reconocimiento y difusión a los psicólogos latinoamericanos y a las entidades de psicología que destaquen por su contribución científica y profesional, especialmente aquellos que hagan propuestas originales relevantes para las culturas y pueblos de este continente.
- k) A cada uno de los integrantes del consejo deliberativo debe asignarse una responsabilidad para coordinar al menos uno de los proyectos de ULAPSI.
- l) Debe continuarse con la elaboración de números temáticos de la revista electrónica internacional *Psicología para América Latina*, en combinación con los grupos de trabajo, así como mejorar el diseño de esta para que sea ampliamente funcional en versión html como en formato imprimible PDF, contando con un índice temático y la posibilidad de búsqueda de autor, título o tema.
- m) Los eventos programados por todas las entidades afiliadas deben ser ampliamente difundidos y vinculados en el sitio web de ULAPSI, así como otros eventos que resulten de interés para los principios y fines de ULAPSI.
- n) Es importante desarrollar una más abierta política de alianzas para establecer vínculos y convenios de colaboración con: *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI); *Movimiento de Psicología Social de la Liberación*; *Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud* (ALAPSA); *Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa* (CLATE); *Sociedad Interamericana de Psicología* (SIP); *Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología* (FIAP). Así también debe buscarse el vínculo y alianza con otras organizaciones internacionales latinoamericanas y con colegios, sociedad y asociaciones de psicología y ciencias afines en todo el mundo.
- o) ULAPSI debe afiliarse a ALFEPSI, en reciprocidad y muestra de fraternidad, así como para tener injerencia, a través de ALFEPSI, en lo que concierne a la formación de psicólogos latinoamericanos.
- p) Es necesario cuidar la adecuada presupuestación de las finanzas de ULAPSI, teniendo adecuadas políticas de recaudación, contabilidad y asignación de prioridades.
- q) No debe financiarse el 100% del traslado de los consejeros a los eventos en los diferentes países. Es necesario que ellos o la entidad que los postula aporten al menos el 50%. Solamente se debe apoyar el vuelo y/o la estancia de un consejero por país.

- r) Todos los documentos enviados por las entidades a la secretaría general o al consejo deliberativo deben tener una pronta respuesta por escrito.
- s) En conjunto con ALFEPSI, debiera elaborar un Código de Ética de los Psicólogos Latinoamericanos y darle difusión amplia.
- t) ULAPSI debiera participar en la elaboración del *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas* que está coordinando AMAPSI con el apoyo de ALFEPSI.

ULAPSI – ENTRETEJIENDO RECUERDOS, DATOS, VIVENCIAS Y OPINIONES SOBRE LO REALIZADO Y LO QUE ESTÁ POR REALIZAR

Manuel Calviño

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

La Unión latinoamericana de entidades de psicología (ULAPSI por sus siglas en español) forma parte de los procesos de acercamiento, colaboración y unidad de los profesionales de la psicología en el continente latinoamericano. Creada fuera de los marcos institucionales tradicionales y hegemónicos, ha defendido la necesidad de hacer una Psicología con y para América latina. En el presente trabajo se presentan algunos de los logros y de las tareas pendientes de la Unión.

Palabras clave: Psicología latinoamericana, ULAPSI.

Abstract

The Latin American Union of Psychology Entities (ULAPSI) is part of the processes of rapprochement, collaboration and unity of psychology professionals in the Latin American continent. Created outside the traditional and hegemonic institutional frameworks, it has defended the need for psychology with and for Latin America. The present work presents some of the achievements and the outstanding tasks of the Union.

Keywords: Latin American Psychology, ULAPSI.

*“Realizaron la labor de desunir nuestras manos
y a pesar de ser hermanos nos miramos con temor.
Cuando pasaron los años se acumularon rencores
se olvidaron los amores, parecíamos extraños”.*

Pablo Milanés

“El pueblo unido jamás será vencido”.

Sergio Ortega – Quilapayún

En el Prólogo a la edición rusa de *Más allá del principio del placer*, escrito por Vygotsky y Luria, y del que solo conservo, lamentablemente esta cita tomada sin referencia, y en ruso en su original, afirma que “La ciencia no consiste solo en problemas resueltos, en respuestas encontradas, en afirmaciones de leyes seguras. La ciencia significa en máxima medida procesos de descubrimiento, propuesta de problemas, la tentativa y el riesgo”.

Desde las epistemologías positivistas, aún dominantes en nuestro continente, se hace imposible un pensar dialógico asimilable en los espacios de la construcción científica. Gracias a las superaciones epistémicas y metodológicas, incluso enarboladas por muchos especialistas en nuestro continente, gracias a la resignificación de la noción de científicidad desde las miradas más iconoclastas de psicólogas y psicólogos latinoamericanos, la contribución al saber científico de la Psicología y de su historia en América Latina anda por caminos y veredas diversos, que la enriquecen, la hacen por momentos más humanas y apegadas a la experiencia.

El escrito que he preparado, respondiendo afirmativamente a la amable invitación de la actual administración de la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología (a partir de este momento ULAPSI) es un ejercicio combinado, ecléctico, flexible y sin más pretensión que el narrar lo que he vivido en un período de compromiso e implicación que mantengo con la Unión, como le llamo de manera afectuosa y esperanzada.

Antecedentes y razones

Sin mayor pretensión que la de hacer marcas en la historia que da lugar a la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología (ULAPSI), es necesario considerar que, como tantas veces ha sucedido en la historia, los encofrados institucionales están hechos por personas que anticipan en sus visiones y acciones, necesidades y demandas imperiosas del desarrollo social, incluyendo las de la psicología. La lista de nombres que forman parte de manera indirecta en la aparición de ULAPSI es lo suficientemente voluminosa como para saber que cualquier intento será incompleto. Pero no puedo dejar de mencionar al menos algunos: Rogelio Díaz-Guerrero, José Bleger, Silvia Laine, José Miguel Salazar, Orlando Fals Borda, Ignacio Martín-Baró, Emilio Ribes.

Ya en los setenta Díaz-Guerrero comentaba:

Creo que ha llegado el momento de que Iberoamérica se despoje de las cadenas del colonialismo de psicologías provenientes de Europa y Angloamérica ... de que, por un lado, sometamos a comprobación las afirmaciones que al respecto de la psicología humana en general se han hecho por autores alejados de la idiosincracia iberoamericana, y ... de que desarrollemos nuestras propias concepciones al respecto de la estructura, del funcionamiento y de las características específicas de las personalidades de nuestros pueblos (Díaz-Guerrero, 1971, p. 6).

Pero para el primer decenio del nuevo siglo, el cambio aún se percibía como incipiente, siendo que las esencias del problema seguían (siguen) activas. Como escribió Martín-Baró:

La miseria de la psicología latinoamericana hunde sus raíces en una historia de dependencia colonial que no coincide con la historia de la colonia iberoamericana, sino con el neocolonialismo del “garrote y la zanahoria” que se nos ha impuesto desde hace un siglo. El “garrotazo cultural” que diariamente reciben nuestros pueblos con frecuencia

encuentra en la psicología un instrumento más entre otros para moldear las mentes y un valioso aliado para tranquilizar conciencias al explicar las indudables ventajas de la zanahoria modernista y tecnológica.

Podemos sintetizar en tres las principales causas de la miseria histórica de la psicología latinoamericana, las tres relacionadas entre sí: sus mimetismos cientista, su carencia de una epistemología adecuada y su dogmatismo provinciano (Martín-Baró, 2006, p.8).

Los movimientos de la llamada Psicología Social Crítica, la Psicología de la Liberación, la Psicología Social Comunitaria, y también otros producidos desde las rupturas latinoamericanas con el psicoanálisis institucionalizado en Europa –dígase Plataforma, vienen a dar cuenta de los primeros intentos de agrupamientos entre profesionales psi (no es posible desconocer que no fueron solo psicólogos, sino también en algunos casos psiquiatras) siguiendo el camino del fortalecimiento en la colaboración, la unión, la creación de frentes supra-personales. La superación del momento individual para ingresar en el ejercicio colectivo de las ideas, y su realización en prácticas científicas, profesionales, políticas.

Sin embargo, como señala Gonzalez:

... no basta la originalidad, la viabilidad de las propuestas, las publicaciones ni el número de citas que las avalen, todos ellos elementos importantes para juzgar la relevancia de una dirección de trabajo, pero es necesario analizar los mecanismos institucionales y las características de una subjetividad social que, más que reconocer lo propio y estimularlo, llevan a la sobrevaloración de lo externo, lo que representa un rasgo dominante de una psicología dependiente y colonizada.

Se hace necesario revisar los mecanismos institucionalizados de promoción y desarrollo de la ciencia en el continente. Es preciso estimular los intercambios universitarios y entre centros de investigación en América Latina, y luchar por presupuestos para proyectos en la región (González, 2009).

Al decir del Che, *se trata de que si no existe la organización, las ideas, después del primer momento de impulso, van perdiendo eficacia, y la tarea es demasiado importante como para dejarla en manos de lo que pueda suceder. Hay que tomarla de la mano de lo que se quiere que suceda.*

Es así que podemos definir la necesidad que hace emerger la construcción de una Unión –*acción y resultado de unirse; asociación de personas con unos intereses comunes; relación sentimental entre personas; correspondencia de voluntades, opiniones o de otras cosas entre varias personas-latinoamericanas*– no tanto en su dimensión geográfica, que también lo es, sino sobre todo en su dimensión intencional: *“uma Psicologia que compreenda a realidade dos processos culturais próprios desses países e responda aos demandas específicas de suas realidades... uma Psicologia plural, no diálogo interno e externo que contribua significati-va-mente para a integração latinoamericana”*(Declaración de Principios ULAPSI, 2017) de Entidades –*colectividad, organismo, público o privado creados para desarrollar una actividad financiera, cultural o política, incluso: edificio donde tiene su sede una institución*– de Psicología.

Como se conoce, luego de unas primeras aproximaciones junto al MercoSur, y de encuentros sucesivos en Uruguay, Chile y Argentina, en la Ciudad de Puebla, México, en el 2002, surge ULAPSI.

El mero hecho de haber logrado la creación de una Unión Latinoamericana, sin espacio para el hegemonismo norteamericano ni el europeo, que incluye a más de cincuenta entidades de psicología, de varios países de la región –Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay–, e incluso una organización de carácter continental (ALFPESI), ha sido y es razón contundente para considerar el proyecto, como un logro histórico de los psicólogos y las psicólogas de nuestra región.

Pensemos que para los profesionales de nuestros países, la asociación integradora nacida en 1951, y aún activa, es la Sociedad Interamericana de Psicología, que, además de estar constituida solo por membrecías individuales, desde sus orígenes ha contenido una poderosa influencia del estilo norteamericano de pensar y hacer la psicología –predominantemente positivista, experimentalista, políticamente aséptica, y con modelos narrativos distantes de los modelos culturales de nuestra América Latina. Ciertamente es que la SIP viene produciendo modificaciones más o menos cíclicas, muy relacionadas con el grupo que comanda la sociedad en un cierto período, con visos más o menos evidentes de aproximación a las problemáticas sociales, comunitarias.

Sin pretender un listar conclusivo, es posible llamar la atención sobre algunos aspectos que en estos apenas 15 quince años de existencia ULAPSI ha construido para bien del cumplimiento de su misión histórica, y en beneficio de los psicólogos y psicólogas de América Latina. Hacerlo con una mirada crítica y autocrítica, que se proyecte también de lo logrado a lo que en el futuro previsible es posible alcanzar.

Socialización expansiva de la psicología latinoamericana

La mirada –el compromiso, las propuestas, los proyectos, los saberes y haceres– de la psicología latinoamericana, de la que ULAPSI se quiere hacer cargo, *“una psicología que entiende la realidad de los procesos culturales, de nuestros países y responder a las demandas específicas de sus realidades”* (Declaración de Principios de la ULAPSI, 2017), ha estado bastante fuera de los poderes hegemónicos de la psicología en el continente. Entre el conocido mimetismo, la colonización subjetiva y objetiva, y el dominio institucional de los grupos tradicionales de poder, ese intento de *“desarrollo de teorías psicológicas y de la práctica, científica, de esta profesión, en América Latina y para América Latina, debe ser impulsado mediante el intercambio constante y la colaboración entre profesionales y académicos, de los diferentes países, de esta región”* (ídem anterior), se ha producido a pequeña escala, y sobre todo en la para-institucionalidad, en la alternatividad.

Las vías fundamentales para enfrentar tal situación tienen que ver, en primer lugar, con “la toma del poder”, lo que quiere decir que un cambio sustancial en esta dirección se producirá solo si los profesionales que abrazan las ideas de la psicología latinoamericana acceden a los espacios reales de decisión. En la experiencia de ULAPSI hay evidencias claras. Lo que ULAPSI Brasil, y ULAPSI en general, ha podido hacer cuando los directivos del consejo federal, y de los consejos regionales, han sido adeptos a la causa de la psicología latinoamericana, es inconmensurablemente mayor que lo hecho bajo la existencia de administraciones no tan comprometidas. Y esto es solo un ejemplo. Hay otros.

Mientras tanto, y sin ser excluyentes, en lo que se avanza en la penetración institucional, es imprescindible la comunicación, la socialización no solo de qué es ULAPSI, sino y sobre todo de qué hace ULAPSI. No solo de qué es la psicología latinoamericana, sino de qué hace. Esto es, de alguna

manera, *posicionar* lo que hacemos, lo que somos, lo que queremos. Generar un movimiento en pro del establecimiento de la autoridad científica, profesional y política de la Unión. La autoridad es la mejor forma de un posible poder legítimo, que instaure la horizontalidad no solo de la justicia social, sino también de la institucional y la epistemológica.

En este sentido, quiero llamar la atención al menos sobre dos aspectos íntimamente enlazados en los logros y los avatares de la Unión: la creación de la Biblioteca Virtual de Psicología (BVS Psi ULAPSI), por una parte, y por la otra la revista *Psicología para América Latina*.

La BVS Psi ULAPSI, es uno de los proyectos de importancia capital en la misión de la Unión. El desconocimiento de lo que se hace en la psicología latinoamericana es grande, y con un sentido profundamente colonizador.

En una encuesta que realicé a más de treinta decanos de Facultades y Escuelas de Psicología en América Latina, el 86% de los encuestados refirió que el uso de bibliografía de autores latinoamericanos en las mallas curriculares de sus centros de formación de psicólogos, en América Latina, estaba por debajo del 50%. Más específicamente, el 50% refirió que dicho uso estaba por debajo del 40%. Siendo contradictorio, que el 90% de los encuestados refirió que más del 80% de las prácticas docentes, y trabajos de investigación que hacen los estudiantes durante su período de formación en la carrera, están vinculados a problemáticas locales, regionales, del país en el que viven estudiantes.

Dicho, no sin ironía, los estudiantes latinoamericanos de psicología, hacen sus trabajo preprofesionales vinculados a temas como la violencia, los efectos de la pobreza, la (des)educación, la disfuncionalidad familiar, y otros, en comunidades latinoamericanas, leyendo y estudiando a Skinner, Freud, Lacan, Rogers, y otros más contemporáneos, pero de orígenes similares.

Lleva razón Barrero cuando afirma:

Solo cuando la psicología latinoamericana estudie y conozca a sus pensadoras y pensadores, podrá salir al encuentro dialógico de las filosofías extranjeras. Esta es una forma concreta de participación democrática desde la psicología. No se trata de negar los importantes aportes de la filosofía en general para nuestra psicología, pero ello resulta mucho más efectivo cuando se hace desde el profundo conocimiento y defensa de nuestras raíces (Barrero 2017, p. 219).

La BVS Psic ULAPSI, es un intento de lograr que el problema antes explicitado, no tenga en su construcción una insuficiencia de lecturas accesibles de manera absolutamente libre. El problema es mayor: pasa, entre otros, por políticas gubernamentales, por hegemonías editoriales, también por los modelos de formación de los cuerpos profesoriales, su concepto de científicidad, sus “adicciones” teóricas, y también por prejuicios, rutinas, costumbres, y obviamente facilidades.

La biblioteca virtual ya existe (o debería decir, solo existe por el momento) en Argentina (<http://bvs.psi.uba.ar/php/index.php>), en Brasil (<http://www.bvs-psi.org.br/>), Colombia (<http://www.bvs-psi.org.co/>), Paraguay (<http://ulapsi.bvs.org.py/>) y en Uruguay (<http://www.bvspani.org.uy/php/index.php>). Y a ellas puede acceder libremente todo el que lo desea. Es mucho. Es poco.

Una tarea al futuro inmediato: la creación de las bibliotecas, en todos los países en los que haya al menos una entidad miembro de la Unión. Esto es algo que se ha planteado desde los primeros años, y ha sido tarea de todos los que hemos tenido alguna responsabilidad al frente de ULAPSI. Sin embargo, nos hemos tropezado con dificultades varias. La fundamental, desde mi punto de vista, la carencia sentida de la institucionalidad formal de ULAPSI, con los beneficios y las dificultades potenciales que esto pueda tener.

La institucionalidad significa, desde una personalidad jurídica propia, hasta la existencia de un equipo profesional de dedicación (casi) absoluta, que pueda dedicar más tiempo a las tareas estructurales, funcionales y administrativas de la Unión. La ULAPSI se ha apoyado, en cada país, en entidades miembro. Pero esto es insuficiente. Es necesario un centro de coordinación general. Una estructura que se ocupe de administrar (cuenta bancaria, página web, facebook, etc.), supervisar y controlar (estado de cuentas, pagos de membresía, etc.), organizar (actividades científicas, profesionales, así como el funcionamiento de la asamblea, el consejo deliberativo, y la junta ejecutiva).

La institucionalidad, sometida a debate en varias ocasiones, representa ciertos peligros potenciales: radicación (¿se alzaría un país, por efecto de la radicación geográfica, con un cierto hegemonismo institucional?), sostenibilidad (¿puede la Unión, con los exiguos ingresos que tiene, sostener un aparato administrativo con erogaciones estables?), burocratización (¿será que la dedicación absoluta a tareas administrativas genere un modelo burocrático de funcionamiento?). Pero más allá de los peligros, un fantasma recorre ULAPSI desde su fundación: El fantasma del poder.

La revista *Psicología para América Latina* es, a mi juicio, otro “brazo armado” de la conversión en realidad de los sueños y las utopías realizables de ULAPSI. Su publicación comenzó, con un primer número 0, en el año 2010, y se mantiene en la actualidad. Sin embargo, no ha tenido, sobre todo en los años recientes (2015 y 2016) la estabilidad requerida para este tipo de publicación (Ver tabla 1.)

La inestabilidad ha estado asociada, a mi juicio, a dos factores fundamentales. En primer lugar, la inestabilidad en el trabajo de algunos de los editores de la revista, las condiciones en las que realizan esta labor que incluye prácticamente todas las tareas en tanto el funcionamiento de los comités editoriales no ha sido el más satisfactorio. En segundo lugar, –lo que necesita de una discusión mucho más profunda–, la baja disposición activa del gremio profesional de publicar sus trabajos, reflexiones, experiencias. Esto es algo que, como todo, tiene también un carácter multicausal.

Creo que el ejercicio de esa psicología latinoamericana, que se ubica en lo fundamental en el campo operativo, se percibe más haciendo que registrando lo que se hace. La conciencia de valor de lo que se hace, se ubica precisamente en el acto de su realización. Pero no siempre se toma conciencia de la importancia que puede tener el compartir la experiencia con otros profesionales. En más de una ocasión nos encontramos en los congresos que organizan diversas asociaciones, incluyendo los que organiza ULAPSI, que en varios países del continente se están realizando experiencias similares o cercanas, y sin embargo “no se conocen” entre sí. La comprensión del valor de la comunicación, de la socialización de lo que se hace es algo que debemos trabajar todos, y empeñarnos en pasar “del acto al pensamiento” (recordando a Wallon), y del pensamiento a la escritura.

Año de publicación de la revista	Números publicados			
2002	0			
2003				
2004	1	2		
2005	3	4		
2006	5	6	7	8
2007	9	10	11	
2008	12	13	14	15
2009	16	17	18	
2010	19	20		
2011	21	22		
2012	23			
2013	24	25		
2014	26	27		
2015				
2016				
2017	28	29		

Tabla 1. Publicación de la revista *Psicología para América Latina* (ULAPSI)
 Fuente: página de la revista *Psicología para América Latina*: <http://www.revistapsicolatina.org/>

Un aspecto, directamente vinculado al anterior, es la representación dominante, entre los profesionales psi de nuestro continente, de que una publicación, un trabajo publicable, es solo aquel que cumple con los patrones de estructura y contenido que resultan ser rehenes de las publicaciones hegemónicas. Una suerte de “filtro inhibitorio” que ha sido inoculado desde la academia más retrógrada y conservadora de la psicología en América Latina. Está ha dictaminado (y dicatamina) qué se publica, cómo se publica, y dónde se publica.

Esto se ha exacerbado hasta el paroxismo con la entrada en el juego de la noción de “publicaciones impacto”. Como ya escribí antes:

... entramos en la “hegemonía de las revistas”. La cita de la revista como evidencia del impacto, de importancia. La revista como el lugar de condensación del saber significativo, de la excelencia, de la calidad.

Pero, ¿quién construye la hegemonía de la revista? Es decir, ¿dónde está el poder fáctico? Para que determinada revista tenga un factor de impacto, la misma debe ser rastreada por Thomson Scientific (ISI) durante tres años. Es una perversión auténtica: La delirante ISIs es la dueña, casi absoluta, de la definición de qué tiene o no impacto. Así, si alguien quiere saber si lo que hace tiene o no impacto, tiene que ir al *Journal Citation Reports* (<http://www.accesowok.fecyt.es/jcr>), abrir sus contenidos elaborados por el Institute for Scientific Information (ISI), y como postulante en período de selección, esperar que la voz omnipotente del “delirio paranoide” sancione favorablemente (Calvino 2015, p. 56).

ULAPSI tiene por delante una tarea, una batalla, fundamental: No ceder a las fascinaciones de las publicaciones de impacto. No entregarse a modelos formales de indexación que, además de ser un atentado a la identidad, a la cultura psicológica y su narrativa en América Latina. Imponer el sentido latinoamericanista de sus publicaciones, hacerlo prevalecer. Demostrar al mundo académico, hegemónico, la calidad social, política, científica y social de sus publicaciones (incluyendo la producción de textos, la puesta en marcha de su sello editorial).

Es imprescindible pensar en publicaciones de acceso libre, en las que encuentren espacio los modos diversos de producir y narrar los conocimientos, que expresen la búsqueda de la verdad no solo como procesos legitimados por los cánones tradicionales de la ciencia, sino también con las dosis de pensamiento heurístico, de procesos estocásticos, de creatividad e innovación simbólica, propia de la espiritualidad latinoamericana. Que estas publicaciones sean espacios propios y naturales de comunicación de los profesionales del continente. Que sean reconocidas como espacios de publicación científica y profesional. Que en nuestras universidades no se valore más la publicación en una revista anglosajona o europea, que en una propia (idem anterior, p. 65).

La realización de cinco Congresos (I Congreso, San Pablo-Brasil; II Congreso, La Habana-Cuba; III Congreso, Ciudad México-México; IV Congreso, Montevideo-Uruguay; V Congreso, La Antigua-Guatemala; VI Congreso, Buenos Aires-Argentina) ha sido, sin duda alguna, un modo de expansión de la Psicología Latinoamericana desde la acción de ULAPSI. Miles de profesionales y estudiantes de psicología han participado en intercambios de primera mano, cara a cara, se han reconocido en sus prácticas, formas de pensar, y han reconocido la riqueza de la psicología de vocación latinoamericanista, que se hace “desde la realidad diversa de nuestro continente, el compromiso con las prácticas profesionales empeñadas en el respeto a los derechos humanos, la justicia social, la independencia, la defensa de las identidades, el desmontaje de las hegemonías, la construcción de una América Latina con todos y para todos los latinoamericanos” (*Declaración de Principios* de la ULAPSI, 2017).

En la perspectiva de desarrollo, ULAPSI ha de plantearse la organización de congresos más diferenciadores, lo que ha sido logrado ocasionalmente (me remito sobre todo al Congreso en La Habana, y el que se realizó en La Antigua), pero que aún puede ser mejor logrado. Salirse de las formas tradicionales de las decenas de congresos que se organizan en el continente. Congresos convocantes, en sus formas de organización y participación, a la discusión de los temas clave, al diálogo entre los diversos actores, al establecimiento de relaciones de trabajo que avancen sus actividades entre congreso y congreso, para que estos no sean la meta, el proceso y el producto final.

En esta dirección los llamados “Grupos de Trabajo-ULAPSI” (Ver Tabla 2) tendrán que estabilizar su trabajo. Convertirse en dispositivos de trabajo conjunto real, no formal.

GT 1 “Psicología y Migración en América Latina”
GT 2 “Psicología de la Familia en América Latina”
GT 3 “Psicología Educacional en América Latina”
GT 5 “Psicología y Envejecimiento en América Latina”
GT 7 “Psicología Jurídica en América Latina”
GT 8 “Psicología Organizacional y del Trabajo en América Latina”
GT 10 “Psicología y Discapacidad en América Latina”
GT 11 “Psicología, derechos humanos y justicia social”
GT 12 “Psicología Política en América Latina”
GT 13 “Psicología y Suicidio en América Latina”
GT 14 “Aplicaciones con Tecnologías Emergentes en la Psicología Latinoamericana”

Tabla 2. Grupos de trabajo de ULAPSI.
Información tomada de la web de la Unión: <http://ulapsi.org/web/>

Los congresos son también fuente de sostenibilidad del proyecto, lo cual no deja de ser importante. La sostenibilidad de ULAPSI no es solo del orden de lo conceptual, lo científico, lo profesional, lo político y lo ético, sino también del orden de lo económico. Y esto no debe ser olvidado. Un proyecto sin sostenibilidad económica, está en trance de desaparición. No podrá avanzar al ritmo de sus necesidades y demandas. Y el de ULAPSI no es una excepción.

Un modelo institucional democrático y participativo

Quizás una de las bases tácitas de la Unión, que es necesario explicitar, está en el sentido mismo de la participación. La clásica pregunta que envuelve a tantas prácticas profesionales de la psicología, ¿Qué esperas? (*recibir, modificar, encontrar, cambiar, mejorar, superar, aprender, etc.*) forma parte también de una definición de participación en las asociaciones profesionales de nuestro continente (y no solo del nuestro).

En muchas situaciones en las que me encontré facilitando el ingreso de una entidad a la Unión, me encontré que una pregunta *clave* aparecía una y otra vez: ¿Qué da ULAPSI a sus miembros? Son como las “ventajas” esperadas de la pertenencia. Algunas entidades de las que se acercaron ya tenían su propia respuesta prevista: pertenencia a una organización internacional (continental), facilidades para publicar, participar en congresos, y otras que, por vergüenza ajena, prefiero ni repetir (aunque estas entidades, obviamente, no ingresaron). Tiene que ver, con el modelo básico de transacción capitalista precio/beneficio. Por lo que pago, recibo (incluso de los impuestos).

ULAPSI intenta cambiar la regla del juego: No se viene a recibir. Se viene a dar, se viene a compartir lo que se tiene. Y esto es algo de gran valor paradigmático, ético y político. Desde la “material” cuota

anual, en la que se establece un valor de referencia, pero cada entidad da lo que puede dar, hasta la participación *ad honore* en todas y cada una de las funciones que realizan sus miembros, incluidos los miembros de los órganos de administración: “El ejercicio de las funciones correspondientes a los órganos de la administración de la ULAPSI, no será remunerado, bajo ningún concepto” (Estatuto de la ULAPSI)

Más aún, la Psicología Latinoamericana está en construcción, por lo que cualquier acercamiento a ella no es sino un intento de formar parte de un proceso de creación colectiva, en el que siempre se aporta, en el que lo que se necesita es que todas y todos aporten. “Tenemos que reconocernos efectivamente como hermanos que construimos otra Psicología para América Latina. Tenemos que liberarnos de ese lastre de la colonización de la Psicología si queremos ayudar en la construcción de nuestra autonomía y soberanía afectiva, intelectual, relacional y espiritual” (Barrero, 2017, pp. 15-16).

Se trata de generar otro modelo institucional, alternativo a los modelos desde los que se ha hecho psicología en este continente.

Las instituciones que se instituyen desde formas alienadas, colonizadas, necesitan ser sustituidas por las nuevas instituciones desalienadas. Lo que supone actores para esas instituciones, que en el proceso de desalienar encuentren su propia desalienación. Y esto es una cuestión de doble inscripción: política y científica. Se trata de la construcción de subjetividades nuevas, capaces de construir las nuevas instituciones. Una cuestión primaria emergente: ¿Cómo el sujeto alienado se “deshace” de la alienación? Los modos enraizados de ver la vida que son construidos y construyen el proceso, son eso: estructuras profundas que hacen emerger formas de actuar. El proceso de desarticulación de la “misericordia-alienación”, necesita, exige, de nuevas construcciones alternativas (Calviño, M. 2014, p.181).

Que ULAPSI ha avanzado en la búsqueda de ese modelo institucional distinto, libre de los modelos colonizados de organizarse y estructurarse, es cosa no dudable. Pero, como señalé antes, que un fantasma recorre ULAPSI desde su fundación: El fantasma del poder, considero que tampoco es objetivamente cuestionable. Las fantasías introyectadas de las relaciones de poder, el autoritarismo, las hegemonías exclusivistas, etc. a las que ha estado sometida la psicología en nuestro continente durante tantos años, han calado hondo en nuestros prejuicios y temores, y se manifiestan en la generación de tensiones de trabajo.

Personalmente lo he visto (y vivido) en los diferentes grupos de administración que los he estado durante algo más de ocho años (primero como representante de Cuba, y después como secretario general). No han faltado los excesos de sospecha y suspicacia, por momentos infantilismos radicales, incompreensión del sentido de colaboración, participación, compromiso. La realidad de los ejercicios de poder, se transfieren como fantasías a prácticas distantes y distintas. Algunas como dimensiones personales. Otras como representaciones compartidas por grupos o entidades. Esto puede terminar por desarticular el trabajo de la Unión.

El desarrollo de la capacidad para poner los objetivos de la Unión por encima de las formas obsoletas de pensamiento, será la fuerza capaz de dejar atrás los intentos frustrados, no solo por las injerencias externas, sino sobre todo por las resistencias internas. La ULAPSI será muy difícil de

destruir por la acción de sus detractores externos. Pero nosotros mismos podemos ser los actores de su disolución. Y este pensamiento es necesario tenerlo constantemente en alerta como instrumento de la necesaria introspección autocrítica y orientadora de las actitudes colectivas e individuales.

Creo conveniente también señalar algunas cuestiones que considero relevantes en el necesario proceso de perfeccionamiento de la democracia interna de ULAPSI.

1. El sentido latinoamericanista de la Unión se manifiesta en la propuesta de un modelo organizativo “transnacional”, más exactamente continental, de la región. Esto hace una diferencia sustancial con el resto de las asociaciones tradicionales regionales. El concepto de país, queda subordinado al concepto de América Latina. Y con esto el actor activo es la entidad. Un dato interesante es que en los documentos oficiales de ULAPSI, no se usa (no se usaba) la denominación del país dónde se generaba el documento (la comunicación, declaración, etc). Se escribe: “América Latina...” y la fecha, o la firma.

La relación horizontal entre las entidades conforma el perfil institucional deseado de la Unión. Todas participan en igualdad de condiciones. La Junta Ejecutiva es un brazo instrumental de la asamblea, máximo órgano de dirección colectiva.

Sin embargo, la conformación del consejo deliberativo, abre las puertas, y de hecho se ha estado transitando por ella, a la “jerarquización” de la noción país. A pesar de que el estatuto esclarece que *“El consejo deliberativo está integrado por los miembros de la junta directiva y por un delegado, oriundo de cada país, que cuente con entidades asociadas a la ULAPSI”* (la negrillas son mías –M.C.), y con esto aclara que la integración es de la entidad asociada, y no del país, poco a poco se ha ido instaurando el referente de país. Al punto que muchos hablan de ULAPSI México, ULAPSI Guatemala, ULAPSI Perú, lo que representa una desviación conceptual fundamental. La Unión es Latinoamericana, no de uno u otro país.

Considero que, aún so pena de hacer más engorroso el proceso de trabajo, ULAPSI debe retomar, incrementar, y dar lugar de prioridad a los intercambios (los diálogos, las toma de decisiones, etc.) en la dimensión horizontal, entre las entidades, y no entre supuestos representantes de países, que en más de una ocasión no han sido más que representantes de sí mismo, o de la entidad que dirigen o de la que son miembro.

2. La asamblea como máximo órgano de decisión ha funcionado históricamente por el principio de mayoría simple (circunstancia que se da en una votación cuando una proposición obtiene más votos que cualquier otro, aunque no consiga mayoría absoluta –más de la mitad). Esta forma de funcionar favorece la decisión concentrada en cualquier tipo de respuesta coordinada por las instituciones oriundas de un mismo país. De modo que los países con mayor número de instituciones miembro, tienen más posibilidad de hacer prevalecer los enfoques con un simple proceso de coordinación entre las entidades.

Esto ha sucedido, y también ha sido motivo de discusión. Las entidades brasileñas, sobre todo, y también en menor medida las mexicanas, vieron favorecidas sus propuestas por efecto de este sistema de votación. Por solo recordar un caso, puedo referir el del ingreso de las Facultades de Psicología a ULAPSI (de eso hablaré más adelante) que tenía el favor de muchas entidades, pero no alcanzaba el número que las entidades oriundas de Brasil por sí solas

tenían, y que no apoyaban la moción de ingreso a favor de los centros docentes. Al final, prevaleció la no entrada.

Reunido en la ciudad de Montevideo, el consejo deliberativo analizó una propuesta del representante de las entidades oriundas de Uruguay acerca de la posibilidad de modificar el sistema de votación de la asamblea. Pero no prosperó.

Sería muy bueno para la salud institucional de ULAPSI reabrir el tópico del sistema de votación al interno de la asamblea, toda vez que es esta quien rige los destinos de la Unión, y estos deben gozar del respaldo mayoritario, compensado, de los miembros en base a la diversidad, y no al volumen relativo de la membrecía.

3. Los estatutos consideran posible la reelección de los miembros de la junta ejecutiva y del consejo deliberativo: “El período de nombramiento, de los delegados, oriundos de los países, y de sus sustitutos, es de 2 (dos) años, siendo permitida una reelección”, y más adelante “El mandato de los miembros de la junta directiva es de 2 (dos) años, permitida una reelección”.

En el caso del secretario general, en dos ocasiones se ha hecho uso del derecho de reelección. En el de los miembros del consejo deliberativo este aspecto no ha sido observado del todo rigurosamente, construyendo alternancias en los cargos de representante (o consejero) y representante alterno.

En este sentido, hay que valorar dos cosas. Por una parte, si efectivamente la duración de dos años se evalúa como corta (o poca) para proyectar un trabajo y darle cierre, entonces es menester hacer una transformación de los Estatutos, y aprobar para todos los casos, una temporalidad mayor.

Si el tiempo establecido es correcto, si se mira no focalizado en el tiempo, solo atendiendo al trabajo de un equipo de administración, sino a la continuidad de las ideas, las tácticas y las estrategias, entonces no hay razón alguna para que se produzca la reelección, con todas las posibles desventajas que esto puede traer consigo.

Contando con un potencial humano de alto valor y probada experiencia, ULAPSI no necesita de la reelección para sus cargos administrativos. Potenciar la diversidad, la capacidad de liderazgo de muchos y muchas, el tránsito de las generaciones, es no solo más potenciador de la sanidad institucional, sino también de su funcionalidad. Más potenciador de compromisos y sentimientos de identidad y pertenencia.

Nada de esto es más que el proceso complejo y dinámico de la búsqueda de nuevas formas institucionales para garantizar, de manera más plena, la realización de la misión compartida de ULAPSI. Solo participando, dialogando, debatiendo, siendo proactivos en la elaboración y la aceptación de la crítica, haremos un camino menos zigzagueante. No hay otro secreto. O quizás sí, como ha dicho Ana Bock:

O segredo talvez esteja em uma gestão afetiva das entidades. Sei que a maioria da categoria não pensa como nós pensamos, nem estamos querendo isso, mas tenho um respeito absoluto pela existência de diversos pensamentos, porque reconheço esses diversos projetos como frutos da História... Nada do que existe no campo da Psicologia me

é estranho, porque tudo tem sua justificativa no processo da evolução da profissão, inclusive o pensamento que defendo, que também tem as limitações históricas. A perspectiva histórica nos dá humildade, nos dá a capacidade de nos apaixonarmos pela questão da Psicologia, pela importância da inserção social da Psicologia na nossa sociedade; essa perspectiva nos permite a crença absoluta de que a Psicologia pode e deve se inserir na construção de uma sociedade melhor, de que ela tem condição de fazer isso. Tudo isso permite uma gestão muito carinhosa das questões da profissão (Bock , 2010)

En busca de la universidad excluida

Me acerco al cierre de este *pensar en voz alta con escritura*, con uno de los aspectos que considero más polémicos de la institucionalidad de ULAPSI: la exclusión estatutaria de las Facultades de Psicología como entidades potencialmente miembro de la Unión. Debo reconocer que nunca he estado de acuerdo con tal disposición, y durante varios años mantuve en jaque el asunto, por considerarlo hasta el día de hoy, de importancia suprema y estratégica: El futuro de la Psicología Latinoamericana está en las universidades, en las facultades y carreras de psicología, bajo la influencia de los cuerpos de profesores que en esos centros trabajan.

Tampoco he entendido muy bien los argumentos a mi juicio contradictorios e insuficientes de los que han defendido tal postura. Se habla de la supeditación institucional de dichos centros a las universidades que los acogen, y por ende la falta de autonomía en la toma de decisiones. ¿Quién puede considerarse con total autonomía de tomar todas las decisiones que considere? ¿Los colegios y asociaciones de psicólogos sujetas a legalidades gubernamentales impuestas? ¿Las entidades privadas imposibilitadas de legitimar en el universo académico, y por ende curricular oficial, muchas de sus funciones formativas? Espero algún día poder entender, más allá de cuánto un momento particular del crecimiento de ULAPSI, sobre todo en algunas de sus instituciones oriundas de un mismo país, pareció a algunos aconsejar que se tomara dicha decisión que compromete el futuro.

Por si esto fuera poco, ULAPSI ha desarrollado la mayoría de sus congresos con el auspicio de diversos centros universitarios. Sus instalaciones han sido puestas al servicio del congreso, sus estudiantes han sido factor clave en la organización de los cónclaves. Y más aún, estatuariamente sí ser posibilita el ingreso de entidades estudiantiles de las mismas universidades y centros académicos que no pueden ingresar en ULAPSI.

En el Art. 6º. Se señala que

La ULAPSI está compuesta por entidades las asociadas, del área de Psicología, legalmente constituidas, con sede en países de la América Latina y que no tengan fines de lucro; cuyos respectivos actos de asociación hayan sido aprobados por el consejo deliberativo y refrendados por la asamblea general, conforme este estatuto”, y más adelante: Párrafo único: Para fines de asociación a la ULAPSI, son consideradas aptas, para solicitar la afiliación y a permanecer asociadas, las entidades sin fines lucrativos, constituidas legalmente, y con sede en países de la América Latina, que observen al menos una de las siguientes especificaciones: ...D. Asociaciones estudiantiles, de centros de enseñanza de la Psicología (ver Estatuto de la ULAPSI)

De este modo, ULASPI construyó un vacío institucional en el sistema de sus entidades miembro. Excluye las entidades académicas universitarias. Vacío que un grupo de psicólogos y psicólogas miembros de entidades de ULASPI, ha intentado cubrir con la creación y la puesta en funcionamiento de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

Es evidente que falta al menos un espacio de encuentro y articulación para el diálogo constructivo entre los formadores de los psicólogos y psicólogas, que promuevan mentalidades generadoras de nuevas posibilidades que atiendan cabalmente las necesidades sociales y el mundo del trabajo; que impulsen el desarrollo de investigaciones socialmente relevantes y promuevan el posicionamiento de la psicología como una disciplina con plena capacidad para diseñar proyectos y programas trascendentes y eficaces, dirigidos a diferentes sectores y aspectos de la vida en los países latinoamericanos (*Acta Constitutiva de ALFEPSI, 2011*).

ULASPI ha estado produciendo acercamientos a los temas de formación en sus congresos y reuniones, ha seguido contando con el auspicio de las universidades para realizar sus congresos, contiene ahora al menos dos entidades de formación, la ya mencionada ALFEPSI, y la ABEP (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia), sin embargo no ha producido la necesaria transformación de su Estatuto para hacer efectiva la entrada de aquellas entidades en las que nace y crece la posibilidad de desarrollo de la psicología Latinoamericana.

Conclusión de continuidad

Mucho ha sido hecho. Mucho está por hacer. Los avatares de ULASPI son aún incipientes. Hablamos de quince años de existencia. Plena crisis adolescente. Solo que con rasgos de maduración temprana y contundente.

ULASPI necesita no solo de nuestra participación, sino sobre todo de nuestro compromiso. Compromiso que sea fuerte ante los embates de las contradicciones, de las diferencias –porque siendo muy similares, también somos distintos.

ULASPI necesita de flexibilidad interna hacia y con los que nos sumamos unidos en los principios, y fuerza transformadora ante los que siguen pretendiéndose dueños de las razones y las formas en las que habría que hacer la psicología en este continente.

ULASPI necesita vínculos afectivos saludables, creativos, enriquecedores; necesita dejar atrás las bajas pasiones enemigas de cualquier proyecto de crecimiento de la Psicología Latinoamericana. Necesita un profesional de la psicología “*guiado por grandes sentimientos de amor*” (Che); necesita una psicóloga, un psicólogo sensible, solidario, con una ética social, política y humana que vibre ante las injusticias, ante los flagelos que envuelven a grandes poblaciones de nuestros países.

ULASPI necesita manos extendidas, juntas, y en acción. Necesita pensamiento y acción. Palabra y conducta. Voz enunciada, escrita, comunicada. Necesita profesionalismos, científicas, encauzadas desde nuestras realidades. Acceder al privilegio de la latinoamericanidad.

Si hemos llegado hasta aquí, podemos llegar mucho más allá.

Depende de nosotros. *Vamos lá!*

Referencias bibliográficas

Acta Constitutiva de ALFEPSI (2011). En: <http://www.alfepsi.org/acerca-de/acta-constitutiva/> Recuperado 14/10/2017.

Barrero, E. (2017). *La Psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir?* Bogotá: Cátedra Martín Baró.

Bock, A. (2010). A Psicologia como Profissão: Entrevista com Ana Bock. En: *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.30, no. Spe Brasília, Dezembro. En: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500013>

Calviño, M. (2014). Perfiles guevaristas de la Psicología latinoamericana. Apuntes alegatorios. En: *El Che en la Psicología Latinoamericana*. Barrero E. Coordinador, pp, 165-196. Bogotá: ALFEPSI.

Calviño M. (2015). Obrepciones y encantamientos para ser una Universidad del Primer Mundo. Provocaciones para un Debate Necesario. En: *Formación en Psicología. Reflexiones y Propuestas desde América Latina*, pp. 41-70. ALFEPSI Editorial. Bogotá, Colombia

Declaración de Principios de la ULAPSI (2017) En: http://ulapsi.org/web/wp-content/uploads/2017/08/2017_Folder_declara%C3%A7%C3%A3opuebla_final.pdf. Recuperado 17/10/2017

Díaz-Guerrero, R. (1971). La enseñanza de la investigación en psicología en Iberoamérica: un paradigma. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 5-36.

Estatuto de la ULAPSI. En: http://ulapsi.org/portal/wp-content/uploads/2014/08/2014_ESTATUTOS-DE-LA-ULAPSI_final_ESPA%C3%91OL.pdf Recuperado 05/11/2017

González, F. (2009). La psicología en América Latina: algunos momentos críticos de su desarrollo. *Revista Psicología para América Latina*, no.17, agosto 2009. <https://psicolatina.org/17/america-latina.html>. Recuperado 14/10/2017.

Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. En: *Psicología sin Fronteras*. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, vol. 1, no. 2, agosto (2006), pp. 7-14. http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/getep/martin_baro_psicologia_liberacion.pdf

BREVES REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE ULAPSI Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA

Edgar Barrero Cuellar
Cátedra Libre "Martín Baró", Colombia

Resumen

El presente escrito ha sido redactado por el autor, usando como base su informe de trabajo en el momento que ocupaba la posición de secretario general de la Unión Latinoamericana de entidades de Psicología (ULAPSI) en el contexto de la celebración del Congreso de la Unión en San José de Costa Rica, en julio de 2018.

Palabras clave: ULAPSI, Psicología latinoamericana, proyecciones de trabajo.

Abstract

This letter has been drafted by the author, using as a basis his working report at the time he held the position of Secretary-General of the Latin American Union of Psychology Entities (ULAPSI) in the context of the holding of the Union Congress in San Jose de Costa Rica, in July 2018.

Keywords: ULAPSI, Latin American Psychology, job projections.

*“La tragedia de nuestro tiempo es que
la dominación está unida,
y la resistencia está fragmentada”.*
Boaventura de Souza Santos

Creo que es mejor iniciar siempre con la esperanza de que no solo otro mundo es posible para América Latina; sino que otra psicología está siendo posible y se viene construyendo desde los márgenes antihegemónicos en estos territorios de la Patria Grande. Pero dicha esperanza no implica la negación de nuestros problemas estructurales como proyecto de psicología que busca construirse desde abajo y desde adentro de las raíces de nuestros pueblos.

Veamos primero nuestros avances en lo que va corrido de estos cuatro años, desde cuando decidimos asumir el gran compromiso de la secretaría general de ULAPSI en 2014, en aquella Guatemala ancestral, pasando por nuestra reelección en ese Buenos Aires convulsionado de 2016, hasta llegar a San José de Costa Rica en julio de 2018:

1. A partir de 2014, ULAPSI entra en una nueva fase de consolidación como organización latinoamericana de psicología, dando continuidad a las acciones y directrices de los consejos ejecutivos anteriores; y al mismo tiempo, impulsando una serie de nuevas iniciativas tendientes a fortalecer la presencia de ULAPSI en América Latina.
2. Lo primero que hicimos como nuevo consejo ejecutivo en 2014 fue reunirnos y construir una pequeña agenda estructural de trabajo que contemplaba ejes transversales como:
 - a. Crecer cuantitativamente y aumentar cualitativamente nuestra presencia en la región.
 - b. Llegar a mayor número de colegas a través de las redes sociales.
 - c. Recuperar y mejorar nuestra revista *Psicolatina*.
 - d. Construir unas políticas financieras y editoriales para ULAPSI.
 - e. Rediseñar nuestra página web.
 - f. Posibilitar mejores diálogos e intercambios en y desde la psicología latinoamericana a partir de la incorporación de nuestra riqueza lingüística y cultural.
3. Era la primera vez en la historia de ULAPSI que un consejo ejecutivo elaboraba un plan de trabajo tan detallado, ambicioso y con pretensiones de dar un salto cualitativo hacia el fortalecimiento de nuestra Unión. Ese mismo año, nos reunimos como consejo deliberativo en pleno en São Paulo, Brasil para ajustar y aprobar el plan de trabajo. En esta parte debo hacer un gran reconocimiento a nuestra amiga Biancha Carla Angelucci, tesorera de ULAPSI; por su incansable compromiso para lograr que todos los miembros del consejo deliberativo pudieran asistir a la reunión de São Paulo totalmente financiados por algunas entidades brasileñas de psicología miembros de ULAPSI. Nos reunimos 14 de los 16 países miembros de ULAPSI para ese entonces.
4. El Plan de trabajo ULAPSI 2014-2016 fue aprobado en su totalidad e incluso se le hicieron mejoras importantes entre todas y todos quienes asistimos a la reunión de São Paulo en noviembre de 2014. Veamos algunos de los avances más importantes planteados en dicho plan:
 - 4.1 Se crearon 11 comisiones internas de trabajo conformadas por miembros del consejo deliberativo de ULAPSI. Con esto se dio lugar al principio de acciones políticas colectivas que anteriormente quedaban concentradas en el consejo ejecutivo y antes en la secretaria general o el secretario general. Cada comisión está conformada con mínimo tres colegas de países distintos con el fin de facilitar el intercambio afectivo, intelectual y ético-político. Las comisiones creadas fueron:
 - a. Memoria histórica
 - b. Psicología y política
 - c. Política editorial
 - d. Nuevos liderazgos.
 - e. Mapeo de la psicología en América Latina

- f. Política financiera
- g. Comunicaciones
- h. Protocolos
- i. Coordinación Grupos de Trabajo GT ULAPSI
- j. Diálogos de la psicología
- k. Día de la Psicología Latinoamericana

4.2 Se creó un protocolo para la discusión y aprobación rápida y democrática de asuntos prioritarios para ULAPSI. De esta forma se garantiza que todos los asuntos importantes de ULAPSI sean conocidos, discutidos y aprobados al interior del consejo deliberativo del cual forma parte cada uno de los países miembros a través de la figura de consejero(a) principal y suplente. Es importante recordar que las organizaciones de psicología de cada país eligen sus dos consejeros(as) a través de los mecanismos internos que ellas mismas hayan concertado.

4.3 Se creó un protocolo especial para congresos, seminarios y otras actividades de ULAPSI que se desarrollen en cualquier país de América Latina y que comprometan el buen nombre de ULAPSI. Lo que se busca es que haya muy buena comunicación y coordinación entre los grupos locales que organizan eventos de ULAPSI con el consejo ejecutivo y deliberativo. El protocolo plantea una serie de criterios con fines de calidad, transparencia, participación colectiva y toma de decisiones más democráticas.

4.4 Siguiendo la directriz de nuestra asamblea general de Guatemala, se rediseño e implementó la nueva página web de ULAPSI. En esta nueva página trabajamos bajo la idea de ir construyendo una imagen más dinámica, fresca e interactiva. La idea es convertir nuestra página web en un poderoso portal de publicaciones e investigaciones de contexto de la psicología en América Latina.

4.5 Se generó un plan específico de trabajo para la recuperación de nuestra revista *Psicolatina*. El plan contempló aspectos como el rediseño de la revista, la conformación de un consejo editorial y la decisión de mantener la publicación de dos números anuales; pero ahora incluyendo dos números temáticos o problemáticos entre cada edición periódica normal.

4.6 Se conformó la comisión de memoria histórica de ULAPSI con la participación de los ex secretarios y ex secretarías generales de ULAPSI. En 2016; acordamos designar al colega Mario Molina de Argentina como coordinador de la publicación sobre memoria histórica ULAPSI. Este libro ya se encuentra disponible de libre acceso en nuestra página web.

5. En junio de 2016 se realizó en Buenos Aires Argentina nuestro VI Congreso Latinoamericano de Psicología. En términos generales se puede decir que el balance general de dicho congreso ha sido muy bueno en distintos aspectos: logísticos, organizativos, académicos, integrativos y financieros pues es la primer vez en la historia de ULAPSI que un congreso se hace cargo de los

costos de boletos aéreos y hospedaje de la totalidad de consejeros de los diecisiete países miembros de ULAPSI. Esto con el fin de facilitar mucho más la integración efectiva entre las organizaciones y sus representantes.

6. Por otro lado se llevó a cabo nuestra Asamblea General Ordinaria aprobando importantes aspectos para el fortalecimiento de ULAPSI, tales como la decisión de facultar al consejo ejecutivo para buscar mecanismos de resolución amistosa de los conflictos internos que se pudieran estar presentando en aquel momento, como era el caso de México. Con estas facultades, el consejo ejecutivo diseñó una estrategia para dar cumplimiento al mandato de asistir a México y buscar mejorar la situación de las entidades de psicología. La estrategia de mediación incluyó consultas directas a las organizaciones, convocatoria concertada a una reunión y un plan específico de normalización de la pertenencia a ULAPSI. Vale la pena mencionar como muy exitosa dicha estrategia de mediación, pues se logró reactivar a seis entidades mexicanas que se encontraban alejadas por disputas internas. También se logró la normalización de la elección de los consejeros por México ante ULAPSI.
7. También es importante mencionar que dicha asamblea de Buenos Aires decidió por unanimidad la permanencia en los cargos del consejo ejecutivo actual. Se eligió al colega Leslie Sechel de Guatemala como nuevo editor de la revista *Psicolatina*. Se aprobó la publicación de un libro con el nombre de “Psicología y realidad política en América Latina” y se designó a Ramón Soto de Puerto Rico como responsable del consejo editorial de ULAPSI.
8. La asamblea aprobó en pleno que la realización del Primer Seminario Internacional de ULAPSI se llevara a cabo en junio de 2017 en la bella ciudad de Asunción-Paraguay. Esto se llevó a cabo como una de las experiencias organizativas más exitosas de ULAPSI. Lo anterior gracias al tremendo compromiso del comité organizador conformado por un excelente equipo de psicólogas y psicólogos de la Sociedad Paraguaya de Psicología, miembro activo de ULAPSI. Este primer seminario nos permitió mejorar los protocolos de organización de eventos a nombre de ULAPSI.
9. Así mismo la asamblea facultó al consejo ejecutivo para elaborar un plan estratégico a cinco años y discutirlo con el consejo deliberativo. Dicho plan se elaboró por parte del consejo ejecutivo y luego fue sometido a discusión y aprobación por parte del consejo deliberativo reunido en pleno en la ciudad de Asunción-Paraguay en el marco del Primer Seminario Internacional de ULAPSI, en junio de 2017. Dicho Plan General Estratégico a cinco años, se articuló a partir de cuatro grandes ejes transversales, a partir de los cuales se diseñaron objetivos, resultados esperados y acciones concretas a corto, mediano y largo plazo. Los ejes son:
 - a. Eje 1: Acercamiento de la Psicología a las realidades de América Latina.
 - b. Eje 2: Producción e intercambio de conocimiento, experiencias en y desde la psicología de América Latina.
 - c. Eje 3: Difusión del pensamiento psicológico y experiencias en psicología de América Latina.
 - d. Eje 4: Organización y articulación de entidades de psicología.

Algunas dificultades por superar en los tiempos por-venir

Esta es la historia de muchas batallas. La mayoría entre nosotras y nosotros mismos. La colonización intelectual de que hemos sido víctimas en la psicología en América Latina, no nos permite avanzar más decididamente en la construcción de nuestra autonomía y soberanía epistémica, teórica, metodológica y ético-política. En cambio, seguimos enfrascados, atrapados en discusiones y luchas por el poder, poco compromiso con las acciones políticas colectivas y fundamentalmente incapacidad ideo-afectiva para la integración y la unidad latinoamericana desde los saberes psicosociales que aquí se producen.

Sin embargo, la historia de ULAPSI en estos quince años muestra que no solo es posible, sino necesaria la construcción de diversos procesos investigativos y prácticos hacia la búsqueda de los encuentros latinoamericanos en y desde nuestra psicología. Ya otros colegas han hablado antes de la forma como se concibió ULAPSI, sus primeros pasos desde su nacimiento y su desarrollo hasta llegar a ser una opción distinta, mucho más crítica y situada histórica y socialmente con respecto a la realidad de los pueblos latinoamericanos.

Aquí hemos abordado algunos momentos de dicho proceso a manera de memoria histórica. Nuestro punto de partida fue el congreso y la asamblea en Guatemala en 2014. Allí asumimos la tremenda responsabilidad de dirigir los asuntos internos y externos de ULAPSI hasta 2016. Durante estos dos años nos concentramos como nuevo consejo ejecutivo en un proceso re-organizativo –que sin negar lo hecho hasta el momento–, si buscaba lograr un giro significativo en ULAPSI en términos de llegar a convertirse en la otra opción de psicología para América Latina.

Por ello, desde que recibimos el mandato de la asamblea de Guatemala en 2014; empezamos a trabajar y hablar de crecimiento cuanti-cualitativo de ULAPSI; de consejo editorial latinoamericano en psicología; de políticas financieras; de protocolos internos; de manejo adecuado de redes sociales; de rediseño de la página web; de la necesidad de planes de trabajo; de la conformación de comisiones de trabajo; de la necesidad de rediseñar nuestra revista *Psicolatina*; de seminarios internacionales intermedios entre cada congreso; de bibliotecas virtuales y de la necesidad de apertura y acercamiento hacia otras organizaciones latinoamericanas de psicología y de los movimientos sociales.

Dos años después en la asamblea de Buenos Aires fuimos reelegidos como consejo ejecutivo para dar continuidad a dicho proceso. Lo asumimos con respeto y compromiso por lo que faltaba hacer. Asumimos al pie de la letra los mandatos de la asamblea general que hablaban de hacer varios libros; recuperar la revista *Psicolatina*; crear el consejo editorial latinoamericano; construir semilleros de liderazgo; aumentar nuestra presencia en América Latina; desarrollar procesos investigativos; organizar seminarios especializados; manifestarse a través de comunicados oficiales; tener personería jurídica; diseñar y publicar boletines informativos y ayudar a resolver conflictos internos entre personas y organizaciones miembros de ULAPSI.

Hasta el momento hemos avanzado en muchas de esas cosas. Publicamos la nueva revista *Psicolatina* con cuatro números al año. Disponemos de una nueva página web. Iniciamos el consejo editorial con dos libros en proceso. Promovimos un comité de memoria histórica con una publicación en marcha.

Funcionan once comisiones internas de trabajo. Y un Seminario Internacional cada dos años como complemento de nuestros congresos bianuales.

El camino es largo y complicado. Pero se puede seguir construyendo. Avanzar hacia la democratización de la psicología en América Latina, sigue siendo nuestro horizonte ético-político.

Desde esta experiencia vivenciada y sistematizada a lo largo de estos cuatro años, se puede plantear las siguientes tareas urgentes para ULAPSI:

1. Continuar en la construcción de la autonomía y soberanía epistémica, teórica, metodológica, práctica y ético-política de la psicología de América Latina.
2. Superar ese problema estructural de atender solo a problemas internos antes que integrarse a los diversos procesos psicosociales y psicopolíticos que acontecen en la región.
3. Enfrentar y erradicar decididamente las malas prácticas heredadas del sistema-mundo capitalista llevadas al mundo de la psicología. Por ejemplo, las competencias desleales, la guerra de egos y el uso del poder en contra de los propios hermanos.
4. Poner en funcionamiento una política editorial propia pero con la participación de diversos movimientos y agrupaciones de la psicología de América Latina.
5. Diseñar e implementar proyectos concretos de investigación en donde se articule a la totalidad de organizaciones miembros de ULAPSI y que tengan como objetivo no solo comprender la dimensión psicosocial de nuestras realidades, sino fundamentalmente la transformación de la existencia material, psicológica y espiritual de nuestros pueblos.
6. Es urgente que junto a otras organizaciones latinoamericanistas de psicología construyamos nuestro propio manual de publicaciones y acreditaciones de nuestras producciones intelectuales.
7. Es urgente que desde ULAPSI se construya toda una estrategia de vinculación de la psicología a las luchas por la democracia real y participativa en América Latina atendiendo al principio ético-político de mandar obedeciendo.
8. ULAPSI debe contribuir decididamente con la descolonización real y efectiva de las psicólogas y psicólogos de América Latina y el primer paso para ello debe ser la incorporación de los saberes, metodologías y prácticas psicosociales populares históricamente negadas, ocultadas, distorsionadas, satanizadas, estigmatizadas y perseguidas por no ser consideradas "científicas".
9. En tiempos de amenaza global de nuevas manifestaciones de modelos totalitaristas, antidemocráticos y guerreristas, ULAPSI puede generar acciones contra el miedo generalizado que se ha instalado en la subjetividad de millones de seres humanos y para ello deberá proponer acciones concretas en el plano de la recuperación y mantenimiento de la esperanza como posibilidad real de otros mundos posibles y necesarios para nuestros pueblos. La psicología juega un papel estructural en la superación de los miedos paralizantes y en la construcción de la esperanza colectiva.

10. Nuestra psicología latinoamericana tiene ante sí la responsabilidad ético-política de pasar del discurso a la praxis en por lo menos cuatro grandes campos utilizados como consigna en este séptimo congreso:
- a. Defensa real y efectiva de las diversidades. Por lo menos se esperaría que superáramos ese problema estructural del racismo de la psicología que se consume en América Latina. Por solo mencionar un ejemplo con profundo sentido autocrítico, basta con ver la página web de nuestro VII Congreso Latinoamericano de Psicología aquí en Costa Rica. Allí no se ven sino blanquitos y blanquitas promocionando el evento. Por ningún lado aparecen los pueblos indígenas, las comunidades negras, las mestizas y los mestizos, etc. ULAPSI podría aportar a la diversidad incorporando en sus investigaciones y desarrollos profesionales los otros saberes psicosociales que históricamente han sido negados o distorsionados por el imperio cientificista ahistórico y descontextualizado.
 - b. El problema de la inequidad y desigualdad social en América Latina. Es urgente dinamizar procesos de investigación y praxis comprometida desde las distintas áreas de la psicología, con la erradicación de la desigualdad social tan naturalizada en nuestros territorios. Lo anterior implica necesariamente un proceso de descolonización que debe iniciarse en los procesos de formación de nuevas generaciones de psicólogas y psicólogos, pasando por la reorientación ético-política de los proyectos investigativos, hasta la transformación radical de los roles profesionales jugados por la psicología al servicio de las clases sociales más pudientes y por lo tanto dejando por fuera del saber psicológico a millones de seres humanos. ULAPSI debería iniciar una gran campaña para que los gobiernos de América Latina declaren el saber psicológico como un derecho humano básico para el buen vivir.
 - c. El derecho a vivir en paz que tienen nuestros pueblos de América Latina. La mayoría de nuestros pueblos han padecido diversas formas de violencia y tortura psicológica. Para nadie es un secreto que la guerra, la violencia, los conflictos armados, las represiones militaristas y el uso de la fuerza armada para resolver los conflictos, generan graves consecuencias en la salud psicológica de los seres humanos. ULAPSI no puede desviar su mirada de estas realidades. Hoy más que nunca se necesita una psicología que se ponga al servicio de la construcción de la paz con justicia social en cada uno de los territorios de este hermoso continente. Formar psicólogas y psicólogos para la paz. Desarrollar investigación psicosocial de alto nivel para la paz. Ejercer la profesión psicológica desde el convencimiento ético de contribuir a la negociación pacífica de los conflictos.
 - d. El problema de la amenaza global al medio ambiente. Nuestra psicología está llamada a la articulación con las distintas iniciativas y movimientos sociales que se han trazado como horizonte la defensa del medio ambiente. No es posible seguir pensando una psicología desligada de los problemas medioambientales; siendo allí en donde se configuran los diversos territorios existenciales que nos habitan y habitamos. Nuestra psicología no puede seguir guardando silencio frente la violencia producida por las locomotoras minero-energéticas en cada uno de nuestros países. Una psicología defendiendo el medio ambiente es ante todo una psicología en defensa de los territorios, la vida digna, la palabra, el sentipensamiento y la diversidad.

CARACTERIZACIÓN DE LA PREPARACIÓN SOCIOAFECTIVA DE LOS(AS) NIÑOS(AS) PARA SU INGRESO AL PRIMER GRADO

Arlety Pacheco Gómez

CESPO

Lizzi Velázquez Acosta

Greter Saura Iglesias

Facultad de Psicología, Universidad Habana.

Resumen

El objetivo general de esta investigación consiste en caracterizar la preparación socioafectiva de preescolares educados en círculo infantil y en escuela primaria del municipio Plaza de la Revolución para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Los objetivos específicos son: describir las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado en tres preescolares educados en círculo infantil; en tres preescolares educados en escuela primaria y comparar ambos grupos en función de los resultados anteriores. Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo general, se emplearon como instrumentos: las entrevistas, la revisión de documentos, la observación participante y los dilemas morales. La información obtenida fue analizada de forma individual y luego se realizó un análisis comparativo en correspondencia con los objetivos planteados. Entre los principales resultados se encuentran: Todos los indicadores fueron observados en los preescolares de la muestra. No se perciben diferencias marcadas entre ambos subgrupos en las dimensiones social y afectiva. Las diferencias más importantes se hallan en la dimensión moral. Se hace evidente el papel del adulto en la preparación socioafectiva de los preescolares para el ingreso en la escuela.

Palabras claves: preparación socioafectiva; niños(as); preescolares; escuela.

Abstract

The general objective of this research is to characterize the socio-affective preparation of preschoolers educated in Day Care and in the Primary School of the Plaza de la Revolución municipality for their admission and satisfactory adaptation to the first grade. The specific objectives are: to describe the characteristics presented by the indicators of socio-affective preparation for admission and satisfactory adaptation to the first grade in three preschoolers children educated in Day Care; in three preschoolers educated in Primary School and compare both groups based on the previous results. In order to fulfill the general objective, the following were used as instruments: interviews, review of documents, participant observation and moral dilemmas. The information obtained was analyzed individually and then a comparative analysis was carried out in correspondence with the objectives set. The main results are that all the indicators were observed in the preschoolers; no outstanding differences are perceived between both subgroups in the social and affective dimensions; the most important differences are in the moral dimension and the role of adults in the socio-affective preparation of preschoolers for school entry becomes evident.

Keywords: socio-affective preparation; children; preschoolers; school.

Introducción

La entrada a la escuela marca el inicio del tránsito del(la) niño(a) hacia una nueva posición social. Esto implica cambios en sus sistemas de actividad y comunicación y la reestructuración de sus procesos internos. La preparación psicológica del(la) niño(a) para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado constituye uno de los principales resultados del desarrollo psíquico en la primera infancia. Además, impacta decisivamente en la vida de los infantes y sus familiares, y su adecuado desarrollo posibilita el éxito escolar. Lo cual no solo favorece al(la) niño(a), sino que también les facilita el trabajo a los(las) docentes de las instituciones primarias, específicamente de primer grado.

Tradicionalmente se ha concebido la preparación del infante para el ingreso a la escuela a partir del desarrollo de los procesos cognoscitivos correspondientes a esta etapa. No obstante, se ha demostrado en gran cantidad de investigaciones (Águila 2011; Caraza, 2012; Castelló, 2012; Cruz, Álvarez, y Grenier, 2009; Santana, 2012; Toledo, 2010) que la esfera socioafectiva también es importante para el desarrollo de los procesos internos de la situación social del desarrollo del infante. De modo que se hace necesaria la adecuada formación de las esferas afectiva, motivacional y moral; lo que influye decisivamente en la socialización y la comunicación.

El desarrollo socioafectivo cobra gran importancia en esta etapa puesto que, según Cruz, L. (2006) la jerarquización de los motivos y la formación de la autoconciencia constituyen las neoformaciones principales del(la) niño(a) de edad preescolar. Dichas formaciones psicológicas se consolidan alrededor del sexto año de vida, etapa próxima al tránsito a la escuela y que será objeto de estudio de esta investigación.

La educación preescolar, sus educadoras y la familia deben contribuir a la adquisición del carácter voluntario de la comunicación en el infante; al desarrollo de su identidad personal; al establecimiento de relaciones sociales con adultos y coetáneos a partir de la asimilación y asunción de patrones de socialización, de brindar y aceptar ayuda, de compartir los juguetes, de negociar las actividades. Para el logro de ello, la maestra debe utilizar estilos educativos adecuados, con vistas a fomentar el afecto, el respeto y la disciplina en los(las) pequeños(as).

En relación a la preparación para la escuela se cuenta también con estudios internacionales (Delgado, González y Martínez, 2010; Espitia, 2001; León A., 2010; León Z., 2011; Myers, Flores y Peters, 2008) que abordan el tema de la escolarización temprana y la importancia de las transiciones, la cual no es vivida de igual manera en los países latinoamericanos. En este sentido las investigaciones de León A. (2010) y León Z. (2011) develaron que, en Costa Rica y Venezuela, respectivamente, se han encontrado graves fallas de orden pedagógico, no se respetan los asuntos psicológicos relacionados con el desarrollo del(la) niño(a), y no se atiende a los procesos de socialización e inserción al medio físico y humano en el cual va a interactuar para construir sus procesos vitales. En México, Myers, Flores y Peters (2008) consideran que la mayor responsabilidad cae en la escuela primaria, que debe aceptar a los escolares independientemente del nivel de desarrollo que traigan previamente y trabajar con ellos en la debida forma.

Otra investigación mexicana (Delgado, González, & Martínez, 2010) se refiere a las diferencias en el grado preescolar y la escuela primaria teniendo en cuenta que, en el primero, el/la infante tiende a participar en la determinación de los temas a tratar y frecuentemente los educadores utilizan el diálogo para consolidar los aprendizajes, a diferencia de la primaria. Asimismo, exponen que en el grado preescolar suele hacerse énfasis en la sensación de bienestar de los(las) niños(as) y en su

autoconfianza; mientras que la primaria se centra en los contenidos y en el rendimiento escolar, con posibles consecuencias en las calificaciones y, por lo tanto, en la autovaloración de los(las) alumnos(as).

Para la realización de esta investigación se toman como principales referentes los trabajos de diploma realizados en la Universidad de la Habana por Morera y Velázquez en el año 2014, en los cuales se proponen un conjunto de indicadores diagnósticos de la preparación socioafectiva de los infantes para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Morera trabajó con un grupo de preescolares educados en una escuela primaria no institucionalizados previamente, mientras que Velázquez caracterizó a un grupo de infantes de sexto año de vida del círculo infantil que provenían.

El aporte teórico y práctico de la investigación se centra en brindar información actualizada que tribute al perfeccionamiento de la categoría preparación socioafectiva de los(las) preescolares de sexto año de vida para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Brinda una perspectiva más actualizada del comportamiento de dicha categoría en algunos(as) preescolares educados en círculo infantil y en escuela primaria, además indaga en la percepción de las maestras de preescolar, metodólogas y especialistas del Centro de Estudios Latinoamericanos para la Educación Preescolar (CELEP) respecto al tema. Sirve como referencia a las educadoras de la enseñanza preescolar y primaria para realizar el diagnóstico del desarrollo socioafectivo de los(las) preescolares para su entrada al primer grado, y potenciarlo. Además, pudiera constituir un modesto aporte a la capacitación de las educadoras y a la familia en este sentido. Por último, pudiera tributar a las dimensiones “relaciones con el entorno” y “social-personal” que conforman, junto a otras, el proyecto de Perfeccionamiento del currículo de la educación preescolar en nuestro país desarrollado por el CELEP.

Metodología

Problema: ¿Qué características tiene la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado, de preescolares educados en el círculo infantil y en la escuela primaria?

Objetivo general: Caracterizar la preparación socioafectiva para el ingreso y la adaptación satisfactoria al primer grado de preescolares educados en el círculo infantil y en la escuela primaria.

Objetivos específicos:

- Describir las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado en tres preescolares educados en círculo infantil.
- Describir las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado en tres preescolares educados en escuela primaria.
- Comparar las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y la adaptación satisfactoria al primer grado de los preescolares de ambos subgrupos.

La investigación se desarrolla desde el **enfoque cualitativo** en la investigación psicológica, en el cual se destaca el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento y se adopta el diseño de estudios de casos múltiples.

La categoría –**Preparación socioafectiva del(la) niño(a) para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado**– implica el desarrollo de las diferentes esferas que integran el desarrollo socioafectivo, así como la voluntariedad y la subordinación de la conducta, el deseo de ser escolar y los intereses cognoscitivos que, (junto al desarrollo intelectual), posibilitan el surgimiento de su posición interna como escolar. Las dimensiones que la conforman son:

- **Desarrollo social:** implica la capacidad del(la) infante para comunicarse y establecer relaciones adecuadas con adultos y coetáneos mediante el lenguaje verbal y gestual, la realización de actividades conjuntas y la integración al grupo de iguales.
- **Desarrollo afectivo:** tiene que ver con la manifestación de los sentimientos y las emociones del(la) infante hacia los adultos, los coetáneos y hacia sí mismo. Expresa el surgimiento de nuevos motivos y la subordinación de estos.
- **Desarrollo moral:** se refiere a la asimilación por parte del(la) infante de los juicios o razonamientos morales, los patrones y las reglas de comportamiento social que favorecen el surgimiento de su posición interna como escolar. Además, incluye la motivación por ser escolar, el reconocimiento de los símbolos y héroes de la patria, así como la participación en las encomiendas del hogar y la institución en que se educa. (Morera & Velázquez, 2014)

Para la realización de la investigación se seleccionaron dos aulas de preescolar en el municipio Plaza de la Revolución, específicamente en el reparto Nuevo Vedado. Dichas aulas se encuentran en instituciones cercanas una de la otra, y los residentes por lo general tienen un nivel socioeconómico alto. La selección de los seis preescolares que conforman la muestra (Cuadro 1) es realizada por la maestra de cada institución a partir de una entrevista semiestructurada aplicada por la autora del presente estudio. Con esta técnica se le solicita a cada educadora que elija, según su concepción, un(a) niño(a) de alta, media y baja preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Estos criterios contribuyen al estudio de una muestra heterogénea y con ello a la profundización de la presente categoría. No obstante, se tiene también en cuenta la relación del resto de los miembros del grupo con los(las) niños(as) elegidos en cada institución.

Las **técnicas** utilizadas en el estudio fueron la entrevista semiestructurada a informantes claves, a las educadoras y a los(las) niños(as) que conforman la muestra. También se les aplicó los dilemas morales a los(las) infantes; se revisaron documentos normativos y se realizó la observación participante en diferentes situaciones: en la entrada del(la) niño(a) a la escuela y al aula, durante el juego de roles, durante el desarrollo del resto de las actividades realizadas en el círculo infantil y la escuela primaria con la educadora y los coetáneos, y durante la realización de las técnicas.

Discusión de los resultados

Las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado en los(las) infantes de la **escuela primaria** son:

Ang no busca formar parte del grupo de coetáneos, ni hacer amigos; prefiere aislarse y aceptar a algunos(las) niños(as). Evidencia su interés por colaborar y realizar encomiendas en el centro escolar, en las que expresa su entusiasmo y las realiza hasta el final. Es capaz de manifestar conductas prosociales hacia la educadora y los iguales. Conoce las reglas y su significación social; sin embargo, no practica las de interrelación y convivencia con los demás. Muestra deseos de ingresar a primer grado debido a la influencia de sus hermanos y por su interés por aprender a escribir; identifica héroes y símbolos patrios.

Institución	Niño/a	Sexo	Edad (años, meses)	Color de piel	Vía de institucionalización previa	Nivel de preparaci socioafectiva criterio de la maestra
Escuela Primaria	1 Ang	M	5,11	B	Círculo Infantil	Bajo
	2 Mau	M	5,8	B	Hogar	Medio
	3 Yen	F	5,9	B	Cuidador Particular	Alto
Círculo Infantil	4 Sdy	F	5,10	N	Hogar	Bajo
	5 Nat	F	5,9	B	Círculo Infantil	Medio
	6 Ale	F	5,11	B	Círculo Infantil	Alto

Cuadro 1. Distribución de la muestra

Mau solo interactúa con los iguales que le agradan y demuestra algunas conductas prosociales hacia ellos. Solo resuelve pacíficamente conflictos con su amigo Mass y no con el resto del grupo con quienes se muestra agresivo en ocasiones. Busca la aprobación de sus actividades, sobre todo de la maestra. Brinda ayuda a los iguales en las actividades didácticas y se enorgullece de la agilidad y calidad con que las hace. Posee intereses cognoscitivos y se muestra muy interesado por el estudio como actividad propia del escolar. Conoce todos los símbolos y atributos patrios, y menciona algunos héroes de Cuba. Le gusta hacer la guardia en la escuela; no obstante, no cumple con algunas reglas de interacción y convivencia.

Yen modifica su estado emocional cuando la educadora le conversa al percibirla triste, y siempre solicita su ayuda y aclaración cuando enfrenta alguna dificultad, buscando siempre su aprobación. Los(las) niños(as) buscan a Yen en las diferentes actividades; ella se manifiesta prosocialmente con estos(as); aunque impone sus criterios. Es capaz de comprender los estados de ánimo que expresa la maestra y los coetáneos y comunicar los suyos. Aunque es cercana a la mamá, puede separarse de ella y mostrar alegría durante las actividades. Subordina tareas de interés propio para cumplir las encomendadas por la maestra. Se comporta según lo que culturalmente se identifica como bueno o malo; practica y vela por el cumplimiento de las reglas de comportamiento social.

Las características que presentan los indicadores de la preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado en los(las) infantes del **círculo infantil** son:

Sdy presenta dificultades para acercarse e integrarse al grupo de iguales; se subordina a las opiniones de los(las) otros(as), asumiendo una postura pasiva y conformista. Solo con aquellos adultos y coetáneos por los que siente simpatías, a los que abraza y besa, intercambia sus vivencias acerca de los castigos que recibe de la madre. Es muy dependiente de los(las) compañeros(as) y maestra, en las diferentes actividades; incluso busca la aprobación de estos. No se muestra curiosa por conocer cosas nuevas ni comenzar en primer grado, tampoco es capaz de subordinar el juego a las clases. La preescolar desconoce algunas normas de interacción, viola las que tiene que ver con el comportamiento y actitud frente a las clases.

Nat busca interactuar y formar parte del grupo de coetáneos, accede a sus opiniones, pero defiende las suyas. Al conversar hipergesticula y se expresa con sus compañeros de forma un tanto agresiva. Muestra

su interés por establecer interacción con adultos, de los que busca su aprobación. Para resolver las actividades se apoya en otro coetáneo como modelo. La niña no manifiesta una actitud cognoscitiva hacia lo que le rodea, solo se muestra interesada por el juego y el dibujo. Cuando recibe regaños se muestra molesta, furiosa, y en menor frecuencia avergonzada. Conoce algunas reglas de comportamiento social y vela por su cumplimiento por otros(as) infantes, pero se evidencian poca práctica de las normas higiénico-sanitarias. Manifiesta cierto hedonismo en sus juicios morales.

Ale tiene la capacidad de integrarse fácilmente al grupo de coetáneos, los cuales, a su vez, buscan interactuar con ella. Es capaz de demostrar conductas prosociales hacia los iguales y establece acuerdos con estos. Solo pide ayuda a la maestra cuando tiene dificultades en las actividades, asumiendo cada orientación y sugerencia dada por esta. La niña comunica sus vivencias del juego de rol y de su fin de semana, expresando sus emociones. Posee una actitud cognoscitiva hacia lo que le rodea y muestra deseos de ser escolar. Practica normas de cortesía con el personal docente que la recibe y con sus iguales, cumple con otras, y vela por su cumplimiento por los coetáneos. Expresa razonamientos morales que dan cuentas del relativismo moral.

Comparación de la preparación socioafectiva entre los niños(as) educados(as) en la escuela primaria y en el círculo infantil. Para identificar la institución a la que pertenece el(la) niño(a) se pondrá entre paréntesis las iniciales, en el caso del Círculo Infantil CI, y en la Escuela Primaria (EP)

En relación a la **dimensión social** los(las) preescolares se conduelen, ayudan, protegen, acuden a las maestras cuando algún(a) niño(a) está triste o en problemas, y comparten con sus compañeros demostrando actitudes prosociales hacia ellos. Buscan la aprobación de sus acciones por los adultos e iguales. Ante determinadas dificultades en las actividades, se observa que las niñas del círculo tienden a acudir a un(a) coetáneo(a) para solicitar su ayuda y/o reproducir la actividad de estos(as). Sin embargo, los(las) de primaria esperan pasivos que la educadora pase por sus puestos y les rectifique, asimilando y asumiendo las orientaciones que esta les da a partir de la comunicación en el proceso de las acciones conjuntas.

Los(las) preescolares son capaces de realizar actividades de forma conjunta con los familiares, la maestra y los coetáneos. Evidencian un buen desarrollo de la comunicación, expresando sus opiniones y experiencias de manera fluida mediante el lenguaje oral, haciendo uso también del extraverbal y emitiendo sus emociones. Predomina la forma de comunicación personal no situacional, entre coetáneos y de las maestras hacia estos, la cual se expresa principalmente mediante las preguntas, locuciones y conversaciones que mantienen con sus alumnos en las actividades programadas sobre temáticas como los animales, plantas, alimentos, experiencias de los(las) niños(las) en sus relaciones en otros contextos. Los(las) infantes poseen un amplio vocabulario excepto **Sdy** (CI), y conversan generalmente acerca de paseos con los familiares, animados televisivos, actividades que realizan en el hogar, posesión de juguetes u otros objetos.

En los(las) niños(as) de la primaria estudiados predomina la función afectiva de la comunicación en los contactos emocionales con los familiares, coetáneos y la maestra, la cual es afable y comunicativa con estos(as). Entre los(las) infantes del preescolar de círculo y su maestra, no se evidencien significativas muestras de cariño y prevalece la función regulativa. Cuando los(las) pequeños(as) están tristes, la maestra del preescolar de primaria les pregunta qué les pasa, por qué se sienten mal o los aconseja con respecto a la disciplina y la realización de las actividades dentro del aula.

En la actividad lúdica, resulta interesante que en el salón de preescolar de CI existe mayor variedad y riquezas de los argumentos; incluso la maestra de estos(as) infantes interviene con más frecuencia que la de primaria en el juego para organizarlo y/o distribuir roles. Se destacan argumentos tradicionales en el círculo (familia, escuela, hospital...), mientras que en la primaria los(las) pequeños(as) tienden a jugar al restaurante y cafeterías, negocios cuentapropistas que alcanzan auge en la actualidad, representando empleos de sus familiares y las relaciones sociales que establecen los adultos; también dibujan con frecuencia. En esta actividad, los(las) preescolares interactúan con las educadoras de manera ocasional y esporádica, solo cuando consideran que es necesaria su participación o colaboración durante el juego, o para que le indique a otro(a) niño(a) que está actuando inadecuadamente o que ha incumplido alguna regla en el juego. En la primaria dos de los infantes estudiados son un tanto aislados por el grupo, debido a la desobediencia que manifiestan en ocasiones; y en el círculo excluyen a **Yen** (la niña seleccionada por la maestra como de bajo nivel) por elementos asociados con el logro académico.

En la **dimensión afectiva** se tiene que los(las) preescolares son capaces de demostrar simpatías a sus amigos(as), transmitir sus estados de ánimos y reconocer los que presentan las personas que los rodean. Ante los regaños de las educadoras y críticas o burlas de los iguales, se muestran tristes, avergonzados; las infantes del círculo bajan la cabeza y la mirada como apenadas, y los(las) de la escuela manifiestan enfado y cruzan los brazos, en menor medida. Todos(as) los(las) preescolares al ser elogiados(as) por los adultos y los(las) coetáneos(as) cuando bailan o declaman; cuando reconocen sus trazos y dibujos, con estrellas o parándolos(las) en frente de aula, manifiestan orgullo y satisfacción.

Se evidencia la presencia de motivos cognoscitivos, sobre todo en los(las)preescolares de la primaria, al demostrar deseos de aprender cosas nuevas; incluso estos(as)logran mayor concentración en las clases y en los cuentos narrados por la investigadora. Además, muestran deseo por ingresar al primer grado a partir de su interés por la escuela (para aprender a leer, escribir, hacerse “más grandes”), así como y por los atributos propios de la vida del escolar. Todo lo cual pudiera deberse a que dicha maestra utiliza métodos didácticos que cautiva y llaman la atención de los(las)infantes.

Tanto los(las)preescolares de círculo como de escuela presentan un apego seguro hacia los familiares allegados aceptando fácilmente la separación cuando entran a la institución. Se observa que enseguida comienzan a reír, a conversar y a realizar distintas actividades en conjunto. Además, muestran sentimientos de pertenencia, seguridad y protección hacia la institución educativa.

Con respecto a la **dimensión moral** se destaca que los(las)infantes conocen las reglas de comportamiento social, aunque no siempre las ponen en práctica. Debido a las exigencias constantes de la maestra, los(las)preescolares de la EP cumplen con las reglas higiénico-culturales; comen en las mesas sin botar comida fuera de sus bandejas; se lavan las manos antes y después de comer; utilizan adecuadamente los cubiertos; piden permiso para ir al baño y no asisten a él durante las clases; aunque las niñas del círculo tienen mayor control del esfínter anal que los de la primaria. Los(las)preescolares tanto de círculo como de escuela presentan buena apariencia personal, llegan aseados y solo los varones tienden a tener la camisa por fuera del short. En el horario de sueño, las niñas de CI muestran agrado por dormir al contrario de dos de la EP.

Todos los(las) preescolares velan sobre todo porque se cumplan las reglas de convivencia e interacción por los(las) demás niños(as), excepto **Sdy** (CI), regañando o dando quejas a las maestras. Los(las)pequeños(as)de ambas instituciones conocen lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto.

Emiten razonamientos prosociales que muestran la heteronomía moral al considerar el obligatorio cumplimiento de las reglas, obedeciendo al adulto y valorando los actos en función de las consecuencias.

Demuestran una actitud respetuosa hacia los símbolos y atributos patrios; principalmente los preescolares de la escuela que participan en los matutinos los viernes donde se ponen firmes, muy silenciosos y atentos cuando se canta el himno y se saluda la bandera. Asimismo, los(las)infantes de la EP son capaces de reconocer varios héroes de la patria, asociándoles determinadas cualidades; mientras que los(las) del CI a penas lo dominan (como tendencia mencionan a Fidel). A los(las)infantes les gustan participar en las actividades productivas, aunque solo se cumple la rotación de los(las)niños(las)en la guardia en la EP. De ahí que estos pidan con frecuencia participar en estas, no así los del círculo.

Resultados colaterales:

1. Las maestras juegan un papel importante en la preparación socioafectiva de los(las)infantes para el ingreso a la escuela.
2. Le confieren significación al área socioafectiva, aunque supeditan esta al desarrollo intelectual de los(las)preescolares.
3. En sus valoraciones se evidencia poco dominio de las características de la preparación socioafectiva de los(las)preescolares.
4. La educadora de la escuela primaria, en relación a la del círculo, tiene una concepción más acabada de la preparación socioafectiva; cumple un poco más con los horarios; muestra mayor cercanía afectiva con los(las)niños(las); y estimula las relaciones sociales entre el grupo de iguales, los intereses cognoscitivos de los(las)niños(as) y la exigencia del cumplimiento de las normas de comportamiento social.
5. Se corresponden la actitud y las expectativas de las educadoras con los niveles de preparación socioafectiva que perciben de los(las) niños(as) seleccionados(as), cumpliéndose el Efecto Pigmalión.

Conclusiones

Todos los indicadores planteados por la autora fueron observados en los(las)preescolares que conforman la muestra, y adquieren diferentes particularidades en cada niño(a).

Quedó demostrado que las características de los sistemas de actividad y comunicación en los que los(las) niños(as)se insertan, impactan notablemente en su preparación socioafectiva para el ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado.

En ambos grupos de preescolares existen logros y limitaciones en las dimensiones de la preparación socioafectiva. No se perciben diferencias marcadas entre ambos grupos en las dimensiones social y afectiva.

Las diferencias más importantes se hallan en la dimensión moral debido principalmente a que los(las) niños(as)de la escuela primaria practican más las normas higiénico-sanitarias; son capaces de pedir a la maestra realizar encomiendas y muestran mayor deseo de ingresar al primer grado, en comparación con los del círculo infantil.

Referencias bibliográficas

- Amador, A. (1995). Capítulo 5: El preescolar y su posición en el grupo de coetáneos. En D. A. Siverio, D. S. León, D. J. López, D. M. Burke, D. M. Esteva, D. G. Godoy, B, *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* (pp. 46-58). La Habana: Pueblo y Educación.
- Arés, P. (2010). *La Familia. Una mirada desde la Psicología*. La Habana: Científico-Técnica.
- Batista, N. (2007). Diseño de dimensión para evaluar la articulación del proceso educativo entre el modelo de la Educación preescolar y el Nivel primario en la etapa de aprestamiento. Tesis en opción al grado Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Benavides, Z. (2006). Tendencias del desarrollo de las ideas sobre la educación del niño preescolar cubano de 1959-2000. Tesis en opción al grado Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Burke, M. (1995). Capítulo 2: Inicio de la formación de cualidades morales en niños preescolares. En D. A. Siverio, D. S. León, D. J. López, D. M. Burke, D. M. Esteva, D. G. Godoy, B, *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* (pp. 17-30). La Habana: Pueblo y Educación.
- California Childcare Health Program. (2006). *Desarrollo Social y Emocional de los niños*. California: University of California, San Francisco School of Nursing.
- Caraza, A. (2012). Estilos educativos y juicios o razonamientos morales en el niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
- Caraza, A., y Rodríguez, K. (2010). Historia de la Educación Preescolar en Cuba. La Habana: Manuscrito. No publicado.
- Castelló, G. (2012). Una aproximación al estudio del Juego de Roles y las relaciones sociales del niño(a) de sexto año de vida. Tesis de Diploma. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Facultad "Miguel Enríquez". Sede Universitaria Policlínico Docente "Julio Antonio Mella".
- Colectivo de autores. (1999). Algunas reflexiones en torno al niño, su desarrollo y sus problemas en su interrelación con el medio. Conjunto de artículos tomados del libro *En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño*. La Habana: Abril.
- Cruz, L. (2006). *Selección de lecturas de Psicología del Desarrollo*. La Habana: Félix Varela.
- Cruz, L., Álvarez, E., y Grenier, M. (2009). Informe del desarrollo socioafectivo de los niños del sexto año de vida. Documento interno.
- Cruz, L., Rodríguez, M., y Pedre, I. (s.f.). *Guía metodológica para el estudio de caso del niño durante las edades tempranas y preescolar*. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Delgado, M. A., González, A., y Martínez, C. O. (2010). La transición del preescolar a la escuela primaria, ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar? México: Reseña algunas de las principales conclusiones de un estudio comprensivo sobre la transición entre el preescolar y la escuela primaria en México.
- Espitia, S. (2001). La importancia del preescolar en la adaptación y el éxito escolar en los primeros años de la Educación Primaria. Bogotá: Universidad de la Sabana. Licenciatura en Educación Preescolar.
- Federación de enseñanza de CCOO de Andalucía. (2010). El salto de educación infantil a educación primaria. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. no.6, 1-9.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). Preparación para la escuela y las transiciones. Una publicación complementaria del Manual de escuelas amigas de la infancia.(recuperado de Sitio web: www.unicef.org). Nueva York: UNICEF. División de Comunicaciones.
- Furlan, L., y Alderete, A. (2004). Diagnóstico de Habilidades Básicas para el ingreso a primer grado en niños de zonas urbano-marginales y rurales. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).ISSN N ° 1667-4545.

- Garbey, S. (1995). Capítulo 4: Formación de hábitos culturales del tercer al sexto año de vida. En D. A. Siverio, D. S. León, D. J. López, D. M. Burke, D. M. Esteva, D. G. Godoy, B, *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* (pp. 38-45). La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, E., y Cuellar, C. (2016). Los estudios históricos de la Educación Preescolar en el consejo popular Caunao. Identidad social para el educador en formación. *Revista Conrado*, 144/154. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.
- León, A. T. (2010). *Tercer informe estado de la educación*. Informe Final. Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. Costa Rica: Estado de la Educación.
- León, Z. (abr. 2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Versión impresa ISSN 1010-2914. *Revista de Investigación*, vol.35 no.72 Caracas.
- López, J., y Siverio, A. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, D., Siverio, D., Burke, D., Ojeda, D., González, D., y Perez, M. (s.f.). *Los procesos evolutivos del niño*. Ministerio de Educación. Cuba
- Morera, M. D. (2014). Un acercamiento al diagnóstico del desarrollo socioafectivo de los infantes para la entrada al primer grado. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Myers, R., Flores, B., y Peters, M. (2008). La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio. Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE). Este estudio fue financiado por el Banco Mundial y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.
- Prieto, A. (2009). La preparación social y afectiva de los niños para el ingreso a la etapa escolar. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Rodríguez, K. (2012). Estilos educativos y patrones morales del preescolar. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Saura, G. I. (2009). Caracterización de la labor de la maestra en la dirección del desarrollo psicológico de los niños insertados en el proyecto Centro de Desarrollo Infantil. Tesis de maestría. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Siverio, A. G. (1995). Capítulo 6. Educa a tu hijo. Un programa para la familia. En D. A. Siverio, D. S. León, D. J. López, D. M. Burke, D. M. Esteva, D. G. Godoy, B, *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* (pp. 59-79). La Habana: Pueblo y Educación.
- Toledo, Y. (2010). Una aproximación al desarrollo moral del niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Transición del preescolar a 1er grado, un proceso efectivo y divertido. Guía para docentes. (19 de febrero de 2013). Obtenido de http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/working-paper-pdfs/WP47_low_res_Sp.pdf
- UNESCO. Sector de Educación. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Informe temático Educación para Todos-hacerla realidad*. París: Talleres de la UNESCO.
- Velázquez Acosta, L. (2014). Una propuesta de indicadores diagnósticos de la preparación socioafectiva de los infantes para su ingreso al primer grado. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Venguer, L. (1988). *Temas de Psicología Preescolar*, t. 2. La Habana: Científico Técnica.
- Woodhead, M., y Moss, P. (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria*. Londres: Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven. La Universidad Abierta de Reino Unido. www.bernardvanleer.org.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Johana Sánchez Hernández
Oscar Daniel Ontiveros Salinas
Dora Elizabeth Granados Ramos
Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México

Resumen

La ansiedad es un estado de agitación displacentera, que puede afectar el rendimiento escolar o el nivel de conocimientos que tiene el estudiante en una materia determinada. Para una mayor comprensión de los procesos escolares y la implementación de estrategias psicoeducativas que atiendan las necesidades específicas de los estudiantes, surgió el interés de abordar estas variables en el contexto mexicano. Se aplicó el Test de ansiedad de Beck a una población de 346 alumnos de una secundaria pública de Coatepec, Veracruz. Se describieron los indicadores de ansiedad respecto al rendimiento escolar en Español, Matemáticas y Ciencias. En cuatro reactivos se encontraron indicadores de ansiedad en los alumnos con desempeño regular y bajo en Español, Matemáticas y Ciencias. Describir los indicadores de ansiedad presentes en estudiantes de secundaria, contribuye a la comprensión de los factores que influyen en los procesos escolares.

Palabras clave: *Ansiedad, Rendimiento escolar, Indicadores de ansiedad, Estrategias psicoeducativas.*

Abstract

The anxiety defined as the state of displeasure agitation, it is one of the factors that affects the academic performance or the level of knowledge that the student has in a certain school course. For a better comprehension of the school processes and implementation of psychoeducative strategies that attend to the specific needs of the students, there was an interest to review these variables in the Mexican context. There was applied the Test of Beck's anxiety to a population of 346 students of a Middle school of Coatepec, Veracruz. The anxiety indicators were described with regard to its academic performance in Spanish, Mathematics and Sciences. In four items were found anxiety indicators in students with regular and low performance in Spanish, Mathematics and Sciences. To describe the anxiety indicators in mexican students of Middle School contributes to the understanding of the factors that influence in school processes.

Key words: *Anxiety, Academic Performance, Anxiety Indicators, Psychoeducative Strategies.*

Introducción

Los estudiantes de secundaria están expuestos a una serie de factores que influyen en el desempeño de sus actividades académicas, entre los cuales se incluyen causas personales, familiares, escolares y sociales. Dentro de las personales puede considerarse la motivación, la atención, las capacidades intelectuales, las aptitudes, los conocimientos previos, los hábitos de estudio, la edad, el género, la autoestima, las habilidades sociales, el establecimiento de metas, las adicciones, etcétera; en las familiares, el nivel educativo o socioeconómico de los padres, el espacio de estudio, las actitudes del alumno frente a la escuela, el clima afectivo; mientras que en las escolares, el clima escolar del centro educativo, la metodología de enseñanza, condiciones psicosociales y en las sociales el entorno sociocultural, el uso de tecnologías, las redes de apoyo. Si los factores mencionados son desfavorables, pueden derivar en un rendimiento escolar deficiente (Caso & Hernández, 2007; Ruiz, 2013).

El rendimiento escolar se refiere al nivel de conocimientos que tiene el estudiante en una materia determinada, comparado con el resto de estudiantes de la misma edad o grado de estudios, medido puntajes cuantitativos o indicadores cualitativos (Torres & Rodríguez, 2006; Willcox, 2011), que conllevan a clasificarlos como estudiantes con “excelencia o fracaso escolar”, “bajo o alto” “suficiente o deficiente” (Erazo, 2012).

Ahora bien, uno de los factores que pueden afectar el rendimiento escolar de los alumnos es la ansiedad o estado de agitación displacentero que surge de una tensión emocional, que se acompaña de reacciones somáticas y cognitivas, las cuales provocan una respuesta de los individuos frente a los estímulos que identifican como peligrosos (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003; Zuñiga, 2014).

La ansiedad puede surgir a partir del miedo al fracaso o problemas de aprendizaje que implican cambios en el rendimiento escolar. Se ha planteado que el rendimiento escolar deficiente es causante de ansiedad. Por otra parte, se considera la ansiedad como estado y como rasgo, dependiendo de las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes en la escuela. Si bien la ansiedad puede generar respuestas que beneficien o perjudiquen al alumnado en el contexto escolar, por ejemplo, ante las evaluaciones escolares, la socialización, la dificultad de las tareas por aprender y la aptitud escolar, entre otros; las causas de tales conductas son multifactoriales y no existen resultados concluyentes (Bertoglia, 2005; García, Martínez & Inglés, 2013a; García, Martínez & Inglés, 2013b; Cecilio, Fernández, da Silva & Gakyia, 2014; Zúñiga, 2014).

Por lo anterior, surge el interés para describir la presencia o ausencia de ansiedad de los estudiantes de educación secundaria en el contexto escolar con el objeto de desarrollar programas educativos que consideren estos factores y, en consecuencia, contribuir a la mejora del rendimiento escolar.

Antecedentes

En investigaciones relativamente recientes se observó que los alumnos de nivel primaria con dificultades en el aprendizaje, mostraron más ansiedad que aquellos que no las presentaban; asimismo, la manifestaban ante ciertas situaciones como el miedo, la evitación y la evaluación (Cecilio *et al.*, 2014).

En un estudio de España, se registró que los alumnos de primer grado de 12 años de edad, son más susceptibles para manifestar síntomas de ansiedad que los de otros grados, de lo que se infirió que

puede deberse al cambio de nivel educativo, puesto que la metodología de trabajo es diferente y la dificultad en los estudios es mayor (Torrano, Ortigosa, Riquelme & López, 2017).

Por otro lado, algunos autores señalan que los alumnos de secundaria de 12 a 17 años, cuyos puntajes en las evaluaciones indicaban un estado de ansiedad, en su mayoría, estaban en un nivel medio de rendimiento escolar, por tanto, no existía relación entre ansiedad y rendimiento bajo o alto (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polania & Rodríguez, 2005).

En contraste, una investigación de Perú refiere que los alumnos de secundaria de 12 a 17 años con puntajes altos de ansiedad, tienen menor probabilidad de usar adecuadamente las estrategias de aprendizaje durante el período de exámenes, lo que influye en sus calificaciones (Alegre, 2013).

En otro estudio de España, se ha reportado que durante los períodos de exámenes, las niñas de secundaria de 12 a 18 años presentan mayor tendencia a la ansiedad en comparación con los varones. Ahora bien, en cuanto a la presencia de evitación a la evaluación, no existe una diferencia significativa en relación al rendimiento escolar (Rodríguez, Dapía & López, 2014).

Asimismo, se ha considerado que alumnos de 12 a 18 años con alto rendimiento escolar, muestran puntuaciones significativamente más altas en ansiedad (ante el fracaso y el castigo escolar, la agresión, la ansiedad conductual y fisiológica) que aquellos con bajo rendimiento. En cuanto al rendimiento escolar global, se ha concluido, lo que es significativo, que los alumnos con éxito académico general muestran puntuaciones altas en ansiedad, en comparación con aquellos con éxito académico regular (García *et al.*, 2013b).

Por otro lado, se han observado síntomas fisiológicos y cognitivos de ansiedad en alumnos de secundaria chilenos entre 13 y 18 años, tanto en aquellos con fracaso escolar como en el caso de castigo escolar, lo que se manifiesta a través de pensamientos recurrentes que contienen la expresión “debería”, aludiendo a la autoevaluación de las habilidades (Inglés, Lagos, García, González & Vicent, 2015).

Por último, se han identificado síntomas fisiológicos de ansiedad en alumnos chilenos entre 14 y 20 años, evaluados con el Inventario de Ansiedad de Beck (Cova, Melipallán, Valdivia, Bravo & Valenzuela, 2007).

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo de esta investigación, analizar la ansiedad y el rendimiento escolar de los estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Coatepec, Veracruz.

Método

Participantes:

Se evaluaron 346 estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Coatepec, Veracruz: 127 de primer grado (36.7%), 115 de segundo grado (33.2%) y 104 de tercer grado (30.05%), con la siguiente distribución: 191 de sexo femenino (55.2%) y 155 de sexo masculino (44.7%). La edad de los participantes fue de 12 a 16 años, con una media de 13.6 años y una DE=1.07.

Instrumentos:

El Inventario de Ansiedad de Beck es un instrumento de autoinforme que evalúa el nivel de ansiedad del individuo en el momento presente. Está compuesto por 21 reactivos, cuyas respuestas se estructuran en una escala tipo Likert variando del 0 al 3, donde 0 corresponde a nulo, 1 a leve, 2 a

moderado y 3 a bastante. Dicho instrumento se encuentra estandarizado en México y cuenta con un alfa de Cronbach de 0.87 (Flores, Jenaro, González, Martín & Poy, 2013). A partir de una puntuación que corresponde a “leve”, se consideró que los alumnos presentaban ansiedad.

Para evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes, se tomaron en cuenta los promedios de las calificaciones del cuarto bimestre de las materias de Español, Matemáticas y Ciencias, agrupándolos en distintos niveles de desempeño, donde “alto” equivale a un promedio superior a 9, “regular” a una calificación entre 7 y 8.9, y “bajo” a calificaciones entre 5 y 6.9.

Procedimiento

El Inventario de Ansiedad de Beck se aplicó a 12 grupos en total, con un promedio de 32 alumnos en los grupos de primer grado; 29 de segundo grado y 26 de tercer grado. La aplicación tuvo una duración promedio de 10 minutos, se llevó a cabo en el lapso de 2 días y fue monitoreada por un facilitador.

Posteriormente, la información se analizó mediante el Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) considerando la frecuencia de respuestas positivas de cada reactivo del Inventario de Ansiedad de Beck y el nivel de rendimiento escolar de los alumnos mediante estadística descriptiva.

Ética

Durante la investigación se siguieron los lineamientos éticos de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2015), ya que los estudiantes aceptaron participar voluntariamente mediante una carta de asentimiento, aunado a esto, se les explicó que los datos proporcionados serían confidenciales.

Resultados

Los resultados mostraron que 10% de los alumnos presentó ansiedad. Los reactivos con mayor frecuencia registrada donde se presentó el indicador de ansiedad fueron el 2, 4, 10 y 13, con un porcentaje mayor a 50%. En la Tabla 1 se muestran las frecuencias de las respuestas de cada reactivo.

En el reactivo 2, que corresponde a “Acalorado”, 62% de los alumnos evaluados, respondió que presentaba algún indicador de ansiedad; presentaron “desempeño bajo” y un síntoma de ansiedad 18%; “desempeño regular” 37%; mientras que, “desempeño alto” 7%. Con respecto al grado, cabe resaltar que el mayor porcentaje de estudiantes que presentaron algún síntoma de ansiedad, correspondió a estudiantes de primer grado en la categoría de “leve”, con 15%. En el mismo reactivo, se encontró mayor frecuencia de alumnos que presentaron el indicador de ansiedad y el “desempeño regular” en la materia de Español (42%), mientras que presentaron “desempeño bajo” en Matemáticas (40%) y en Ciencias (44%).

En el reactivo 4, que corresponde a la respuesta “incapaz de relajarse”, la mayoría presentó el indicador de ansiedad (60%). Los alumnos con “desempeño bajo” y un síntoma de ansiedad correspondieron a 20%, con “desempeño regular” a 32% y “desempeño alto” a 9%. Con respecto al grado, la mayoría de respuestas en la escala correspondió a “leve”, por parte de alumnos de segundo. A su vez, aquellos alumnos que presentaron un síntoma de ansiedad tuvieron “desempeño bajo” en las materias de Español (39%), Matemáticas (42%) y Ciencias (45%).

	Bajo desempeño		Desempeño regular		Alto desempeño	
	No presenta ansiedad	Presenta ansiedad	No presenta ansiedad	Presenta ansiedad	No presenta ansiedad	Presenta ansiedad
IT1	17	13	32	21	11	5
IT2	13	18	16	37	10	7
IT3	23	7	41	12	12	5
IT4	10	20	21	32	8	9
IT5	21	10	27	26	12	5
IT6	22	8	38	15	13	4
IT7	22	8	34	18	13	4
IT8	18	12	32	21	12	5
IT9	25	5	36	16	13	4
IT10	14	16	21	32	6	10
IT11	25	5	41	12	13	4
IT12	21	9	34	19	12	5
IT13	14	16	23	29	8	8
IT14	26	5	37	16	13	4
IT15	26	4	43	10	15	2
IT16	24	7	40	13	12	4
IT17	23	7	38	14	12	5
IT18	25	6	40	12	13	4
IT19	25	5	45	8	15	2
IT20	27	4	44	9	14	3
IT21	20	11	27	26	11	5

Tabla 1. Presencia de ansiedad y desempeño escolar

* Se expresan los valores en porcentajes.

En el reactivo 10, que corresponde a “Nervioso”, del total de evaluados, 58% presentó el indicador de ansiedad, donde 16% obtuvo “desempeño bajo”; 32% “desempeño regular” y 10% “desempeño alto”. La respuesta de mayor frecuencia en la escala correspondió a “leve”, por parte de primer grado. Los alumnos que afirmaron la presencia de este síntoma y tuvieron “desempeño regular” en la materia de Español, correspondió a 39%, en Matemáticas a 38% y con “desempeño bajo” en Ciencias a 41%.

Por último, en el reactivo 13, que corresponde a “inquieto, inseguro”, 54% respondió tener este síntoma de ansiedad, de estos alumnos los de “desempeño bajo” correspondió a 16%; los que tuvieron “desempeño regular” a 29%; y los que manifestaron “alto desempeño” a 8%; 14% de alumnos de primer y segundo grado, en la categoría de “leve”, presentaron el síntoma de ansiedad. La mayoría de alumnos que expresaron tener el indicador de ansiedad, obtuvieron “desempeño regular” en la materia de Español (39%), “desempeño bajo” en Matemáticas (41%) y en Ciencias (42%).

En el análisis estadístico, mediante la prueba Kruskal-Wallis, no se encontraron asociaciones significativas entre las variables de estudio.

Discusión

La ansiedad es un estado de agitación displacentero que influye en el rendimiento escolar de los estudiantes por lo que es importante una mejor comprensión de los procesos escolares para poder atender las necesidades específicas del aprendizaje.

El objetivo del estudio se cumplió debido a que fue posible describir los síntomas de ansiedad que se encontraron presentes en alumnos con desempeño escolar bajo. La etapa de la adolescencia, como lo mencionan Caso y Hernández (2007) y Ruiz (2013), genera síntomas de ansiedad. Mediante los datos descritos no se logró determinar si los indicadores de ansiedad observados, afectaron el rendimiento escolar, debido a que no se encontraron asociaciones entre las variables de estudio, no obstante, los alumnos con “desempeño regular” en la materia de Español refirieron algunos síntomas de ansiedad.

Por otro lado, en los resultados se encontró que la mayoría de los alumnos que presentaron “desempeño bajo” en Matemáticas y/o Ciencias, afirmaron detectar síntomas de ansiedad, lo que coincide con Alegre (2013), quien reportó que el rendimiento escolar puede verse afectado por la implementación deficiente de estrategias de aprendizaje durante el período de exámenes debido a la ansiedad que esta actividad genera a los alumnos.

Se ha mencionado que las problemáticas escolares pueden generar algunos síntomas de ansiedad, no obstante, para determinar cuáles son las causas se requiere de un análisis exhaustivo de la condición personal, social y cultural de cada uno de los estudiantes, tal como afirman Bertoglia (2005), García *et al.* (2013a, 2013b) y Cecilio *et al.* (2014). En el presente estudio, se observaron cuatro indicadores de ansiedad, sin embargo, las causas como la probabilidad en los estudiantes de presentar algún trastorno psicológico, no se lograron establecer, lo que se sugiere para investigaciones posteriores.

La presencia o ausencia de ansiedad en estudiantes de educación secundaria en México contribuye al entendimiento de los procesos escolares, los cuales dependen tanto de las características personales de los estudiantes, de su contexto familiar y educativo. Aunado a esto, en el país, los jóvenes de entre 15 y 23 años se enfrentan a cambios en su persona, físicos y mentales, así como al aumento de responsabilidades con su familia y la sociedad, tal como mencionan Caso y Hernández (2007), por lo que es necesario prestar atención a etapas previas, como el nivel de educación secundaria para proveer estrategias que mejoren su formación integral, y los preparen para la adultez temprana.

Como medida preventiva, se plantea la implementación de talleres psicoeducativos con estudiantes y docentes, una vez identificados los síntomas de ansiedad, de manera que se puedan utilizar procedimientos adecuados a las necesidades de cada estudiante para que su rendimiento escolar no se vea afectado. A su vez, los docentes requieren de información pertinente sobre el tema para identificar indicadores de ansiedad en los estudiantes y atender sus necesidades en el contexto escolar, para alcanzar un mejor nivel de educación y un bienestar generalizado.

Por otra parte, la evaluación de los factores implicados en la ansiedad de los estudiantes fomentará la generación de estrategias que se implementen a lo largo del ciclo escolar.

Entre las limitaciones del presente estudio, como ya se mencionó, se reconoce la necesidad de evaluar otras variables psicosociales o neuropsicológicas como la aparición de síntomas que denoten la presencia de algún trastorno psicológico en estudiantes, las condiciones sociodemográficas del lugar de evaluación, las estrategias de aprendizaje propuestas por los docentes, la situación personal

y familiar de cada estudiante, lo cual coadyuvará a comprender las causas de la ansiedad en estudiantes de educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Asociación Médica Mundial (2015). *Manual de ética Médica* (3a ed.). Disponible en: https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_es.pdf
- Alegre, A. (2013). Ansiedad ante los exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1 (1), 107-130. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475176.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4 (1), 13-18. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/18/18>
- Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=edd41a9c-9201-41d9-9bee-52dd2b9655a2%40sessionmgr4006>
- Cecilio, D., Fernández, F., da Silva, S. & Gakyia, S. (2014). Ansiedad y dificultades escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5 (1), 433-442. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788049.pdf>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Cova, F., Melipallán, R., Valdivia, M., Bravo, E. & Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista chilena de Pediatría*, 78 (2), 151-159. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062007000200005
- Flores, N., Jenaro, C., González, F., Martín, E. & Poy, R. (2013). Adicción al móvil en alumnos de secundaria: efectos de convivencia. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3 (3), 212-225. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269037782_Adiccion_al_movil_en_alumnos_de_secundaria_efectos_en_la_convivencia
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2 (2), 144-173. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815141.pdf>
- García, J., Martínez, M. & Inglés, C. (2013a). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4 (1), 63-76. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- García, J., Martínez, M. & Inglés, C. (2013b). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (1), 47-64. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35823/1/2013_Martinez-Monteagudo_et_al_IJPPT.pdf
- Inglés, C., Lagos, N., García, J., González, C. & Vicent, M. (2015). Situaciones y respuestas de ansiedad escolar más temidas en el alumnado chileno de educación secundaria. *International Journal of*

Integración Académica en Psicología
Volumen 7. Número 21. 2019. ISSN: 2007-5588

Developmental and Educational Psychology, 1 (1), 463-472. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/html/3498/349851779047/index.html>

Rodríguez, A., Dapía, M. & López, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 1 (2), 132-140. Disponible en: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2014.1.1.14/23>

Ruíz, L. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatr Integral* 2013, 18 (2), 117-127. Disponible en:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Los%20Problemas%20escolares%20%20en%20la%20Adolescencia%20P%20ruiz%20Lazaro.pdf>

Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3 (1), 10-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>

Torrano, R., Ortigosa, J., Riquelme, A. & López, J. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (2), 103-110. Disponible en: http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-17_0.pdf

Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204&idp=1&cid=3999>

Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo de estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (1), 1-9. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3878Wilcox.pdf>

Zúñiga, M. (2014). El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 205-212. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3498/349851782020/>

SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON SU EDUCACIÓN E ÍNDICE DE RETENCIÓN EN UICUI

Aymara Maricela Mancilla Martínez
Juan Carlos Ángeles De Jesús
Patricia Orosco Plat
Universidad de Ixtlahuaca C.U.I, A.C
Escuela Profesional de Psicología
Ixtlahuaca, Estado de México

Resumen

Los alumnos como principales usuarios de las universidades son quienes mejor pueden evaluar la satisfacción con los servicios educativos que se les ofertan. Se aplicó un instrumento confiable (0.93) denominado *SEUE* (*Cuestionario para estimar la satisfacción de los estudiantes universitarios con la educación*) a estudiantes de la Universidad de Ixtlahuaca, CUI. Como resultado se comunica que la subdimensión donde los alumnos de la UICUI se sienten **Bastante satisfechos** es en la denominada **Satisfacción por el Sistema de trabajo**, es decir, perciben adecuados el contenido de los programas, la organización del tiempo, los materiales impresos y medios audiovisuales disponibles en el aula y en la institución; la preparación, actualización y condiciones pedagógicas de los profesores. En cambio, la subdimensión **Satisfacción por la seguridad económica** obtuvo el nivel de **Satisfecho** porque los alumnos tienen la seguridad de que su condición socioeconómica es tomada en consideración, aun cuando para ellos constituye un obstáculo.

Palabras clave: Satisfacción, Educación, Retención.

Abstract

The students as the main users of the Universities are those who can best evaluate the satisfaction with the educational services offered to them. A reliable instrument (0.93) called SEUE (Questionnaire to estimate the satisfaction of university students with education) was applied to students of the University of Ixtlahuaca, CUI. As a result, it is reported that the sub-dimension where the UICUI students feel Satisfied is in the so-called Satisfaction for the Work System, that is, they perceive the content of the programs, the organization of time, the printed materials and audiovisual media as adequate. available in the classroom and in the institution; the preparation, updating and pedagogical conditions of the teachers. On the other hand, the sub-dimension Satisfaction for economic security obtained the level of Satisfied because students are sure that their socioeconomic status is taken into consideration, even though for them it constitutes an obstacle.

Keywords: Satisfaction, Education, Retention.

Introducción

El objetivo de la investigación fue correlacionar el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI (UICUI). Se aplicó el cuestionario para medir la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación (SEUE) a la muestra seleccionada de la UICUI, A.C.

Botello, Chaparro y Reyes (2014) comentan que hoy en día y debido al desarrollo constante en las innovaciones y el progreso científico, países de América Latina y en particular México, se enfrentan a un enorme reto donde deben plantearse cambios no solo en aspectos económicos, sociales y políticos, sino también en todos los niveles del sistema educativo.

Para la Universidad de Ixtlahuaca la satisfacción del estudiante es prioridad y como lo refiere Zas (2002) es un elemento clave en la valoración de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo. La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos; y resulta importante saber que ellos manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, asimismo con las instalaciones y equipamiento.

Como lo dicen Jiménez, Terriquez y Robles (2011) son los estudiantes los principales usuarios de los servicios universitarios, los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque pueden tener una visión parcial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones, influenciadas por expectativas, necesidades y por diversos factores, que sirven como indicador de mejoramiento de la gestión y desarrollo de los programas académicos.

Fundamento teórico

La satisfacción de los estudiantes con respecto a la educación que reciben es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación. En el caso particular del ámbito educativo, los destinatarios, –según Gento y Vivas (2003, p.7)– “son los alumnos y su satisfacción se relaciona con la manera en que el proceso educativo y la institución misma atiende las expectativas, intereses y necesidades de este grupo en particular”. Por tanto se considera que la calidad de la educación se vincula con la satisfacción de las necesidades que el estudiante hace petición.

Dentro de la satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes es importante tomar en cuenta que la calidad educativa se entiende como una ayuda que se presta a quienes se benefician de ella. La misma que lleva implícita dos conceptos básicos, la eficacia y la eficiencia. El ámbito universitario demanda el establecimiento de prestaciones para cubrir necesidades de los estudiantes, pues existen aspectos ligados con el servicio percibido como lo es la calidad para que el estudiante sienta satisfacción, por ello se toma en cuenta el concepto de calidad “considerando la administración de la calidad total, que se basa en que los usuarios sean servidos al máximo grado posible, significando que los servicios o productos satisfagan sus requerimientos y necesidades” (Álvarez , Chaparro & Reyes, 2014, p. 7).

Por ser la “satisfacción” un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción, y de sus intereses, se considera como un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado de un proceso

valorativo. Por ello se establece que es el usuario quien juzga si la calidad de los bienes y servicios es aceptable y satisface sus necesidades y es él quien debe fungir como centro de cualquier organización que busque la excelencia.

Uno de los aspectos de mayor importancia al evaluar la calidad organizacional es evaluar la satisfacción de los usuarios. “Los estudiantes al ser los principales usuarios de las universidades, serán quienes mejor puedan evaluar la calidad de los servicios educativos” (Álvarez, Chaparro & Reyes, 2014, p.5). Es por brindar un valor primordial a la satisfacción que sienten los estudiantes con los servicios ofrecidos por parte de las universidades, pues esto es un factor importante para que los alumnos se sientan cómodos y satisfechos en su estancia educativa.

Uno de los factores encargados de la deserción escolar es la retención ya que esta cumple con una labor primordial durante la estancia en la licenciatura, generando así soluciones creadas por las instituciones para buscar la posible permanencia a lo largo de su formación profesional “es conocida como la capacidad que tiene el sujeto para impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca”. La Real Academia Española (RAE).

Centrar la atención en el contexto social e institucional resulta fundamental para comprender la retención, ya que permite comprender dicho fenómeno como el resultado de la interacción entre un estudiante y el medio en el cual se desenvuelve. Es decir, la permanencia de los estudiantes no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto. Así que se atribuye el conocer el factor desencadenante que impulsa a los jóvenes a la retención en instituciones universitarias, así como el grado de satisfacción que ellos encuentran para mantenerse en la licenciatura.

Los pilares de la retención que se trabajan en las instituciones son múltiples, en primer lugar se habla de la **comunicación**, como factor importante, ya que cuando se mantenga una mejor comunicación en los centros universitarios donde se formarán los estudiantes, la retención irá en incremento, generando beneficios tanto para el espacio profesional para con los alumnos, de acuerdo a las investigaciones recientes la comunicación es considerada como “un factor de mayor relevancia en la vida social” es también considerada para la “promoción personal y profesional por lo que nos coloca a seguir sus objetivos para desarrollar esta habilidad” (Hofstadt, 2005 p.15). La **investigación** como segundo factor con alto impacto en el desarrollo de la permanencia en instituciones universitarias derivado de que es fundamental indagar la satisfacción en los estudiantes acerca de todos los servicios que puede ofrecer una institución. Aunado a ello la investigación es considerada como “aquella que permite la recopilación de información para una evaluación de alternativas y hacer la conversión sobre la base para una toma de decisiones dentro de una organización” (Namakforoosh, 2005, p.27). La **colaboración** como tercer pilar, estructura la retención, resalta el termino cooperar para un mejor nivel educativo y una disminución en el declinaje de los alumnos con estudios superiores. Entonces podemos describir a que la colaboración surge gracias a la interacción que se tiene de manera cercana con los estudiantes que compone un centro universitario para que se atiendan de manera inmediata las deficiencias que se puedan presentar en cuanto a los servicios o la calidad educativa. Aunado a esto, la **interacción** en su posición de cuarto pilar enfatiza que la comunidad universitaria debe mantener una adecuada interacción con la comunidad estudiantil que la compone, habrá la posibilidad de evaluar la calidad que ofrece una facultad de acuerdo a su cercanía con los universitarios mediante este factor que compone la retención, a continuación se dará

una breve definición en lo que consiste una interacción y el papel importante que cubre en el estudio de la retención.

El quinto pilar denominado **capacitación** argumenta que para que una institución brinde un servicio de calidad deberá estar en constante actualización y esto lleva con ello la capacitación de su personal en la institución centrándose principalmente en los maestros, ya que fungen un papel muy importante en el desarrollo del aprendizaje de sus discípulos generando en sí una enseñanza acorde al nivel educativo que ejercen o llevan a la acción en el ámbito educativo (educación superior), esto llevara a que los alumnos puedan retenerse en la institución por medio de la evaluación de sus docentes en cuanto al nivel de profesionalismo que tienen, si es adecuado o bien carece de algunos puntos para ejercer su profesión de manera adecuada. Por ende, se relaciona con el siguiente pilar donde se habla de los **maestros**, ya que una manera de retener a los alumnos en las instituciones, es hacer que esta se someta a constante actualización al igual que todo su personal para que el servicio brindado sea de calidad y esto genere en los alumnos una satisfacción con el grado de estudios y preparación de sus docentes para impartirles el conocimiento, y de esta manera habrá un incremento en la incorporación de nuevas generaciones y así se logrará un alza en la matrícula.

La deserción escolar en el nivel superior causa inquietud de parte de maestros y directivos de las facultades, debido a que es un tema muy delicado puesto que se encuentra que es aquí cuando los estudiantes abandonan y truncan sus estudios por diversas cuestiones personales, esto lleva a que el número de matrícula disminuya de manera sorprendente y la retención de los estudiantes no se efectúe en el nivel que se espera se mantenga fijo. El incumplimiento de las expectativas de las instituciones conlleva a que se realicen diversas investigaciones para indagar los problemas más comunes por lo que los alumnos truncan sus estudios y su permanencia en la institución decline, a continuación se dará un panorama de los posibles factores que hace que un estudiante no se mantenga a lo largo de su estancia en la licenciatura.

Por otro lado los principales factores influyentes en la deserción escolar son economía, clima escolar, recursos de la escuela, identificación de los grupos de población en riesgo, factores de demanda y de oferta.

En estudios de la Universidad Nacional de Colombia, se llegó a la conclusión de que factores preponderantes en el fenómeno de deserción académica son entre otros, la falta de preparación, por no contar con los conocimientos básicos que se requieren para edificar todo el proceso de formación sobre bases firmes en lo que tiene que ver con la cultura.

El mismo estudio reveló detalles como, la hora de programación de las asignaturas incide en el aprovechamiento, o la preparación de los docentes, no solo en el conocimiento de la materia, sino también en cuanto a las herramientas pedagógicas utilizadas y su formación profesional como tal son determinantes entre los factores de riesgo.

Como resultado la permanencia en las instituciones universitarias ofrece una mejor calidad del servicio educativo, claro está tomando en consideración los problemas que se pueden presentar de acuerdo a lo ya planteado anteriormente, es de suma importancia crear estrategias que puedan ayudar a los estudiantes a no truncan sus estudios superiores y permanecer en la licenciatura a lo largo de su estancia profesional.

Asimismo se pueden considerar diversos aspectos importantes que integran la permanencia estudiantil, una de ellas es la matrícula que se define como el “acto por el cual el aspirante admitido a la universidad, en forma voluntaria adquiere la calidad de estudiante y se compromete mediante su firma, a cumplir los reglamentos de la misma”. (Meléndez, 2007, p.12) una segunda variable es el bajo rendimiento académico el cual “se refiere al hecho de que el estudiante no cumple con los estándares mínimos de rendimiento dentro del programa académico al cual se matriculó, según lo establecido por la Institución a la cual pertenece” (Meléndez, 2007, p.13).

Método

Objetivo General

Correlacionar el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Objetivos Específicos

- Descripción de aspectos claves de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación.
- Identificar el índice de retención de la generación 2013-2018 en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Pregunta de investigación:

¿El índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI tiene correlación con la satisfacción de los estudiantes con su educación?

Hipótesis

Hipótesis Hi: Existe diferencia estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación y el índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Hipótesis Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación y el índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es cuantitativo-correlacional, ya que el investigador está atendiendo una situación institucional y no manipula variables independientes. Ya que como lo argumenta Kerlinger (1988) son investigaciones científicas no experimentales que buscan descubrir las relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales.

Universo de estudio

El universo de estudio está integrado por 6 949 alumnos inscritos en el período 2016 B, que forman parte de la generación 2013-2018.

La muestra fue aleatoria y se calculó por licenciatuara, quedando conformadas de la siguiente manera (Cuadro 1).

Licenciatura	Matricula	Muestra calculada
Derecho	1074	413
Contaduría	197	40
Administración	273	68
Psicología	682	170
Ingeniería en Computación	155	39
Preparatoria	699	167
Diseño Gráfico	266	66
Comunicación	322	80
Gastronomía	302	75
Nutrición	286	71
Químico Farmacéutico Biólogo	430	107
Lenguas	230	57
Criminología	548	62
Arquitectura	307	77
Cirujano Dentista	626	156
Mercadotecnia	48	12
Logística y Negocios Internacionales	199	50
Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica	83	21
Médico Cirujano	222	55
Educación	18	16
Entrenamiento deportivo y Cultura Física	146	47
Diseño de Modas	31	31
TOTAL	7194	1880

Cuadro 1. Distribución muestral

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue de corte transeccional. Los diseños transeccionales correlacionales/causales buscan describir correlaciones entre variables o relaciones causales entre variables, en uno o más grupos de personas u objetos o indicadores y en un momento determinado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Instrumento

Se utilizó el instrumento SEUE para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. La fiabilidad del instrumento se calculó utilizando el método estadístico de Alfa de Cronbach utilizando el paquete estadístico SPSS obteniendo un valor de 0,93. Por lo que se considera altamente confiable.

Los indicadores que abarca son los siguientes:

- I. Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas.
- II. Satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes.
- III. Satisfacción por su seguridad vital.
- IV. Satisfacción por la seguridad socio-económica.
- V. Satisfacción por la seguridad emocional.
- VI. Satisfacción por la pertenencia a la institución o al grupo de alumnos.

- VII. Satisfacción por el sistema de trabajo.
- VIII. Satisfacción por el progreso o éxito personal.
- IX. Satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal.
- X. Satisfacción por la autorrealización personal.

Resultados

Los resultados han sido obtenidos a través de un proceso que involucra Estadística descriptiva e inferencial. De ahí que lo primero que se describe son resultados de medidas de tendencia central, particularmente haciendo uso de la media aritmética (\bar{x}) en función de cada una de las dimensiones de satisfacción evaluadas; entre las que se denominan; Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas, satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes, satisfacción por su seguridad vital, satisfacción por la seguridad socio-económica, satisfacción por la seguridad emocional, satisfacción por la pertenencia a la institución o al grupo de alumnos, satisfacción por el sistema de trabajo, satisfacción por el progreso o éxito personal, satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal y satisfacción por la autorrealización personal. Asimismo, se muestra la media general de satisfacción de cada una de las licenciaturas.

Otro dato de sumo interés para la investigación es el índice de retención de matrícula en la Universidad de Ixtlahuaca en la oferta educativa que esta tiene, se podrá identificar que se presentan datos relevantes de acuerdo al número de estudiantes inscritos al comenzar la generación y hasta el período 2018-A, así como el índice que cada una de las licenciaturas muestra en retención. En definitiva, se presentan los datos descritos anteriormente donde se retoma el procedimiento de Spearman para la correlación de las variables a través de sus rangos, donde se asocian las variables de satisfacción y retención estudiantil. Asimismo, se muestra la regla de decisión para aceptar o rechazar la hipótesis nula (H_0) que se propuso para la investigación.

Se evaluaron con el cuestionario SEUE 22 programas académicos, teniendo como resultado en la media total 314.19 puntos, lo que significa que la Universidad de Ixtlahuaca de acuerdo a la escala de valoración del cuestionario cubre las necesidades de los alumnos en un nivel denominado bastante satisfecho, las necesidades cubiertas tiene que ver con la infraestructura, servicios ofrecidos, condiciones de seguridad, consideraciones a situación económica, seguridad emocional, sentido de pertenencia a la institución, sistema de trabajo, progreso o éxito personales, reconocimiento de logro personal y autorrealización. Todas las subdimensiones del Cuestionario SEUE recaen en la valoración bastante satisfecha, excepto la subdimensión seguridad socioeconómica cuya valoración es satisfecho.

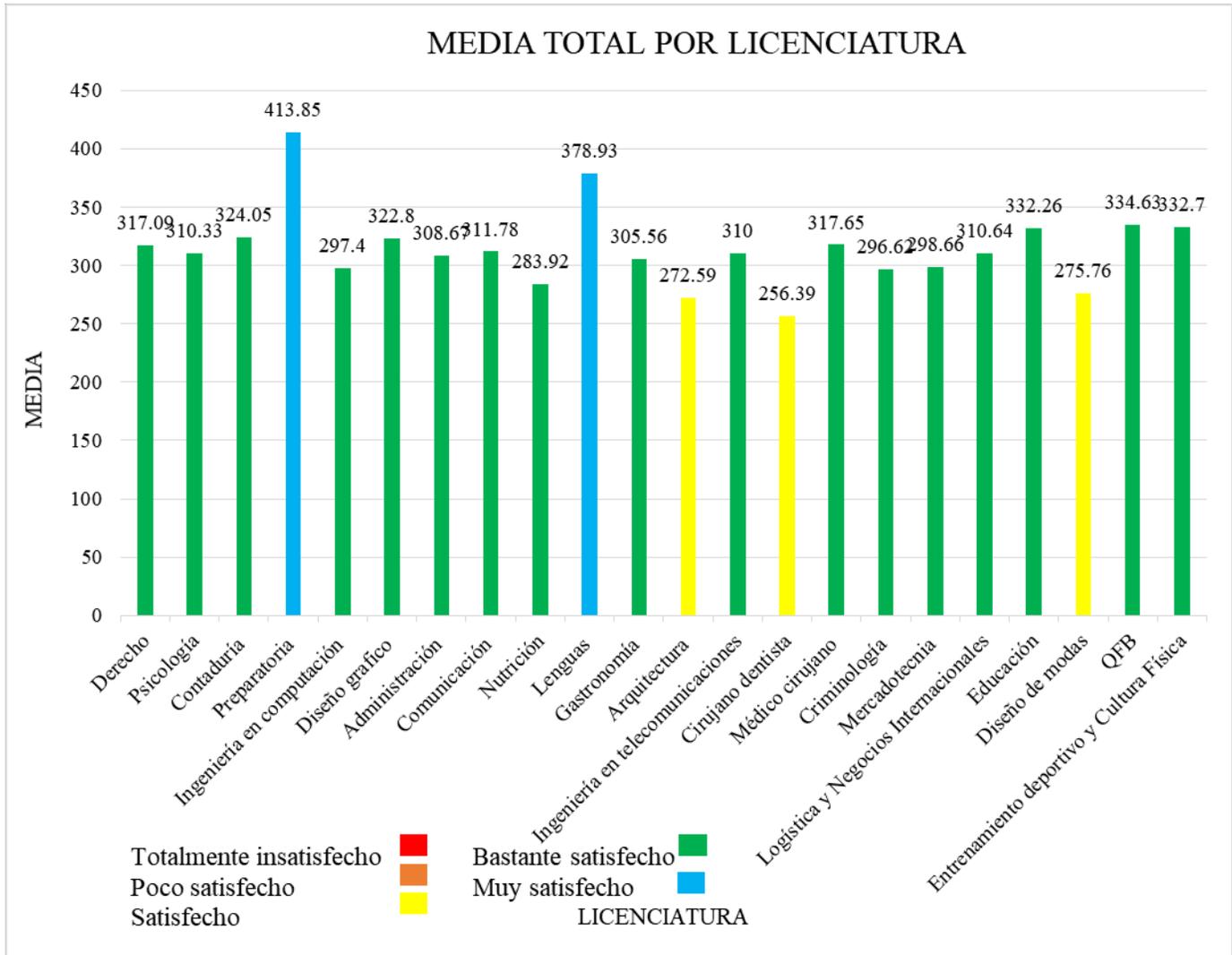


Figura 1. Gráfica de Resultados de la satisfacción media total por licenciatura del cuestionario SEUE.

De 22 licenciaturas evaluadas, la licenciatura en Lenguas y la Escuela Preparatoria perteneciente a la UICUI, son dos de las licenciaturas que se sienten totalmente satisfechas, es decir, los alumnos experimentan satisfacción total dentro de los servicios que ofrece la institución y dentro de los logros y expectativas que estos se forman de sí mismos y de su entorno escolar. Por otro lado, es Cirujano Dentista, Diseño de Modas y Arquitectura las licenciaturas que se sienten satisfechos, sin embargo, la satisfacción de sus necesidades internas y de la institución no son lo suficiente para experimentar una adecuada respuesta a las expectativas, intereses, necesidades y demandas de los destinatarios.

La satisfacción de los estudiantes de la UICU (Figura 2), manifiestan una mayor satisfacción en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, que estos experimentan una satisfacción plena por la manera en que se organizan el trabajo y los recursos de los que supone la institución. Mientras que en el resto de las dimensiones se encuentran bastantes satisfechos cumpliendo con las expectativas de estos, sin embargo, es en la satisfacción por la seguridad económica donde los

alumnos muestran tener una satisfacción promedio en relación a la consideración de su situación económica, que, si bien no supone un obstáculo para su proceso formativo, si es una de las dimensiones con menor valoración y cumplimiento de expectativas por los estudiantes.

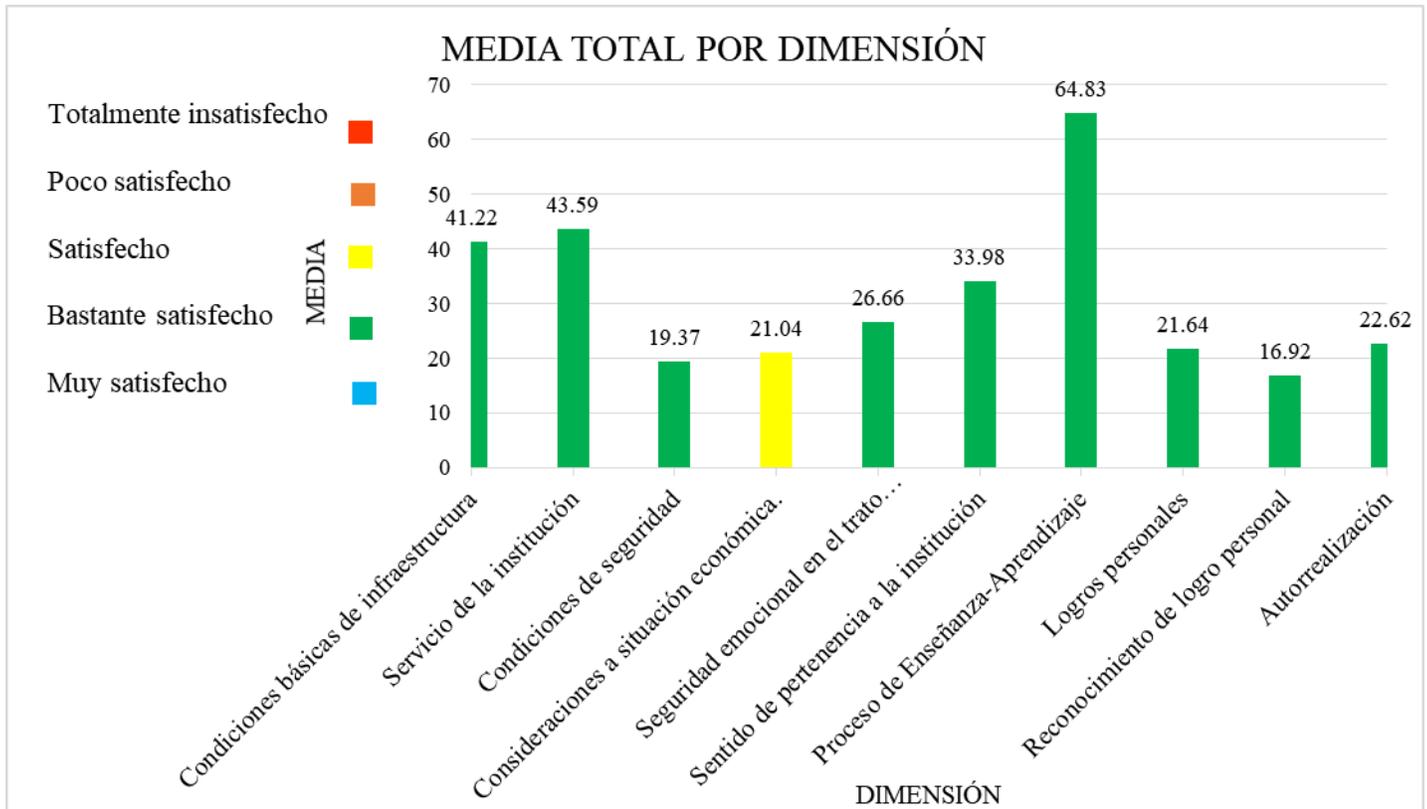


Figura 2. Gráfica de Resultados de la satisfacción total obtenida por dimensión.

Dado el número total de ítems correspondientes a cada dimensión, la media se presenta variable, sin embargo los parámetros que se retoman para identificar el nivel de satisfacción, se valora de acuerdo al total por cada dimensión, es decir, para entender tal circunstancia, basta retomar la dimensión “logros personales” quien presenta una media de 21.64 posicionándola en un nivel bastante satisfecho; y la dimensión “consideraciones a situación económica”, con puntuación de 21.04 correspondiendo ésta al nivel satisfecho.

Una vez recabada la información necesaria a partir de la aplicación del cuestionario SEUE, y los datos correspondientes al índice de retención de la Universidad de Ixtlahuaca se presenta los resultados correspondientes a la media total de satisfacción de 314.19 mostrándose como una población universitaria “bastante satisfecha”. Mientras de estudiantes desertores en los últimos dos años se manifiestan en un 9% del total de la población.

Respecto a la correlación se puede decir que la correlación de Spearman a través de la calculadora estadística para las Ciencias Sociales (*Social Science Statistics*), donde se procesó la información correspondiente a la media total de satisfacción (variable X) y el índice de retención (variable Y), con

un nivel de confianza al 95% no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de R es 0.25191 y el valor de dos colas de P es 0.25808. Según los estándares normales, la asociación entre las dos variables no se consideraría estadísticamente significativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten comentar que la media de la Satisfacción Total puntuó en 314.19, lo cual coloca a la muestra evaluada en Bastante satisfecho con la educación que recibe en la UICUI, es importante mencionar que este dato general es el resultado de un proceso valorativo, los alumnos emitieron un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación sustentado en la unidad de lo cognitivo y afectivo. En consecuencia, con lo anteriormente expuesto, se define la satisfacción de los alumnos como favorable a partir de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas.

Los datos cuantitativos que fueron obtenidos a través de la aplicación del cuestionario SEUE, permitieron obtener información suficiente para realizar y reportar los hallazgos de investigación discutidos en las secciones anteriores, generando finalmente un diagnóstico que permitiera contestar la pregunta de investigación que se planteó en un inicio:

¿El índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI tiene correlación con la satisfacción de los estudiantes con su educación?

Con un nivel de confianza al 95% no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de R es 0.25191 y el valor de dos colas de P es 0.25808. Según los estándares normales, la asociación entre las dos variables satisfacción (variable X) y el índice de retención (Variable Y) no se consideraría estadísticamente significativa.

La satisfacción de los estudiantes de la UICUI, manifiestan una mayor satisfacción en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, que estos experimentan una satisfacción plena por la manera en que se organizan el trabajo y los recursos de los que supone la institución. Mientras que en el resto de las dimensiones se encuentran bastantes satisfechos cumpliendo con las expectativas de estos.

Es en la satisfacción por la seguridad económica donde los alumnos muestran tener una satisfacción promedio en relación a la consideración de su situación económica, que, si bien no supone un obstáculo para su proceso formativo, si es una de las dimensiones con menor valoración y cumplimiento de expectativas por los estudiantes.

La evaluación de la satisfacción de los alumnos con la educación que reciben, cobra cada día mayor importancia para las reformas educativas de allí la relevancia del esfuerzo realizado.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J., Chaparro; E. M., & Reyes, D. E. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instrucciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 13(2), 5-26. Recuperado el 04 de 05 de 2017.

Integración Académica en Psicología
Volumen 7. Número 21. 2019. ISSN: 2007-5588

- Botello, J.; Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Study of Student Satisfaction with the Educational Services to Universities of the Toluca Valley. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. UAEM.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista El Aula: Práctica y Reflexión*. Disponible: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num2/articulo_2.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hodstadf, Carlos, J. (2001). *Habilidades de comunicación*. Valencia: Promolibro.
- Jiménez, A.; Terriquez, B., & Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la universidad autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, año, 17(6). DOI: 2007-07-13.
- Kerlinger, F.N. (1988). **Investigación del comportamiento**. México: Interamericana.
- Meléndez, S. U. (2008). Estudio de Satisfacción Estudiantil. Recuperado el 04 de 05 de 2017, de SUAGM: http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Avaluo/Estudio_Satisfacci%C3%B3n_Estudiantil_2008.pdf
- Namakforoosh, N. M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Real Academia Española (2010) *Nueva Gramática de la lengua española*. España.
- Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. Publicado en la revista electrónica *Psicología Científica* en el 2002.

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE ADOPCIÓN HOMOPARENTAL: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

Paulina Huaiquivil

Katherin Yévenes

Nelson Zicavo.

Universidad del Bío.Bío, Chile.

Resumen

Esta investigación tuvo el propósito de construir las representaciones sociales acerca de adopción homoparental, identificar estereotipos de parejas homosexuales e imágenes de adopción homoparental, describir significados de crianza homoparental, así como también, reconocer esquemas de adopción homoparental elaborados por estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío de la ciudad de Chillán, Chile. Participaron 16 adultos jóvenes chilenos pertenecientes a las carreras de pedagogía (14 mujeres, 2 hombres). Se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de contenido y muestran una representación social polémica favorable respecto a la adopción homoparental.

Palabras clave: Adopción homoparental, homosexualidad, crianza, pareja homosexual,

Abstract

This research aimed to construct social representations about homoparental adoption, identify stereotypes of homosexual couples and homoparental adoption images, describe meanings of homoparental parenting, as well as recognize homoparental adoption schemes elaborated by students of pedagogy of the University of the Bío Bío of the city of Chillán, Chile. 16 young Chilean adults belonging to the pedagogical careers participated (14 women, 2 men). Semi-structured interviews were used. The results were obtained through content analysis and show a favorable controversial social representation regarding homoparental adoption.

Keywords: homoparental adoption, homosexuality, breeding/raising, homosexual couple

Introducción

En la actualidad la sociedad chilena atraviesa un período de transformación, en el cual las minorías sexuales comienzan a visibilizarse paulatinamente, trayendo consigo consecuencias de tipo cultural, ideológico y legislativo (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, 2016), lo que abre paso a la discusión que se aborda a lo largo del presente artículo, la adopción homoparental.

En las últimas investigaciones, en general se ha demostrado que no existe una diferencia significativa entre hijos criados por padres heterosexuales y padres gays, lo que nos motiva aún más a profundizar en este ámbito (Patterson, 1995). La Declaración Universal de los Derechos Humanos, dicta en su artículo primero que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), lo cual en Chile no se ve reflejado en su totalidad, ya que existen diferencias significativas en cuanto a los derechos otorgados a los ciudadanos, en especial en el ámbito afectivo y familiar, pues durante décadas tales derechos han sido limitados o privados a quienes tienen una orientación sexual diferente a la heteronormada.

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), reveló en el año 2015 que un 45% de los jefes de hogar homosexuales han sido discriminados por su orientación sexual en los últimos doce meses, lo cual demuestra parte de la gravedad de la situación que están viviendo actualmente este sector de la población chilena.

Por otra parte, la discusión de aprobar o no el derecho a crear familia por parte de los homosexuales se ve estancado, 106.760 niños sin hogar ni un núcleo familiar que los ampare, están a la espera de figuras parentales que, sin importar su orientación sexual, les entreguen la contención y el clima familiar que han requerido a lo largo de toda su vida (Servicio Nacional de Menores, 2015).

Por lo que esta investigación tuvo como objetivo construir las representaciones sociales acerca de adopción homoparental que producen estudiantes de pedagogía, para ello, se identificaron, describieron y reconocieron diversos elementos relacionados con las representaciones sociales de adopción por parejas del mismo sexo, desde una mirada con perspectiva de género, actualizada y desde la construcción de sus propias experiencias y cogniciones.

Esta se enmarcó bajo la siguiente pregunta: ¿Qué representaciones sociales acerca de adopción homoparental elaboran estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío?

Objetivos

General: Construir una representación social acerca de la adopción homoparental que elaboran estudiantes de Pedagogía de la Universidad del Bío Bío.

Específicos:

- Identificar los estereotipos de parejas homosexuales e imágenes relativas a adopción homoparental que construyen estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío.
- Describir los significados acerca de la crianza homoparental elaborados por estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío.
- Reconocer los esquemas sobre la adopción homoparental elaborados por los(as) estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío.

Crianza de niños(as) en parejas homoparentales

El concepto de adopción, según Díaz (2017) se genera a partir de la condición de orfandad de los niños(as), a causa de abandono, muerte o inhabilidad de los padres para ejercer su rol, este hecho se ha repetido a lo largo de la historia, por lo que no es un fenómeno reciente, no obstante el crecimiento paulatino del número de casos de menores que llegan a hogares de acogida ha aumentado durante los últimos años y las transformaciones culturales, como los matrimonios

homosexuales, han logrado ingresar en el área de las adopciones y poner la situación en la palestra (Díaz, 2017). Junto con ello el concepto de homosexualidad, por su parte ha pasado de describirse como una enfermedad mental según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) en 1968 a una orientación sexual similar a la heterosexualidad, gracias a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo eliminara de la lista de trastornos mentales en 1990, hasta ahora en la actualidad, que se considera como una forma libre y diferenciada de expresar las vivencias sexuales, independiente de la norma, según Pedreira (2005).

Como se puede observar el término de homosexualidad lleva implícito una historia de patología y discriminación que continúa en el tiempo y de la cual es difícil separar, pues la sombra de haber sido considerada una enfermedad sigue presente (Díaz, 2017). Para efectos de la investigación, se abarcó el término homoparental como un concepto más parental que sexual, sin embargo, se hizo referencia a las consecuencias que trae consigo esta nueva estructura familiar (Navarro, 2013). La adopción de niños por parte de parejas homosexuales ha sido centro del debate social en los últimos años, pues según García-Villanova (2005) la equiparación de los derechos de las personas gay viene de la mano con la aprobación del matrimonio civil, o en el caso de Chile el acuerdo de unión civil. La familia nuclear homosexual a la que nos referimos entonces, estaría formada por uno o dos padres gays y sus hijos, que podrían ser biológicos, de relaciones heterosexuales pasadas, por inseminación o por adopción.

García-Villanova (2005) refiere que es innegable que las familias homosexuales son una nueva forma de familia que, aunque resistida, con el paso del tiempo y el intercambio generacional logrará ser aceptada por la sociedad, tal como alguna vez lo fueron las familias monoparentales, divorciadas o no casadas, con las que han coexistido durante años, desarrollándose de manera oculta.

Según Díaz (2017) el reconocimiento y visibilización de los derechos de los homosexuales genera cambios no solo sociales, sino que también a nivel jurídico, pues la adopción en sí, se basa en el interés superior del niño y no en el interés superior de las personas que adoptarán, sin embargo, las leyes y procedimientos legales se encuentran enmarcados en la heteronormatividad, por tanto los derechos supremos de los menores a desarrollarse dentro del seno familiar quedan de lado en cuanto se revela la preferencia sexual de los que aspiran ser padres o madres adoptivos. De acuerdo con la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) la familia debe garantizar un entorno de afecto en donde se otorguen espacios de seguridad tanto moral como material para el crecimiento favorable del niño, no conteniendo dicha declaración que la idoneidad dependa de la heterosexualidad. Por otra parte, la historia revela que no puede existir garantía de que dicho estilo familiar permita un ambiente de desarrollo adecuado. El fundamento principal de la adopción es proteger a los niños que serán adoptados, y no entregar un hijo a quienes carecen de ellos, el objetivo radica en que el infante pueda tener la oportunidad real de ser parte de una familia, sin embargo, el hecho de negar la adopción a una pareja por su orientación sexual, vulnera los principios de igualdad y no discriminación expresados en la Declaración Universal de Derechos Humanos a causa de ejercer un trato discriminatorio arbitrario.

García-Villanova (2005) señala que la población homosexual se ha visto privada de ejercer sus derechos de conformación de estructuras familiares nuevas que incorporen la adopción como una aspiración legítima, tal como lo hace el resto de la población con orientación heterosexual. Son aislados del componente afectivo de la crianza de hijos adoptados, solo por el hecho de ser homosexuales, además de fomentar el estereotipo de que la pareja gay está desligada del concepto

de fertilidad, alineándolos a la imposibilidad de procrear entre sí y por tanto se le asigna un contenido implícito de esterilidad (García-Villanova, 2005).

La preocupación constante que recae en las familias homoparentales en relación con la influencia en la futura orientación sexual de los hijos, así como el riesgo de la discriminación por parte de la sociedad y la dificultad para establecer una identidad de género estable. No obstante, los estudios de Gómez, Hernández, Oliver y Chacón (2004) explican que no existiría diferencia significativa entre hijos criados por parejas heterosexuales y homosexuales, y que esos conceptos no dependerían del tipo de familia, sino de la forma en que el núcleo familiar percibe sus propios procesos (Gómez, *et al*, 2004). Resulta evidente que los hijos(as) de padres homosexuales tienen iguales probabilidades de desarrollar una orientación heterosexual una vez siendo adultos.

Por otra parte, la crianza es entendida como un conjunto de prácticas de carácter cotidiano (Zapata, 2013), basadas en una dinámica vincular que constantemente construye subjetividades en la interacción de las personas pertenecientes a la familia, además de establecer conexiones psicológicas tales como la filiación, apego y estilos de comunicación, también contiene un conjunto de acciones, relacionadas con ideas, valores, creencias y pautas de acción que los padres desarrollan con sus hijos. Se debe entender el proceso de crianza (en un contexto específico) como el ejercicio de enseñar y dar ejemplo a los niños(as), orientar y corregir acciones e intercambiar expresiones afectivas, cuidar y preocuparse de su integridad, todas estas fases se ven marcadas por variables tales como temporalidad, localidad, clase económica, género y etnia, lo que hace que todas las experiencias de crianza que existen sean distintas la una de la otra, al mismo tiempo que variables generales y culturales, como creencias sociales le otorgan cierta homogeneidad.

De la misma manera lo que define la idea principal de la homoparentalidad es el deseo de tener hijos y no el tener hijos como producto del deseo (Zapata, 2013), es decir, se destaca principalmente el deseo de crear familia en sí. El hecho de catalogar como funcionales ciertos tipos de familia, como la nuclear, lleva a desvalorizar los tipos de familia diferentes que albergan las sociedades actuales, es por ello que los nuevos estudios feministas y con perspectiva de género han contribuido a visibilizar las relaciones de poder e imaginarios sociales que afectan a los nuevos tipos de familia, diferentes a las familias nucleares heterosexuales tradicionales, lo que ayuda a formar una nueva visión de una familia como una institución cambiante, permeada por la cultura que permite aceptar la transición a nuevos tipos de relaciones y a desechar las ideas dominantes de que las dinámicas familiares son estáticas y constantes en el tiempo.

Las imágenes y estereotipos que recaen en las relaciones de tipo homosexual, ya sean de estilo idealizador como castigador, ayudan a homogenizarlas, por lo que las polariza en dos escenarios extremos, invisibilizando los matices que podrían tener, como todas las relaciones humanas, debido a esto se dificulta el proceso de exploración de las diversidades que pueden existir, dentro de la misma diversidad por lo que sería necesario crear formas de aproximación a los nuevos tipos de pareja y familia, que sean participativas y especialmente que aborden la diversidad, desde la misma diversidad y no desde una perspectiva hegemónica para construir nuevos significados de las relaciones familiares, dejando de lado las prácticas impuestas por medio de ideologías y políticas heteronormadas (Zapata, 2013).

Por otro lado, el heterocentrismo, explicado por Zapata (2013) permite identificar una característica importante de la cultura patriarcal: el heterosexismo, en el cual se prefieren y privilegian las

relaciones heterosexuales, pues se perciben como deseables, positivas y sobre todo productivas, ya que su función principal es la procreación y supervivencia de la especie, por tanto, se califican como superiores a cualquier otro tipo de relación. Lo anterior promueve la imagen e idea de la complementariedad, de hombre-mujer. Eso contribuye a excluir otras formas de relación, pues no serían viables ni complementarias, lo que llevaría a perpetuar un estereotipo negativo y la distribución injusta de oportunidades. Para este autor, las consecuencias derivadas del heterosexismo, serían la homofobia y discriminación, ambas caracterizadas por ser prácticas que sintetizan ideas y emociones relacionadas al rechazo de la homosexualidad en cualquiera de sus variaciones y expresiones; es por ello que la homoparentalidad se encontraría rodeada de prejuicios, estereotipos y prácticas que manifiestan discriminación. Por lo mismo, la crianza de niños(as) por parte de familias del mismo sexo, se inserta en un contexto destacado por la compleja situación de ser parte de una minoría que es observada con desdén o al menos con intriga, por no ajustarse a una cultura y apartarse de normas consensuales (Zapata, 2013).

Para Cadoret (2003) el vínculo afectivo de los padres con sus hijos se basa en la alianza del amor y no del supuesto biológico, lo que daría mayor relevancia al establecimiento de las relaciones interpersonales que se pueden ir formando con otro en el marco del cuidado, respeto, interés, amor desinteresado y diversas cualidades que son posibles de construir en la convivencia familiar. El deseo de ser padres en las parejas homosexuales, los lleva a identificarse espontáneamente con sus roles respectivos de parentesco y en general las similitudes entre ambas estructuras familiares son significativamente mayores que las diferencias entre estas; además lo que en realidad influiría en el bienestar de los infantes sería el respeto, cuidado, confianza y el grado de armonía o desarmonía que presenta la estructura parental, por muy diversa que sea, y que los factores como condición sexual, número de progenitores y relaciones sanguíneas pasarían a un segundo plano (Gómez, *et al*, 2004).

Estamos convencidos al igual que Pedreira (2005) que la selección de idoneidad de las parejas homosexuales que desean adoptar, debiera recaer en sus habilidades parentales, estabilidad económica, educativa y psicológica, y no por su orientación sexual, que nada tiene que ver con sus competencias parentales, dichos criterios debieran ser similares de los que se indagan en la idoneidad de las parejas heterosexuales; de esta forma se obtendrían evidencias científicas y psicológicas que permitan generar contrastes y establecer supuestos válidos acerca de la aptitud para convertirse en padres.

Método

Se utilizó la metodología cualitativa, enmarcada en un diseño diamante. La técnica seleccionada para la recolección de información correspondió a la entrevista semi-estructurada, en ella participaron las entrevistadoras y el entrevistado, dando origen a significados que pudieron ser expresados y comprendidos en el mismo contexto interactivo, en el cual interfirieron características personales de quien entrevista y de quien es entrevistado (Ruiz, 2012).

El instrumento se construyó en base a la matriz de coherencia, alineando los conceptos sensibilizadores con cada objetivo específico a investigar y desde ahí se desprendieron las categorías de análisis (Ander-Egg, 1993). La población se compuso de 16 estudiantes de cuarto a quinto año de las carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío. Se utilizó el análisis de contenido para examinar el producto de los instrumentos aplicados, así las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas en categorías y subcategorías.

Resultados:

El objetivo 1 de la investigación dio origen a dos categorías de análisis: estereotipos de parejas homosexuales e imagen de adopción homoparental. Las categorías centrales de análisis fueron desprendidas del objetivo: identificar estereotipos de parejas homosexuales e imágenes de adopción homoparental construidos por estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío, del cual surgieron además las subcategorías detalladas a continuación.

Estereotipos de parejas homosexuales

Personalidad: esta subcategoría fue definida al referirse a características psicológicas, cualidades, muestras de afectividad y comportamientos sociales excesivamente generalizados de las parejas homosexuales. La personalidad se construye en función del desarrollo evolutivo, está relacionada con el contexto, exigencias, demandas y estímulos del ambiente, es el modo habitual en que las personas modulan y guían su comportamiento, e incluye las actitudes, componentes biológicos, patrones de hábitos, relaciones sociales y conductas cotidianas del individuo (Montaño, Palacios y Gantiva, 2009). Este contenido se encuentra expresado en el relato de estudiantes al referirse a los componentes de esfera de la personalidad. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: manifestaciones afectivas, aceptación de la orientación sexual, compatibilidad de la pareja, capacidad cognitiva, componente genético y ambiental.

Estereotipos de género: esta subcategoría fue elaborada al referirse a creencias y características exageradas respecto a lo que es ser mujer y hombre de acuerdo a convenciones establecidas por la sociedad. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Presentación personal* al que asocian vestimentas usadas por mujeres heterosexuales en hombres gay y por hombres heterosexuales en mujeres lesbianas (pantalones arremangados, ropa ajustada, calzados especiales y preocupación por su aspecto personal en gay, en cambio, el vestuario de lesbianas se caracterizaría por ser holgado, descuidado y ausencia de maquillaje). *Roles de género en general*, evidencian que la mujer es delicada y el hombre como figura ruda. *Roles de género en la pareja homosexual*, las características son invertidas respecto de la anterior categoría, indican elementos femeninos en la persona gay y rudeza en lesbianas.

Imagen de adopción homoparental:

Dinámica de familia homoparental: esta subcategoría fue definida al referirse a representaciones internas icónicas acerca de dinámicas familiares en las cuales se den relaciones de cooperación, intercambio, convivencia, roles, poder y conflicto. La dinámica familiar es entendida como el conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, convivencia, roles, poder y conflicto entre los miembros de la familia (Oliveira, Eternod y López en García, 1999). Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Actividades familiares*, se refieren a rutinas que imaginan divertidas, disfrutadas por cada uno de sus miembros, tales como salir a comer, pasear, distraerse, dando cuenta llevar una buena vida familiar. *Tareas del hogar*, Divididas equitativamente, rompiendo el estereotipo de roles y fomentando el acompañamiento mutuo. *Reglas y límites*, consideran fundamental una figura parental cumpla el rol de autoridad y la otra, un rol más amistoso. *Relación parentofilial*, caracterizada por la contención, comprensión, escucha activa y tiempo de calidad brindado por ambos padres, quienes entregarían a sus hijos –señalan– lo que quizás no tuvieron durante su infancia. *Daño al menor*, consideran un libertinaje las muestras de afecto de parejas homosexuales en frente de sus hijos, sugieren sean más reservados y sus manifestaciones se realicen progresivamente

para no dañar al niño(a). Existe desconfianza respecto de la higiene que podría mantener una pareja gay con un niño.

El objetivo 2 dio origen a una categoría de análisis: significados acerca de crianza homoparental, la que a su vez dio paso a las respectivas subcategorías descritas más abajo.

Significados de crianza homoparental:

Educación formal: esta subcategoría fue definida al referirse a lo que significa formar parte de un establecimiento educacional por parte de los apoderados, incorporando valores institucionales y el currículo entregado a sus hijos. La educación formal se instaura en los organismos institucionalizados que pertenecen al sistema educativo de cada país, su objetivo es transmitir valores de carácter renovador, modificando su currículo de acuerdo a las transformaciones sociales para hacerse cargo de las necesidades de la sociedad desde la pedagogía, involucrando al personal educativo, apoderados y alumnos en su misión institucional (Marenales, 1996). Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Valores institucionales*, aspecto relevante a considerar por los padres homosexuales al momento de escoger un establecimiento educacional, deben ser consecuentes con sus perspectivas de vida y orientación sexual, donde se respete e incluya a este nuevo tipo de familia, evitando las discriminaciones, malos tratos y promoviendo una educación en donde haya espacio para la participación e integración de esta nueva familia en la comunidad educativa. *Participación de apoderados*, cooperación activa en el proceso educativo de sus hijos, siendo críticos constructivos del sistema, aspirando al diálogo con los docentes, con el fin de instruirse en las temáticas abordadas en el aula, y sugiriendo abordar asuntos de la diversidad y la inclusión. *Creencias religiosas explícitas*, al elegir un establecimiento educacional evitarían aquellos con una creencia religiosa explícita en la visión y misión de este, ya que la mayoría de ellos suelen ser excluyentes y declaran el matrimonio heterosexual como un requisito para el ingreso del niño a sus dependencias.

Prejuicio social hacia el niño(a): esta subcategoría fue definida al referirse a evaluaciones o juicios negativos emitidos hacia los hijos(as) de parejas homosexuales. Los prejuicios sociales se basan principalmente en la percepción negativa hacia los individuos de un grupo, por el hecho de pertenecer a él, más que en el comportamiento real de la persona en particular (Baron y Byrne, 2005). Se divide en las subcategorías: *Discriminación*, reacción inicial de sus pares pudiendo incurrir en conductas crueles, discriminatorias, *bullying*, manteniendo el estigma que comúnmente predomina en la sociedad actual con respecto a quienes se relacionan con la homosexualidad. *Influencia parental*, hace ver la homosexualidad como anormal, lo que provocarían molestias evidentes en los padres homosexuales quienes buscarían apoyo del establecimiento con el fin de psicoeducar a la comunidad. Para los niños, insertarse al contexto escolar puede resultar disonante, ya que en su hogar acostumbra a desenvolverse bajo ciertas protecciones que pierde al momento de expandir sus círculos de interacción.

Educación valórica e inclusiva: esta subcategoría fue elaborada para referirse a lo que significa formar parte de una familia y adoptar cualidades morales, inclusivas, valóricas, equitativas, que velan por el respeto hacia las personas y las diferencias entre cada una de ellas. Se entenderán por valores las cualidades morales de las personas que surgen y se desarrollan en la práctica social con los demás (Bustamante, 2010) y por educación inclusiva la que vela por llevar al ejercicio dichos valores, respetando las diferencias interpersonales y entendiendo válidas a todas personas. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Padres como agentes de cambio*, los hijos son criados con una visión

abierta hacia los distintos tipos de orientación sexual naturalizando lo diferente, siendo precursores del cambio cultural inclusivo y de respeto hacia la diversidad. *Fortalecimiento de recursos*, entregarían las herramientas necesarias para que sus hijos se conviertan en personas fuertes, preparándolos para afrontar situaciones difíciles de discriminación o prejuicios sociales. *Valores*, como un soporte positivo, estos padres entregarían una base de solidaridad, amor, compañerismo, empatía y confianza. *Educación sexual*, alude a la capacidad parental para establecer diálogos abiertos sin pudor con sus hijos(as), dando énfasis a la educación sexual libre de prejuicios. *Tolerancia y Respeto*, promueve el reconocimiento de otros tipos de amor, aceptan las diferencias del ser humano. *Diferencia de crianzas*, los niños(as) criados por parejas homosexuales naturalizarían distintas conductas de carácter homosexual las que transcurren en la misma sintonía que las heterosexuales

Proceso evolutivo del niño(a): esta subcategoría fue elaborada al otorgar significados contextuales a los procesos del desarrollo que vive el niño(a) a medida que crece, relacionado con su capacidad reflexiva y analítica. El proceso evolutivo, enmarcado en la etapa de la adolescencia, presenta que los jóvenes comienzan a comparar sus valores y conductas en relación a los de su familia, siendo capaces de expresar sus opiniones al respecto (Craig, 2001). Se divide en las siguientes sub-subcategorías: Etapa pre escolar, durante esta etapa los niños(as) no suelen cuestionarse la composición estructural de su familia. *Adolescencia*, en esta etapa el joven puede adoptar una posición crítica acerca de la orientación sexual de sus padres, pues se encontrará capacitado para englobar sus ideas y significar qué simboliza el ser homosexual dentro de la sociedad. Dicha perspectiva se elaborará en función a experiencias personales junto a su familia y al contexto en el cual se desenvuelve. Es probable que el adolescente no sea capaz de comprender la situación de sus padres y se revele contra ellos, como también es probable que los entienda y valore aún más su familia y el núcleo en el que ha crecido y critique duramente los prejuicios de la sociedad.

El objetivo 3 de la investigación (Reconocer los esquemas sobre la adopción homoparental elaborados por los/as estudiantes de Pedagogía de la Universidad del Bío Bío), dio paso a una categoría de análisis, esquemas de adopción homoparental, la que a su vez dio origen a las siguientes subcategorías.

Esquemas de adopción homoparental:

Competencias parentales: esta subcategoría fue definida al referirse a las capacidades y recursos materiales que debe tener una pareja que le permita proteger, cuidar y educar a sus hijos de una manera sana, estableciendo un vínculo afectivo con ellos, utilizando estos factores como elementos decisivos para adoptar una perspectiva acerca de adopción homoparental. Las competencias parentales cumplen un rol fundamental en la crianza y bienestar de los niños(as), pues son las herramientas principales para formal el vínculo afectivo y material que se requiere para un adecuado desarrollo evolutivo y social (Barudy, 2005). Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Satisfacción de necesidades afectivas*, ambos padres deben adoptar el rol de guía en base a valores, siendo figuras parentales de contención, cariño, amor con atención a los derechos del niño(a), abriendo las posibilidades para que se desarrolle en un ambiente sano y unido. *Proyecto de vida*, que los hijos(as) de parejas homosexuales estén incluidos dentro de los objetivos y proyectos de vida (claros, bien definidos) de sus padres. *Recursos materiales y económicos*, permiten satisfacer necesidades claves para un desarrollo íntegro: hogar, vestimenta, alimentación, educación etc.

Estrategias de abordaje profesional: esta subcategoría fue definida al referirse a estrategias pedagógicas a utilizar, incorporando el aprendizaje del currículo, formación valórica, tanto en apoderados como en alumnos, utilizándolas como esquema profesional al decidir qué técnica llevar a cabo de acuerdo al contexto situacional. Las estrategias son acciones realizadas por los docentes en el contexto escolar, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, en cuanto a conocimientos y valores (Bravo, 2008). Este contenido se encuentra en el relato de estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío, al momento de referirse a las estrategias que llevarían a cabo como un esquema profesional, en caso de tener una familia homoparental en sus aulas. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Misión del pedagogo*, orientada a informarse y propiciar un espacio de confort, sin segregaciones, limitando cualquier hostilidad, es el encargado de apoyar a quienes puedan resultar afectados y educar a la comunidad. *Técnicas pedagógicas*, orientadas hacia los niños(as) y también hacia sus cuidadores con el propósito de educar a través de charlas, reflexiones, dinámicas grupales, vídeos y juegos en el aula.

Idoneidad psicológica de los padres: esta subcategoría emergente, fue elaborada al referirse a las características que den cuenta de un buen funcionamiento psicológico que deben tener los miembros de la pareja que le permita influir positivamente en las relaciones familiares, considerando el respeto y sensibilidad ante necesidades, utilizando estos factores como elementos decisivos para adoptar una perspectiva acerca de adopción homoparental. La idoneidad psicológica abarca actitudes de bienestar para con los niños(as), respetando su individualidad, teniendo una consideración positiva de sus orígenes biológicos y culturales, sensibilidad ante sus deseos, necesidades y capacidad para implicarse afectivamente con ellos (García, 1999). Los estudiantes de pedagogía se refieren a la idoneidad psicológica como elemento decisivo para adoptar una perspectiva en relación a la adopción homoparental. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Bienestar emocional*, características individuales relativas a estar bien, tener aptitudes para la crianza, ser respetuoso y poseer estabilidad emocional, determinantes para hacerse cargo de un menor. *Trastornos psicológicos*, se asocian trastornos psicológicos a la homosexualidad, considerándolos incapaces de responsabilizarse por un tercero.

Elementos contextuales: esta subcategoría elaborada a priori, fue definida al referirse a elementos culturales y generacionales, como factores decisivos acerca de su perspectiva de adopción homoparental. Los elementos contextuales integran cultura, generaciones y religión, la cultura se relaciona estrechamente con la herencia conductual que se recibe de la familia, estableciendo las deseables dentro del grupo familiar, los aspectos generacionales se transmiten desde los rangos etarios más altos de la familia, quienes transfieren sus marcos cognitivos, ideologías y esquemas hacia los miembros más jóvenes, por último la religión es aprehendida también por los principales cuidadores, quienes modelan las tradiciones y valores familiares (Craig, 2001). Este contenido se encuentra en el relato de estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío, al momento de referirse a lo generacional como un elemento decisivo para adoptar una postura frente a la adopción homoparental. Se divide en las siguientes sub-subcategorías: *Cambio generacional*, este provoca cambios en la mentalidad de las personas, evolucionando y modificándose paulatinamente con el paso del tiempo. *Cultura y Religión*, la cultura es percibida como discriminatoria, machista y conservadora. La religión parece actuar dificultando el cambio de pensamiento generacional.

Legislación de adopción: esta subcategoría elaborada a priori, fue definida al referirse a leyes de adopción e imposibilidad de las parejas homosexuales de acceder a ella y derechos de los niños

albergados en casas de acogida como factores decisivos acerca de su perspectiva de adopción homoparental. El concepto legal de adopción tiene por objeto velar por el interés del adoptado, protegiendo su derecho a crecer al interior de una familia que le brinde afecto y cuidados básicos para satisfacer sus necesidades (Ley N° 20.203). Esta subcategoría considera además el aislamiento del componente afectivo de la crianza de hijos(as) por parte de las parejas homosexuales, por el hecho de ser homosexuales (García-Villanova, 2005). Este contenido se encuentra en el relato de estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío, al momento de referirse a las leyes de adopción en Chile y a los centros de acogida de menores, como elementos decisivos para tomar una perspectiva a favor de la adopción. Sub-subcategorías: *Restricciones*, desde hace mucho tiempo existen diferentes tipos de familia (ej. monoparentales), carecería de sentido rechazar a la familia homosexual sin considerar sus competencias parentales. *Centros de acogida*, hace referencia al Servicio Nacional de Menores, como organismo incompetente para solventar las necesidades básicas, tanto materiales como afectivas de los niños. Tomando en cuenta lo anterior como un argumento sólido para apoyar la adopción homoparental.

Orientación sexual del niño(a): esta subcategoría emergente, fue elaborada al referirse a relaciones directas y condicionantes en cuanto a orientación sexual de padres con la de sus hijos(as), elaboradas por un tercero utilizando este factor como un elemento decisivo para adoptar una perspectiva acerca de orientación sexual del niño(a). La orientación sexual se desarrolla principalmente en la adolescencia, en donde los jóvenes comienzan a desarrollar la atracción interpersonal involucrando sentimientos y emociones hacia el sexo opuesto, mismo sexo y hacia ambos. Estas atracciones implican el enlace de aspectos conductuales, etarios, situacionales, ambientales y familiares (Cortés, Pérez, Aguilar, Valdés, Hernandez y Taboada, 1998). Este contenido se encuentra en el relato de estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío Bío, al momento de referirse a la relación arbitraria que podría existir entre la crianza de padres homosexuales y la orientación sexual de su hijo(a), como un elemento decisivo para manifestarse en contra de este esquema. Sub-subcategoría: *Correlación arbitraria*, la mayoría de los individuos homosexuales son hijos(as) de parejas heterosexuales, por lo que se considera inconsistente tal correlación.

Conclusiones

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales son la forma en la que comprendemos y a la vez, comunicamos lo que sabemos y entendemos de las sociedades contemporáneas y del sentido común, siendo realidades que pueden ser encontradas en nuestro día a día, pueden percibirse a través de las palabras, encuentros o gestos que se dan entre los individuos y su contexto. En el presente trabajo nos encontramos frente a una representación social de carácter polémico, ya que actualmente la sociedad chilena está modificando sus paradigmas respecto a la diversidad sexual, a la adopción homoparental. Las representaciones en torno a este tema, surgieron entre los grupos que se encuentran en situaciones de controversia respecto a este objeto social, involucrando variaciones individuales basadas en la prevalencia dentro de los conflictos intergrupales (Breakwell, 2001).

Al producir la representación social, se construyeron sistemas cognitivos (Araya, 2002), en los cuales se pudieron encontrar estereotipos, imágenes, significados y esquemas de adopción homoparental, involucrando a también a su componente sustancial, la pareja homosexual. Al hacer referencia a la adopción homoparental, esta fue clasificada, explicada y evaluada por los estudiantes quienes pudieron llevar a cabo la representación y todos los contenidos desplegados, realizando un equivalente a ella midiéndolo con una figura (Jodelet, 1988).

Para que los estudiantes pudieran construir su representación social acerca de adopción homoparental, fue necesario que se relacionaran estrechamente con el trasfondo cultural acumulado durante su historia, la cual se relaciona con su identidad y conlleva distintas creencias y valores personales, y también, referencias históricas y culturales que forman parte de la memoria social (Araya, 2002).

En el proceso de objetivación, los estudiantes convirtieron en imágenes concretas el concepto abstracto de adopción homoparental, por medio de la selección y descontextualización de los conocimientos previos que poseían acerca de la adopción, en donde se desligaron de la concepción y valoración social colectiva que tenían del tema, destacando las ideas y esquemas auténticos de los participantes, mediante la identificación de elementos abordados a lo largo del análisis y conclusiones, este conjunto de relaciones conceptuales logró conformar el núcleo de la representación social. Posteriormente se observó cómo la mayoría de los participantes mediante las entrevistas comenzaron a naturalizar la homosexualidad en general, logrando realizar analogías con las familias heteroparentales, lo que da paso al proceso de anclaje en el que el constructo de adopción homoparental se clasificó dentro de los marcos ya conocidos. Así la representación se internalizó en cada persona desde sus valores y creencias dentro de los significados elaborados, por último la adopción por parejas del mismo sexo se une a las creencias colectivas, lo que se consiguió ensamblando los aspectos personales y colectivos.

La representación social que los estudiantes de pedagogía construyeron se traduce en la comprensión de la adopción homoparental desde una mirada crítica y transicional. Crítica en el sentido en que al encontrarse a favor de la adopción por parejas del mismo sexo, los lleva a estar en desacuerdo con las políticas y legislaciones públicas respecto al tema, pues la población reconoce a las personas homosexuales como sujetos de derecho, sin embargo coinciden en que como minoría sexual, los derechos como ciudadanos se suprimen bajo la hegemonía homofóbica arraigada en la sociedad, principalmente en los sectores conservadores, compuestos por personas de mayor edad y adherentes a creencias religiosas. Lo que concuerda con lo planteado por Zapata (2013), quien refiere que la cultura patriarcal está dominada por el heterocentrismo, el cual privilegia las relaciones heterosexuales por sobre las homosexuales, pues las primeras se consideran superiores al tener la función productiva, lo que promueve la imagen de complementariedad hombre-mujer.

Es considerada como un constructo en proceso de cambio cultural, debido a que las nuevas generaciones modificaron esquemas familiares tradicionalistas y culturales para transformarlos en pensamientos libres de prejuicios y estigmas de carácter generacional, destacando de esta forma los agentes de cambio social en que se han convertido; utilizando especialmente sus esquemas profesionales, como mecanismos de acción enfocados en la transformación social, desde el ámbito educativo, tomando el rol de pedagogos. Incorporan estrategias pedagógicas en la relación estudiante-profesor, implementando los cambios auto propuestos en la educación, para desvanecer estereotipos de género aprendidos por las nuevas generaciones (Guerrero, Hurtado, Azua, y Provoste, 2011). Lo propuesto por los participantes coincide con los planteamientos del Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras (Guerrero *et al.* 2011), una guía para modificar dinámicas que se dan en el ámbito escolar, lo que los entrevistados aún antes de integrarse en el ámbito educacional ya piensan implementar dentro de sus aulas, llevando consigo una potente mentalidad de cambio.

El componente valorativo que se otorga a esta representación es positivo, aludiendo principalmente a la aceptación de esta, de acuerdo a sus propias cogniciones establecidas con anterioridad a nivel personal y también en relación con el contexto en el cual se desenvuelve cada uno de los participantes. Lo que concuerda por lo planteado por la encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP, 2017) que expresa que el 37% de la población cree que una pareja homosexual puede criar a un niño tan bien como una pareja heterosexual, indicador que ha ido escalando a través del tiempo, concordando con los participantes en que a medida que pasan los años, la cultura acepta de mejor manera las diversidades. Importantes segmentos de la población comienzan a considerar aceptable la adopción homosexual, beneficiosa para la sociedad, en especial para los niños y minorías, coincidente con investigaciones realizadas por CEP (2017) en donde un 49% de los jóvenes entre 18 y 24 años está a favor de la adopción homoparental; asunto relevante porque la población estudiada corresponde a ese rango etario, coincidiendo con dicha valoración en ambos casos.

El núcleo central de la representación de adopción homoparental elaborado por los estudiantes se compone de todos los esquemas que fueron reconocidos en este trabajo, además de las creencias personales de cada participante, junto con sus valores y las ideas que les fueron traspasadas a través de generaciones anteriores, ligando lo anterior con la historia del grupo, todos pertenecientes al área educacional, organizando así la base del constructo. En la periferia de la representación se encuentra la religión como un elemento influyente dentro de la valoración principal, que afectaría principalmente a las generaciones mayores, además de los prejuicios que se tienen de los homosexuales en sí y de los estereotipos construidos en torno a esa población, encontrando mayor cantidad de estereotipos acerca de hombres gay que de mujeres lesbianas en los relatos de los participantes.

Para finalizar, al tener en cuenta de que hablamos de una representación polémica (Rodríguez y García, 2007), permitirá continuar con su evolución e investigación con el pasar de los años, siendo interesante observar el cambio de pensamiento social con respecto al tema controversial de adopción homoparental. Las generaciones de menor rango etario serán criadas bajo estos paradigmas de cambio y evolución, por lo que se construirá paulatinamente una sociedad más equitativa y tolerante, siendo la juventud de hoy, el cambio del mañana.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Recuperado de <https://www.madinamerica.com/wpcontent/uploads/2015/08/DSM-II.pdf>

Ander-Egg, E. (1993). *El método de muestreo. Técnicas de investigación social* (pp. 177-191). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Araya, S. (2002). *Los alcances conceptuales. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión* (pp. 12-46). San José: FLACSO.

Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Prejuicio y discriminación: Naturaleza y orígenes. Psicología Social* (pp. 215-262). Madrid: Pearson Educación.

Integración Académica en Psicología
Volumen 7. Número 21. 2019. ISSN: 2007-5588

- Barudy, J. (2005). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En: Barudy, J. i Dantagnan, M. *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Breakwell, G. (2001). *Social representational constraints upon identity processes. Representations of the social*. Oxford: Blackwell.
- Bustamante, L. (2010). La educación en valores en trabajadores en la atención primaria de salud en Cuba. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1), 2-8. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n1/mgi15110.pdf>.
- Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás. Homosexualidad y parentesco*. Barcelona: Gedisa.
- Centro de Estudios Públicos. (2017). Estudio Nacional de Opiniones Públicas número 81. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20171025/asocfile/20171025105022/encuestacep_sep_oct2017.pdf
- Cortés, A., Pérez, D., Aguilar, J., Valdés, M., y Taboada, B. (1998). Orientación sexual en estudiantes adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(5), 450-454. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v14n5/mgi08598.pdf>.
- Craig, G. (2001). *Adolescencia: Desarrollo de la personalidad y socialización. Desarrollo psicológico* (pp. 375-408). Distrito Federal: Pearson Educación.
- Díaz, J. (2017). Adopción homoparental: Un desafío entre la heteronormatividad y la lucha por la igualdad. *Derecho y cambio social*, 1 (1), 1-19. Recuperado de https://www.derechoycambiosocial.com/revista049/ADOPCION_HOMOPARENTAL.pdf
- García, F. (1999). El informe psicológico en las adopciones internacionales. *Papeles del psicólogo*, 1(73), 1-9. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=828>
- García-Villanova, F. (2005). La adopción homoparental. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación-e avaliação Psicológica*, 1 (19), 147-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645450009.pdf>.
- Gómez, C. Hernández, J. Oliver, J., y Chacón, F. (2004). Interés y protección de los menores. Jornada de familias homoparentales. Familias diversas, familias con derechos. *FELGT: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, Madrid*. Recuperado de: <https://docplayer.es/8336001Familias-diversas-familias-con-derechos.html>.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. CPEIP. Santiago, Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.material_apoyo_perspectiva_genero.pdf.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. Montevideo: Aula.
- Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de evaluación Social. (2015). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). *Diversidad Sexual, síntesis de resultados*. Santiago, Chile. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resu ltados_Diversidad_Sexual_18102016.pdf.

Integración Académica en Psicología
Volumen 7. Número 21. 2019. ISSN: 2007-5588

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Servicio Nacional de Menores. (2015). *Anuario Estadístico*. SENAME 2015. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/images/anuario_2015_final_200616.pdf.

Ministerio de Planificación. (2007). Modifica normas relativas al subsidio familiar y a la adopción, Ley N° 20.203, 2007. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263300&idVersion=2007-08-03>.

Montaño, M., Palacios, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3 (2): 81-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531007>.

Moscovici, S. (1979). *Ideas que se transforman en objetos del sentido común. La objetivación. El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 75-89). Buenos Aires: Huemul S.A.

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2016). Encuestas e informes sobre diversidad sexual y género. XV Informe anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2013/02/Encuestas-2016.pdf>

Navarro, L. (2013). Posiciones en contra y en favor de la adopción homoparental desde la sociología y la psicología. *Jurídicas*, 1 (4), 185-218. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derechoprivado/article/view/9022/11072>.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración Universal de los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.

Patterson, Ch. (1995). Families of the lesbian baby boom: Parents division of labor and children's adjustment. *Developmental Psychology*, 31, 115-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.31.1.115>.

Pedreira, J. (2005). Parentalidad y homosexualidad. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 5 (1), 1-3. Recuperado de <http://www.psiquiatriainfantil.org/numero6/art1.pdf>.

Rodríguez, T., y García, M. (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. Distrito Federal: CUCSH-UDG.

Ruiz, J. (2012). *Control de calidad. Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 83-118). Bilbao: Universidad de Deusto.

Zapata, B. (2013). Las voces de la homoparentalidad. Resultados preliminares de una investigación. Trabajo social, 2(15), 41-57. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42570/44097?fbclid=IwAR1IPMVkXjSG3Dn2RAem7s0tR-9w3TYgciZgKmSNukHupaah_52DnlyC8KY.

INFERTILIDAD FEMENINA Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN: CUANDO EL YO SE PERCIBE FALLIDO

Karima Oliva Bello

Instituto de Psicología de la UFRJ, Brasil

Yoana Batista

+Vida, Hamburg, Alemania.

Resumen

¿Cómo se perciben a sí mismas, perciben sus vínculos, sus circunstancias de vida y su futuro, mujeres que no pueden procrear, en una sociedad en la que la maternidad es una de las instituciones simbólicas más asidas a lo femenino? La presente investigación se traza como objetivo caracterizar los modos de subjetivación de mujeres infértiles a través de un estudio exploratorio con 50 mujeres que asisten a terapias de reproducción asistida en un Hospital de La Habana. Se aplicó el Instrumento de la Balanza, una adaptación del Cuestionario de Autoestima de Coopersmith y una adaptación del Completamiento de Frases de Rotter. Además, se realizó un estudio de caso a profundidad. Una visión de sí mismas construida desde la vivencia de la infertilidad como fracaso y frustración de sus principales motivaciones, estereotipos en su concepción de género que constriñen las posibilidades de encontrar nuevos sentidos a la realización personal y, por tanto, la incertidumbre con relación al futuro, son algunas de las singularidades que distinguen la forma como subjetivan su existencia estas mujeres. Perduran dentro de los imaginarios sociales los preceptos de una cultura patriarcal que estigmatiza el sentido de la vida de las mujeres y las fija a roles prescritos, limitando sus posibilidades de reinventarse a sí mismas para un disfrute más pleno de sus vínculos, sus motivaciones, sus proyectos y su realización personal. En este sentido, incluir dentro de los programas educativos desde los niveles primarios una pauta de formación de un pensamiento crítico en torno a la problemática de género resulta indispensable.

Palabras claves: infertilidad femenina, modos de subjetivación, procesos autovalorativos, maternidad, género y salud reproductiva.

Abstract

How do they perceive themselves, perceive their bonds, their life circumstances and their future, women who cannot procreate, in a society in which motherhood is one of the most female-roasted symbolic institutions? This research aims to characterize the modes of subjection of infertile women through an exploratory study with 50 women attending assisted reproductive therapies in a Havana hospital. The Balance Instrument, an adaptation of Coopersmith's Self-Esteem Questionnaire and an adaptation of Rotter's Phrase Completion, was applied. In addition, an in-depth case study was conducted. A vision of self constructed from the experience of infertility as failure and frustration of its main motivations, stereotypes in its conception of gender that constrain the possibilities of finding new senses to personal fulfillment and, for example uncertainty about the future, are some of the singularities that distinguish the way these

women are subjecting their existence. The precepts of a patriarchal culture that stigmatizes women's meaning and sets them to prescribed roles remain within social imaginaries, limiting their chances of reinventing themselves for a fuller enjoyment of their bonds, their motivations, their projects and their personal fulfillment. In this sense, including within educational programmes from the primary levels a pattern of training critical thinking around gender issues is indispensable.

Keywords: *female infertility, modes of subjectivation, auto-valorative processes, motherhood, gender and reproductive health.*

Introducción

Hablar de salud reproductiva es referirse a un tema altamente sensible y atravesado por múltiples aristas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud reproductiva como un estado general de bienestar físico, mental y social, asociado al sistema reproductivo, sus funciones y procesos, que implica la posibilidad de tener una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, así como la libertad de tener hijos si se desea y cuando se desee. Supone que las mujeres y los hombres puedan elegir métodos de control de la fertilidad seguros, eficaces, asequibles y aceptables, que las parejas puedan tener acceso a servicios de salud apropiados que permitan a las mujeres tener un seguimiento durante su embarazo y la oportunidad de tener un hijo sano (OMS, 2019). Desde esta noción, la salud reproductiva se presenta como un concepto sistémico, atravesado por factores de carácter social, biológico y subjetivo, en compleja relación, y abordar las problemáticas asociadas a ella exige poner en práctica una mirada interdisciplinar.

La infertilidad femenina, entendida como la imposibilidad de la mujer de lograr un embarazo después de un año de vida sexual activa, sin uso de anticonceptivos, o también la imposibilidad de lograr un embarazo a término, dando a luz a un niño vivo¹ (Roa, 2008), es un asunto nodal en términos de salud reproductiva.

Cuando hablamos de infertilidad, pareciese que nos referimos a una minoría de personas con un diagnóstico clínico, es decir, a casos excepcionales, pues el sentido común nos lleva a pensar que la capacidad de reproducirse es inherente a estar vivo. Sin embargo, estudios muestran que la infertilidad es una condición que afecta en el mundo, del 15 al 20% de las parejas en edad reproductiva, es decir, una de cada seis parejas tienen problemas para lograr un embarazo (Brugo-Olmedo, Chillik, & Kopelman, 2003), cifras que se asemejan a las de Cuba, en donde, aproximadamente el 20% de las parejas en edad reproductiva vivencian dificultades con su fertilidad, lo que significa que alrededor de doscientas mil parejas cubanas son infértiles (Rubio, 2015).

Las causas² de la infertilidad femenina están asociadas directamente con anomalías del sistema reproductivo que imposibilitan la gestación. En el caso específico de Cuba, los eventos más

¹ La infertilidad se clasifica fundamentalmente en primaria y secundaria. Hablamos de infertilidad primaria cuando una mujer no ha logrado nunca antes un embarazo a término e infertilidad secundaria cuando después de haber podido tener hijos, la mujer pierde la capacidad de embarazarse nuevamente o de llevar un embarazo a término.

² Entre las causas más comunes asociadas a la infertilidad femenina los especialistas sitúan:

frecuentes que afectan la gestación son las enfermedades de transmisión sexual y los abortos invasivos (Sosa, 2009). Según fuentes consultadas, en el año 2016, por ejemplo, se realizaron 85.445 abortos a mujeres y niñas de entre 12 y 49 años, lo que representa, de modo general, un número de 41,9 interrupciones por cada 100 embarazos (IPS, 2017).

Las estrategias del Ministerio de Salud Pública de Cuba (MINSAP) para el tratamiento de la infertilidad dentro del área de la salud reproductiva, se concentran en el Programa Nacional de Atención a la Pareja Infértil. Según cifras del parlamento cubano, en el Informe Nacional sobre Infertilidad presentado en julio del 2017, como parte de este programa nacional el país cuenta con cuatro centros territoriales de referencia para la Reproducción Asistida de Alta Tecnología (RAAT); se consolidan los servicios municipales de Atención a la Pareja Infértil (API): de los 169 municipios del país, 168 cuentan con una consulta de este tipo en sus policlínicos, por ejemplo, solo en el año 2016 se ofrecieron **20 mil 271** consultas de infertilidad (206 más que en el 2015) y se atendieron **10 mil 342** parejas (735 más), lo que apunta a un aumento de la demanda respecto a años anteriores; y se fortalece la red centro provincial de reproducción asistida.

Aunque se han alcanzado avances importantes en los diferentes métodos de diagnóstico y tratamiento³, el alcance ha sido menor desde una perspectiva socio-psicológica. Persiste la ideología propia del Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 1984), que dirige los servicios de diagnóstico y atención médica básicamente hacia la enfermedad, dejando fuera del foco de atención a la persona que padece. Aunque los equipos de trabajo en los servicios de atención a parejas infértiles en el país poseen un carácter multidisciplinario, se incluye a los psicólogos y se intenta dar una atención integral, los procedimientos médicos se centran fundamentalmente, en hacer que se produzcan óvulos suficientes, que el semen contenga la necesaria cantidad de espermatozoides de buena calidad, que los gametos funden su núcleo y que el embrión quede implantado en el útero.

En un proceso de despersonalización de los pacientes se hiperbolizan los aspectos biológicos del problema de salud y no se establece un balance entre estos y otros aspectos de índole social o psicológica, sobre lo que han alertado algunos autores cubanos (Rodríguez, Toledo, & Sánchez, 2000). Lo anterior limita los recursos de afrontamiento de las parejas y las coloca en una situación de vulnerabilidad y subordinación en el ejercicio de sus derechos, así como en la toma de decisiones ante el diagnóstico y el curso de los tratamientos (Díaz & García, 2012). A la vez, son escasas las

-
- Defectos en la ovulación debido a fallas endocrinológicas o a ovarios poliquísticos, endometriosis, patologías de las trompas de Falopio, anomalías uterinas, problemas de autoinmunidad o alteraciones genéticas (Brugo-Olmedo, Chillik, & Kopelman, 2003)(Cutié, Figueroa, Almaguer, & Veranes, 2002) (Domínguez, 2010)
 - La edad: se ha comprobado que después de los 35 años y especialmente luego de los 40 años, los óvulos van perdiendo su capacidad de fertilizarse y/o de originar embriones sanos (*Manual de Infertilidad*, 2012).
 - Causas desconocidas, que en ocasiones los especialistas asocian a factores psicológicos, aunque en la actualidad, debido a los avances tecnológicos se han reducido los diagnósticos por este tipo de causas (Domínguez, 2010) .

³ Según datos del Informe Nacional sobre Infertilidad presentado en julio del 2017, entre los tratamientos que se llevan a cabo en el país, dependiendo de las causas de la infertilidad (si se deben a factores masculinos, femeninos o a ambos) y de la edad de la mujer, se encuentran: la fertilización in vitro convencional, la fertilización in vitro por ovodonación, la fertilización in vitro convencional más Inclusión intracitoplasmática (ICSI), fertilización in vitro más biopsia por mapeo testicular o donación de semen y la fertilización in vitro por ovodonación más biopsia por mapeo testicular o donación de semen.

investigaciones que abordan las connotaciones subjetivas de la infertilidad, para producir un conocimiento que sustente estrategias de orientación psicológica o intervención psicoterapéutica, en el acompañamiento a las parejas atravesando el diagnóstico o acudiendo a una TRA.

Sin embargo, la infertilidad, siendo una condición médica, es al mismo tiempo una experiencia psicológica que impacta todos los ámbitos de vida de la persona (Domínguez, 2010). La presente investigación busca precisamente explorar el sentido psicológico que posee esta condición de salud para las mujeres, a través de la caracterización de sus procesos subjetivos de autorreferencia, una de las áreas más afectadas del desarrollo personal producto de la infertilidad, según apuntan las investigaciones sobre el tema (Llavona, 2008). El valor de estudiar la subjetividad de estas mujeres desde la dimensión autovalorativa tiene un carácter dual, si bien los procesos autovalorativos suelen ser los más afectados, al mismo tiempo su desarrollo constituye un recurso de afrontamiento clave. No existen investigaciones antecedentes con estos objetivos u objetivos afines en nuestro contexto.

Pretendemos de esta forma, afianzar la posición de una perspectiva psicológica en el campo de estudio sobre la infertilidad, espacio que históricamente ha sido del dominio de las ciencias médicas y biológicas, con la intención de provocar un diálogo entre diferentes especialistas y disciplinas, que permita un acercamiento más integral a esta problemática, en beneficio de las personas infértiles. Deseamos que esta investigación apoye el diseño de programas de intervención y acompañamiento. La construcción de indicadores que caractericen el impacto que sobre la subjetividad de las mujeres que tienen que vivir con una condición de infertilidad, si bien tiene un valor teórico, está en estrecho compromiso con una salida a la práctica asistencial.

Algunas reflexiones teóricas como punto de partida

La maternidad puesta a debate

La infertilidad no es solo una condición biológica, sino también, una experiencia subjetiva de naturaleza simbólica y emocional, tanto en el plano individual como colectivo. Por mucho tiempo ha estado asociada a la infertilidad una valencia negativa, en tanto limita la realización de uno de los principales mandatos adscritos al “ser mujer” dentro de la cultura patriarcal: la maternidad.

Esto nos coloca frente a la problemática de género. El género, en tanto simbolización cultural construida a partir de la diferencia sexual, rige el orden humano y se manifiesta en la vida social, política y económica (Lamas, 1996). Entender qué es y cómo opera el género, ayuda a vislumbrar cómo el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, a modo de prescripciones sociales con las cuales se intenta normar la convivencia social, constituyendo uno de los referentes esenciales desde donde las mujeres se valoran y se producen a sí mismas. Entre estos mandatos “divinos” que marcan una pauta de subjetivación femenina, tal vez uno de los que mayor carga simbólica ostente sea la maternidad, o la equivalencia entre ser mujer y ser esposa, madre, cuidadora. Sin embargo, esta ecuación mujer=madre, a diferencia de como se ha querido mostrar por el patriarcado y sus instituciones, no responde a una esencia inherente a la mujer en correspondencia con una función natural o instinto biológico, sino que, constituye una representación –o conjunto de representaciones– producida por la cultura (Tubert, 2010). Se trata, en esencia, de una construcción social, determinada por intereses políticos, ideológicos, económicos, sustentados por el sistema patriarcal.

Desde este sistema de referentes, la maternidad se ha configurado como un ideal y una meta a alcanzar: tener hijos más que una opción para la mujer, opera como una exigencia. Esas consideraciones han llevado a la sobrevaloración de la fecundidad femenina como el atributo para estar completas, instituyéndose en el imaginario colectivo como la forma suprema de realización para las féminas (Más, 2011). “En una estructura de significado donde la maternidad es la norma, (...) el eje de la identidad sexual femenina, cualquier oposición o imposibilidad es calificada como una disfunción y evaluada en términos de marginalidad, rebeldía o, en el mejor de los casos, de enfermedad (Lozano, 2001, p.128).

Esta estructura de significado que impera en el nivel del imaginario colectivo constituye un organizador importante de la subjetividad en el plano individual. “Vivir en pareja” y “ser madre” son el referente para producirse a sí mismas en el caso de muchas mujeres. Cuando se toma la “capacidad de procrear” como referente de la feminidad, la incapacidad para tener hijos pone en cuestión la identidad personal (Llavona, 2008). Esta es la razón por la cual la infertilidad termina siendo asociada por muchas mujeres a sentimientos de vergüenza, culpa, inadecuación, falla, llevándolas a sentirse desvalorizadas e incompletas (Roa, 2008).

Al mismo tiempo, los modelos de maternidad inscritos en esta misma lógica naturalista que equipara ser mujer a ser madre, también sostienen un tipo de maternidad extremadamente intensiva, de dedicación exclusiva, sostenida en la noción de que solo la mujer sabe proveer los cuidados adecuados a los hijos (as), como si tuviera, incluso, una predisposición innata para esto por el hecho de ser mujer. Este modelo, inscrito en el imaginario social, no solo cobra factura a aquellas mujeres que optan por no tener hijos o no pueden tenerlos, sino también a aquellas que, junto a la maternidad, intentan llevar hacia adelante otros proyectos de vida, como el desarrollo de sus carreras profesionales.

En la actualidad muchos discursos feministas cuestionan el mandato social de la maternidad y la colocan como objeto de una necesaria práctica reflexiva. Este debate se da en un contexto global de reivindicaciones en el cual muchos otros temas cruciales para las mujeres están siendo deliberados, no solo desde un plano discursivo, sino también como parte de agendas de militancia y acciones políticas, tal es el caso del derecho al aborto, el derecho que tienen las personas del mismo sexo al matrimonio y a tener hijos, la denuncia de feminicidios, acosos y otras prácticas de violencia de género que vulneran hoy a un número alarmante de mujeres en todo el orbe.

La noción de la maternidad como destino y mandato social para las mujeres es decodificada a la luz de otras experiencias y formas de vivir la maternidad, o bajo el prisma de la experiencia de quienes deciden no tener hijos y resignificar lo femenino desde otros ejes de sentido. En nuestro país, la maternidad diferida, en las trayectorias de vida de mujeres que, aún en los casos en que desean ser madres, priorizan otras actividades, postergando la maternidad hacia edades más tardías y la disminución del número de hijos, conviven con la inquietud de algunas mujeres ante la posibilidad de que los servicios de reproducción asistida se brinden también para mujeres solteras, o parejas lésbicas, expresándose con claridad la complejidad que ha alcanzado el universo simbólico de lo femenino, la cantidad de matices y derroteros que lo atraviesan. La posibilidad de que mujeres que quieran ser madres en reproducción independiente, o parejas de lesbianas, sean atendidas en los programas de reproducción asistida, es un tema pendiente en nuestro país, ya que en el esquema de

los servicios de salud que se ocupan de las TRA, la atención es concebida para parejas heterosexuales, de hecho, es un requisito que se exige.

La actual discusión popular en torno a la Reforma Constitucional, puso en evidencia una brecha significativa entre los imaginarios de diversos sectores de la sociedad cubana, tendencias que se hicieron evidentes, inclusive, en la propia Asamblea Nacional del Poder Popular. Si bien, por un lado, nunca antes había calado tan hondo una perspectiva crítica en torno a la ideología de género, en defensa de los derechos de las mujeres y los grupos LGTB, a la par de un interesante cuestionamiento sobre la noción tradicional de matrimonio como institución social, los compromisos y derechos de sus miembros, suscitado por amplios sectores de la población, sobre todo, jóvenes, se hizo también evidente una fuerte resistencia y oposición por parte de otros sectores, con base en juicios marcadamente estereotipados y de cuño patriarcal, respecto a estos temas.

Comprender la forma como estas cuestiones afectan la vida de mujeres singulares, atrapadas con dolor en la encrucijada de querer ser madre y no poder serlo, es la arista de comprensión del problema que deseamos visualizar compartiendo los resultados de la presente investigación.

Los procesos autovalorativos entre la infertilidad y el mandato social de la procreación

En el campo de la psicología, los estudios sobre infertilidad se han centrado en menor grado, en el análisis de los factores psicológicos disponentes o causantes de la infertilidad (su psicogénesis), y por otro lado, con más profusión, en las consecuencias psicológicas que tiene un diagnóstico de esta naturaleza (Roa, 2008). El impacto que tiene sobre la subjetividad la imposibilidad de procrear posee la connotación de una crisis vital, con implicaciones significativas tanto para la pareja, como para cada uno de sus miembros en lo individual (Van Balen, Trimbos-Kemper, 1993 en Llavona, 2008). Llavona (2008) señala que el carácter inesperado de los diagnósticos, hace que una de las respuestas emocionales más comunes sea el estado de shock o sorpresa.

Los síntomas y manifestaciones que se presentan en la mujer desde el momento del diagnóstico y durante las TRA constituyen procesos complejos. Estudios apuntan que entre las afectaciones más comunes se encuentran: estados emocionales negativos (prevalencia de la angustia, la ansiedad y la depresión); afectaciones de la identidad y los procesos autovalorativos; conflictos en el área de las relaciones interpersonales, matizados por sentimientos de culpa, al sentir que no se puede cumplir con las expectativas de la pareja, la familia, los amigos y la sociedad en sentido general (Roa, 2008 y Domínguez, 2010).

Otras investigaciones muestran que existe una similitud entre las respuestas emocionales características ante la infertilidad y el patrón de respuesta que se reconoce en las etapas siguientes a un duelo (Domínguez, 2010). La autora refiere que los niveles de síntomas ansiosos y depresivos son equivalentes a los de mujeres con patologías tales como, enfermedad coronaria, cáncer, o portadoras del VIH. Es válido señalar que si bien no todas las mujeres que viven con una condición de infertilidad presentan el mismo cuadro de alteraciones psicológicas (no sería correcto “patologizar” la infertilidad), cuando se les compara con mujeres que no presentan dificultades en la reproducción, se hacen evidentes en las primeras mayores desórdenes subjetivos asociados a esta condición.

La dimensión identitaria y de autovaloración resulta especialmente afectada, entre los indicadores más claros los autores señalan la devaluación de la autoestima, la prevalencia de sentimientos de

inferioridad, el miedo a ser abandonada por la pareja si esta no comparte la misma condición de infertilidad y una fuerte inseguridad asociada a este miedo, el empobrecimiento de la autoimagen que se expresa en la vivencia de sentirse incompleta, fallida o defectuosa. Algunas mujeres incluso, mantienen esta valoración negativa de sí mismas después de haber logrado tener un hijo mediante alguna TRA (Llavona, 2008).

No es casual que la dimensión autorreferencial de la subjetividad sea altamente vulnerable ante un diagnóstico de infertilidad. Abordaremos esta dimensión a través del concepto de procesos autovalorativos. Oliva (2010) define los procesos autovalorativos como aquellos procesos subjetivos a través de los cuales la persona se vivencia a sí misma, dando lugar a una representación de sí asociada a fuertes cargas emocionales. Tienen su génesis en el proceso de subjetivación de las normas de valoración social, siendo los vínculos la principal mediación. Tienen un carácter multidimensional al estar atravesados por diferentes aspectos: lo corporal, lo estético, lo genérico, lo racial, lo etario, lo vincular. Están comprometidos con las principales motivaciones y a la par comprometen fuertemente la naturaleza y el potencial regulador de estos contenidos, dándose una relación de interdependencia.

Teniendo en cuenta el concepto anterior abordaremos las siguientes dimensiones para el estudio de los procesos autovalorativos en mujeres con diagnóstico de infertilidad (Batista, 2012):

Autoconcepto y emociones asociadas al sí mismo.

Referentes para autovalorarse construidos a partir de la subjetivación de los roles de género y la significación de la maternidad, como parte de su concepción del mundo.

Vivencias asociadas a la realización de las principales motivaciones.

Proyección temporal.

Los procesos autovalorativos comprendidos desde esta perspectiva se definen en la relación dialéctica entre: **CUERPO-SUBJETIVIDAD INDIVIDUAL-SUBJETIVIDAD SOCIAL**. El cuerpo constituye una realidad que, si bien es material y biológica, tiene una inscripción determinada dentro de la subjetividad social. Esto es, existen un conjunto de significaciones sociales adscritas al cuerpo que lo convierten también en una producción simbólica: el cuerpo es un cuerpo para algo. Cómo las mujeres de nuestra investigación resuelven la contradicción entre las limitaciones de su cuerpo y lo instituido en el imaginario social a través de la representación que se hacen de sí mismas y qué emociones están asociadas a este proceso, son las preguntas que han guiado el presente estudio.

Cuestiones metodológicas

El propósito de la investigación fue caracterizar el desarrollo de los procesos autovalorativos, en tanto modos de subjetivación, en mujeres con infertilidad, a partir de un enfoque cualitativo. La muestra estuvo compuesta por cincuenta mujeres infértiles que se encontraban asistiendo a TRA de baja tecnología, en dos consultas de atención a parejas infértiles, en hospitales diferentes de La Habana. El 56% de estas mujeres estaban casadas y llevaban de 2 a 4 años con su pareja. El nivel de escolaridad predominante era el 12mo grado. El color de la piel prevaeciente fue el blanco. Asimismo, la mayor parte de las mujeres llevaban hasta 1 año en tratamiento, y las edades oscilaban entre los 25 y hasta más de 40 años de edad. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

1. *Completamiento de frases* (adaptación del completamiento de frases de Rotter): Permitió obtener información respecto al desarrollo de los procesos autovalorativos en sus diferentes dimensiones, brindándonos incluso información respecto a los referentes para valorarse a sí mismas desde una perspectiva de género. Este instrumento ofreció la posibilidad de detectar áreas de conflicto y áreas de mayor realización personal. Contó con un total de 21 frases a completar.

2. *Cuestionario de autoestima* (adaptado del cuestionario de autoestima de Coopersmith): Permitió obtener información sobre la vivencia de sentimientos asociados al sí mismo, vinculado además a esferas como la relación de pareja, la proyección futura y las relaciones interpersonales, donde se ponen de manifiesto también la forma en que se vivencian a sí mismas estas mujeres. Contó con un total de 19 ítems.

3. *Instrumento de la balanza*: Utilizado para explorar el desarrollo de los procesos autovalorativos, especialmente el autoconcepto. Este instrumento permitió además hacer una comparación entre los elementos autorreferenciales positivos y negativos.

Con el objetivo de lograr una comprensión más profunda del fenómeno investigado se elaboró además una estrategia de Estudio de Caso. Las técnicas e instrumentos empleados fueron: la entrevista a profundidad, la técnica de los diez deseos, el árbol de la vida, la curva de la vida de las relaciones de pareja, la técnica de exploración múltiple, el IDARE, el IDERE, la asociación libre de palabras y un instrumento para explorar el impacto de la condición de infertilidad, elaborado para los fines de esta investigación. Para el estudio de caso se escogió una mujer de la muestra que constituyó un ejemplo típico de las tendencias prevalecientes por dimensiones.

Para el procesamiento de la información se utilizó el *análisis de contenido de toda la* información registrada y se triangularon los resultados del análisis de la muestra de cincuenta mujeres con los resultados obtenidos en el estudio de caso. En este momento de integración fue posible la definición final de los indicadores que caracterizaban el desarrollo de los procesos autovalorativos en las mujeres estudiadas.

Hallazgos desde la voz de las propias mujeres

¿Qué valores me guían, en qué creo?: Referentes para autovalorarse contruidos a partir de la subjetivación de los roles de género y la significación de la maternidad.

“... lo que le está faltando a mi vida es un hijo, ya tengo esa necesidad, además, yo creo que toda mujer debe ser madre siempre, porque eso es una experiencia bella, no sé, todavía no la he tenido, pero bueno, para sentirme completamente realizada necesito un hijo ... una mujer que no tenga hijos no va a poder ser completa ... creo que ese espacio es necesario, imprescindible...”.

(Mujer entrevistada en el Estudio de Caso)

El conocimiento de uno mismo –siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento– nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos” (Calhoun, 1994, p.9). La representación que la persona hace de sí misma, siempre es un emergente de la relación compleja entre su subjetividad como realidad individual, singular y las producciones simbólicas colectivas. En el plano de la subjetividad individual la persona resuelve, a través de la representación que se hace de sí, esa relación compleja entre su constitución

biológica y las significaciones culturales adscritas a ella. La representación de sí emerge de la relación entre las condiciones del cuerpo y las simbolizaciones ligadas a él, pero en todo momento es un emergente en tanto construcción de la propia persona. De esta forma, comprender el sentido que reviste la infertilidad para la mujer y cómo se vivencia a sí misma ante esta condición de salud, exige conocer las significaciones sociales con las que tiene que pugnar en el proceso de autovalorarse-producirse a partir del fallo biológico de su sistema reproductivo. En esta pugna se define uno de los rasgos más importantes de sus procesos autovalorativos: ¿hasta qué punto la mujer opera con referentes que le permiten una valoración positiva de sí o referentes que la llevan a devaluarse?

Los referentes desde donde se autovaloran el 82 % de las mujeres de la investigación tienen como uno de sus ejes esenciales la subjetivación sin crítica del mandato socialmente adscrito a lo femenino: la maternidad como vía de legitimación del ser. En la figura 1 mostramos la síntesis de la dinámica subjetiva de naturaleza simbólico-emocional que está marcando como tendencia la forma en que las mujeres investigadas se representan el ser mujer. Esta dinámica subjetiva fundada en una estereotipia, está en la base de la valoración que hacen de sí mismas a partir del diagnóstico de infertilidad como hecho vital concreto.

Los núcleos fundamentales de estereotipia presentes (Figura 1) en la dinámica subjetiva de autorreferencialidad del 82 % de las mujeres son los siguientes:

- Ser mujer y ser madre son equivalentes.
- La “razón de ser” del cuerpo femenino es la procreación: *“el cuerpo de una mujer es sagrado, porque quiere decir que puedes engendrar una vida y ser madre, la cual considero que debe ser la experiencia más bella...”*

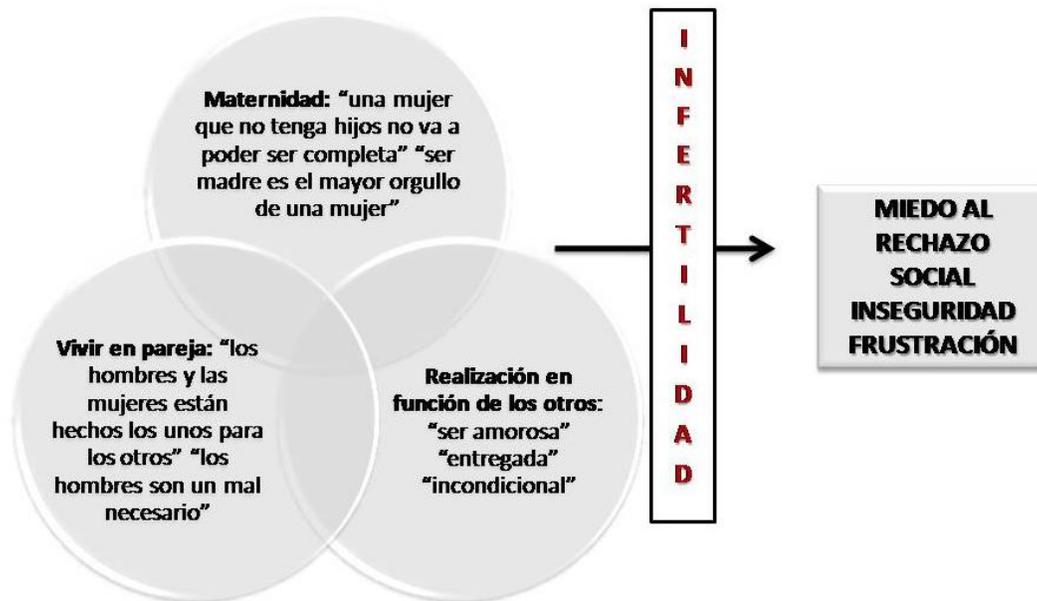


Fig. 1 Dinámica subjetiva de naturaleza simbólico-emocional presente como tendencia en el 82 % de las mujeres de la investigación.

En relación con esto, para el 98% de las mujeres de la investigación la pareja es el complemento necesario para que una mujer pueda sentirse realizada, completa y satisfecha consigo misma, por lo que vivir en pareja es imprescindible. Este dato se corresponde con el hecho de que las TRA están concebidas en Cuba como tratamientos exclusivos para parejas y no para mujeres que deseen procrear sin intimar sexualmente con un hombre.

Los vínculos funcionan como mediadores importantes en los procesos de subjetivación y en el caso de nuestra investigación, estos procesos se dan directamente ligados a la necesidad que vivencia la mujer de cumplir con la demanda social de ser madre, la necesidad de recibir el reconocimiento y la aceptación de los Otros en general, y, en particular, de responder a las expectativas de las personas con las que sostiene un vínculo afectivo significativo: *“sobre las mujeres que no pueden tener hijos he oído comentarios de personas que han dicho que son frustradas... Yo la verdad... no me gustaría que se refirieran a mí de esa manera”*.

¿Qué es lo que más deseo en la vida?

Si la maternidad funciona como la vía de legitimarse a sí mismas ante los demás, es comprensible que la principal motivación de ellas se relacione con el logro de un embarazo. Tal como muestra la Figura 2 la principal motivación en sus vidas es poder tener un hijo en el 82 % de los casos. Para 41 mujeres de la muestra ser madres es la prioridad, aunque el resto también expresa una fuerte necesidad en este sentido. El querer tener hijos, no haberlo logrado aún y tener incertidumbre sobre la posibilidad de lograrlo genera frustración e insatisfacción consigo mismas.



Fig. 2. Motivaciones.

Otro grupo de mujeres que representan el 6 %, pues refleja la respuesta de tres casos, manifiestan como principal motivación evitar la soledad, evidenciando el temor a quedar solas al no poder construir una familia propia, no poder transitar por la vejez acompañadas de hijos y nietos o no poder conservar su relación de pareja más allá de la imposibilidad del proyecto de tener descendencia. El temor a la soledad reviste un doble sentido para ellas, si bien apunta a que el no ser madre, conlleva al castigo más fuerte, la soledad, el quedarse sin los otros, literalmente, más allá de

lo simbólico, no construir una familia hace más proclive que la persona no cuente con redes de apoyo invaluable en la vida. Claro, podríamos preguntarnos que se escapa del terreno de lo simbólico en el caso de las necesidades humanas. Pero en todo caso, las significaciones puestas en juego aquí, estarían ligadas a adscripciones más allá de lo que concierne particularmente al género, estarían sujetas a otras zonas de significación importantes como pueden ser la noción de familia, de enfermedad e incluso, de vejez.

El 8 % de las mujeres desean tener casa propia como la motivación más importante y el 4% evidencia una total incertidumbre con relación a su futuro sin expresar claridad en lo referente a sus motivaciones mostrando cómo sus vidas están detenidas en el empeño de procrear.

¿Cómo me veo a mí misma?

El grupo de mujeres participantes en la investigación se caracteriza por hablar de sí mismas y su situación a través de estereotipos o frases clichés, lo que ciertamente nos habla de un pobre desarrollo del autoconocimiento. Manifiestan resistencia a la autoindagación o el autoanálisis, cuando alegan que *“las personas que me conocen te pueden decir mejor como soy yo, a uno mismo le cuesta trabajo decir como es”*.

En la representación de sí las cualidades positivas con las que se describen son: *la sinceridad, responsabilidad, ser disciplinadas, persistentes, amorosas, humanas, fieles, comprensivas, sensibles, detallistas y confiables*. Llama la atención cómo estas cualidades refieren estereotipias clásicas dentro del imaginario social en torno al género, su uso frecuente por parte de las mujeres enuncia su necesidad de reafirmarse y legitimarse en su condición de mujer, puesta en entredicho por la infertilidad, y la vía que encuentran para hacerlo es la identificación acrítica con los preceptos de género. Por ejemplo, se describen como *buenas hijas, buenas esposas y buenas madres “futuras”*. Igualmente, en cuanto a las cualidades negativas con las que más se identifican las mujeres estudiadas se encuentran el *ser celosas, irritables e inseguras*. Estas otras cualidades, por su parte, están señalando una dinámica afectiva típicamente asociada a la pobreza del autoconcepto, pero lo demás, también se encuentran dentro del universo semántico de lo que se legitima socialmente de forma estereotipada como cualidad de las mujeres.

¿Cómo la infertilidad me hace sentir?

“Cuando no sale la inseminación por cualquier razón me pongo muy triste, es como una frustración, y pienso ¡ahora hasta el otro mes! Además, la inseminación es una cosa que puede ser o no, y si no sale lo que te cae es un cubo de agua fría”.

(L, Mujer entrevistada)

El autoconcepto se encuentra enlazado orgánicamente a las emociones. La representación de sí mismos supone la existencia de emociones con valencias negativas y positivas que se generan en el marco de interacción con los demás y que expresan de forma nítida y accesible a la conciencia, estados de satisfacción o insatisfacción consigo mismo. Representación y emoción, a los efectos de comprender los procesos autovalorativos, funcionan como dos caras de una misma moneda. En las mujeres de la muestra la tendencia fundamental es a vivenciar emociones negativas. Esta tendencia se expresa en indicadores como la insatisfacción consigo mismas, asociada a una mala opinión sobre sí; el deseo de ser otra persona o cambiar muchas cosas de sí mismas; la vivencia frecuente de

tristeza e irritación; la dificultad para asumir nuevos retos; el miedo a ser criticadas y la tendencia a pensar en los otros más que en sí mismas cuando se toman decisiones.

El indicador que emerge con mayor fuerza dentro de esta dimensión es la vivencia frecuente de estados de tristeza e irritación en las mujeres estudiadas. Ellas refieren que muchas veces guardan para sí la vivencia de sentimientos de tristeza para no desanimar a su pareja y a su familia: *“la infertilidad me da muchas tristezas, la verdad, pero si me pongo triste lo trato de disimular para hacerme creer a mí misma que no ha pasado nada, que todo está bien, y principalmente para no desanimar a los demás”*.

Con relación al cuerpo existen dos tendencias diferentes en el grupo estudiado. En un 48% de la muestra se evidencia insatisfacción con la imagen corporal. Este grupo muestra una tendencia a vivenciar sentimientos negativos de rechazo, insatisfacción e inconformidad con su propio cuerpo. Se caracterizan por no sentirse mujeres atractivas y por sentir que su cuerpo *“siempre tiene algo”* o es *“desagradecido”*. Muchas manifiestan sentimientos negativos hacia su cuerpo relacionado con el deseo de ser más delgadas o ser más jóvenes. La condición de infertilidad, en tanto disfuncionalidad del cuerpo matiza la manera en que se sienten respecto al mismo. Se pudo constatar, sin embargo, que en el resto de la muestra la tendencia es a vivenciar sentimientos positivos hacia su cuerpo, expresando satisfacción con su imagen corporal. Las mujeres dentro de este grupo se sienten mujeres atractivas y ven su cuerpo no como un obstáculo sino como la posibilidad de poder ser madre en un futuro.

¿Cómo miro al pasado y me planteo el futuro?

*“Si no me hubiese sometido a ese aborto tan jovencita, nada de esto estaría ocurriendo”
(S, mujer entrevistada de 45 años).*

En la muestra estudiada el 58% de las mujeres prevalecen sentimientos negativos respecto al futuro. Se evidencia en este grupo de forma general la prevalencia de poca capacidad para reestructurar intereses y proyectos ante la imposibilidad de procrear, la inseguridad y poca confianza en el logro de sus metas y el miedo que genera pensar en un futuro sin hijos, en sentido general. Como vimos anteriormente, en las mujeres estudiadas la maternidad tiende a ser el principal proyecto de vida, priorizado por encima de otros. La estrategia para realizarlo consiste en asistir sistemáticamente a las consultas médicas y ser disciplinada y constante durante los tratamientos. Sin embargo, las TRA poseen probabilidades de éxito conservadoras. Esto genera grandes incertidumbres sobre la posibilidad de lograr un embarazo y, por tanto, objetivamente se pone en dudas para las mujeres investigadas el proyecto de maternidad. Ellas se representan a sí mismas como el principal obstáculo para la realización de dicho proyecto, lo cual les genera cierta carga de insatisfacción y frustración.

En una dimensión temporal resulta interesante considerar la percepción que las mujeres de la muestra tienen sobre su pasado. En el 62% de los casos identificamos como principal tendencia una percepción del pasado en términos de fracaso personal. Esta percepción se asocia a la sensación de *“haber perdido el tiempo”*, por no haber intentado con anterioridad quedar embarazadas o al menos asistir a consulta en busca de ayuda; al autorreproche por haberse interrumpido embarazos anteriores, lo cual constituye la vivencia de *“haber perdido oportunidades”*, que ahora les resulta difícil recuperar. Esta tendencia se agudiza en las mujeres que se interrumpieron embarazos

anteriores. En resumen, los sentimientos de culpa constituyen otro indicador importante de quiebre en sus procesos autovalorativos.

Consideraciones finales y recomendaciones

Comprender la subjetividad en tanto procesos nos ha permitido acercarnos a la dinámica compleja a través de la cual un grupo de mujeres en condición de infertilidad se representan a sí mismas, a sus vínculos, y se producen a través de ellos, lo que intentamos esbozar en la Figura 3. Las categorías a las que arribamos para comprender a las mujeres entrevistadas son tan solo esquemas interpretativos con un valor orientador que nos dan la posibilidad de abarcar en el análisis la complejidad de sus experiencias con una condición de infertilidad.

La figura solo esboza una tendencia, no todas las mujeres que participaron en el estudio vivencian exactamente así la infertilidad, condición que se encuentra matizando toda la dinámica del funcionamiento psicológico en ellas. Ser infértiles las sitúa en conflicto con uno de los referentes claves para autovalorarse y producirse en su condición de ser mujer, la maternidad como vía de legitimación de lo femenino. El deseo de lograr un embarazo, principal motivación, se asocia a la inseguridad y el miedo. En definitiva, ser madre se convierte en un proyecto futuro imposible de ubicarse temporalmente, por la limitación del propio cuerpo, lo que genera insatisfacción consigo mismas, a la vez que el pasado se percibe asociado a sentimientos de culpa. Estos sentimientos prevaletes se conjugan con un pobre desarrollo del autoconcepto.

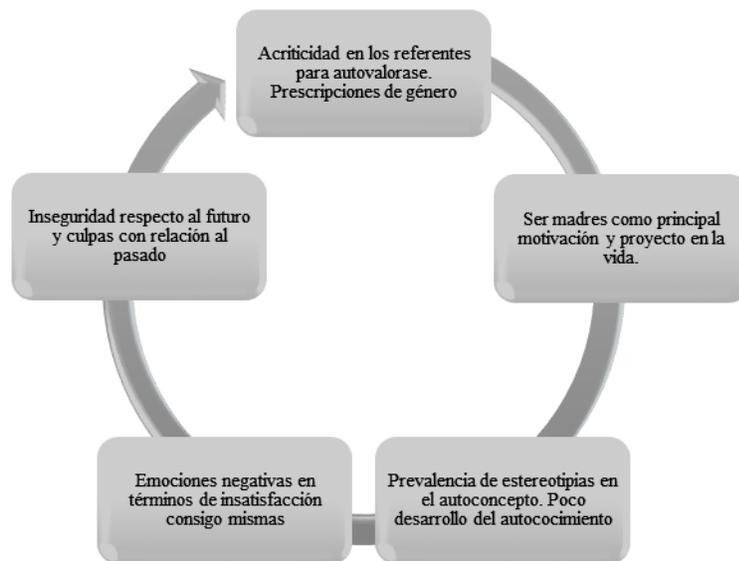


Figura 3. Tendencia en la dinámica del funcionamiento psicológico de las mujeres infértiles de la muestra estudiada tomando los procesos autovalorativos como eje en el análisis.

Sin embargo, existen elementos que matizan este cuadro general. Las mujeres en su mayoría cuentan con importantes redes de apoyo en el plano familiar y de vida de pareja. La fuerte motivación que poseen por la maternidad hace que tengan una adherencia adecuada a las TRA y esto es favorable de cara al tratamiento. No podemos hablar tampoco de una patologización, aunque

evidentemente la infecundidad es una prueba de riesgo para los procesos autovalorativos, lo corrobora los resultados de estudios anteriores que tienen un carácter más descriptivo. Lo anterior se expresa en indicadores de estados emocionales negativos como la tristeza, la ansiedad o la irritación, que pudieran incluso llegar a aumentar de intensidad si continúan los fracasos en las TRA o si no se estimula el desarrollo autovalorativo.

A continuación, compartimos algunos derroteros que se vislumbran como directrices de trabajo interesantes:

1. Se hace evidente cómo perduran dentro de los imaginarios sociales los preceptos de una cultura patriarcal que estigmatiza el sentido de la vida de las mujeres y las fija a roles prescritos, limitando sus posibilidades de reinventarse a sí mismas para un disfrute más pleno de sus vínculos, sus motivaciones, sus proyectos, y la realización personal. En este sentido, incluir dentro de los programas educativos desde los niveles primarios una pauta de formación de valores y de un pensamiento crítico en torno a la problemática de género resulta indispensable.
2. Los resultados de la presente investigación, avalan la necesidad de apostar por modelos interdisciplinarios en el estudio y tratamiento de la infertilidad femenina, que pongan en el foco de atención el bienestar psicológico de las mujeres y todos los procesos subjetivos comprometidos con ese bienestar. Recomendamos que las estrategias y los planes de acción de los Programas Nacionales de Atención a la Pareja Infértil se sustenten en investigaciones interdisciplinarias que trasciendan el Modelo Médico Hegemónico y permitan la articulación de programas de orientación y acompañamiento psicológico a las parejas desde el momento inicial del diagnóstico y durante las TRA.
3. Recomendamos también el despliegue de acciones educativas y de prevención en términos de salud reproductiva, que permita la sensibilización de la mujer ante la problemática de la infertilidad, promoviendo la conciencia sobre los riesgos que se asumen con una vida sexual irresponsable y el uso inadecuado de los métodos de anticoncepción.

Referencias bibliográficas

La Habana: Tesis en opción al Grado de Psicóloga. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.

Borrego, N. G. (2011). La salud reproductiva de los jóvenes. En C. d. autores, *Lecturas de la realidad juvenil cubana a principios del siglo XXI* (págs. 73-91). La Habana: Molinos Trade.

Brugo-Olmedo, S., Chillik, C., & Kopelman, S. (2003). Definición y causas de la infertilidad. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 227-248.

Cutié, M., Figueroa, M., Almaguer, J., & Veranes, M. (2002). Estudio del factor uterino como causa de infertilidad femenina. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 11-16.

Díaz, Z., & García, D. (2012). Percepción sobre la gestión y prestación de servicios de atención a la infertilidad en Cuba: una aproximación antropológica. La Habana: Memorias Convención Internacional de Salud Pública. Cuba Salud. La Habana.

- Domínguez, L. (2010). Qué sabemos hoy de la relación entre estrés e infertilidad. *Revista de Medicina Reproductiva*, 463-468.
- Lagarde, M. (s/f). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. Versión electrónica.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. Versión electrónica.
- Llavona, L. (2008). El impacto psicológica de la infertilidad. *Papeles del Psicólogo*, 158-166.
- Lozano, M. (2001). La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. Manifestaciones del imaginario sobre la maternidad en los discursos sobre las nuevas tecnologías de reproducción. Barcelona: Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2012). *Manual de Infertilidad*. [http:// www.fertilidadclinicadelamujer.com](http://www.fertilidadclinicadelamujer.com).
- Más, L. (2011). Concepciones y vivencias sobre la maternidad. Su lugar en la identidad de género de jóvenes cubanas. La Habana: Tesis en opción al grado de Máster. Centro de Estudios sobre la Mujer.
- Menéndez, E. (1984). El modelo Médico hegemónico: Transacciones y alternativas hacia una fundamentación teórica del modelo de autoatención en salud. *Arxiu D' Etnografía de Catalunya*, 35-118.
- Oliva, K. (2010). Una propuesta metodológica de grupo de aprendizaje para el desarrollo de los procesos autovalorativos. La Habana: Tesis en opción al Grado de Psicóloga. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
- Organización Mundial de la Salud (2019). Biblioteca de Salud Reproductiva (BSR) de la OMS, publicada por la Organización Mundial de la Salud. Obtenido de: <https://extranet.who.int/rhl/es>
- Roa, Y. (2008). Los psicólogos y la infertilidad. *Psicología y Salud*, 129-135.
- Rodríguez, F., Toledo, M., & Sánchez, E. (2000). La globalización y el modelo de Medicina General Integral en Cuba. Retos y oportunidades. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 73-79.
- Rubio, V. (2015). Infertilidad en Cuba: cuando la cigüeña no llega. Cuba sí. cu. Obtenido en: <http://cubasi.cu/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/41682-infertilidad-en-cuba-cuando-la-cig%C3%BCena-no-llega>. Publicado el 28 de julio de 2015. Visto el 12 de abril del 2019.
- Sosa, M. (27 de mayo de 2009). Presentan estrategia cubana para la atención a la infertilidad. *Juventud Rebelde*, p. 1.
- Tubert, S. (2010). *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*. Madrid: Mujeres Editoras.
- Velasco, A., Fiallo, N., Hernández, M., Fragas, R., Padrón, R., & Farramola, L. (2007). *Programa Nacional de Atención a la Pareja Infértil*. La Habana: Cuadernos del Ministerio de Salud Pública de Cuba.

INVERSIONES METAMOTIVACIONALES EN LA PREPARACIÓN PSICOLÓGICA DEL BOXEO CUBANO DE ALTO RENDIMIENTO. UN ESTUDIO DE CASO

Julio Arturo Ordoqui Baldriche

Luis Gustavo González Carballido

Instituto de Medicina del Deporte, Cuba.

Minerva Montero Díaz

Instituto de Cibernética, Matemática y Física, Cuba

Rolando Acebal Monte

Federación Cubana de Boxeo

Resumen

El artículo constituye una sistematización teórica donde se define el constructo de inversiones metamotivacionales y otros, necesarios para su comprensión, desde los marcos de la Teoría de la Inversión (*Reversal Theory*). Las inversiones metamotivacionales han sido exitosamente estudiadas en los ámbitos de la Psicología clínica, laboral, en el enfrentamiento a las adicciones, el estudio del liderazgo, etc. Su poder explicativo en el contexto del deporte de alto rendimiento, especialmente involucradas en la respuesta psicológica competitiva, ha derivado en un área de estudio de alto reconocimiento y elevado volumen de producciones científicas. Se mencionan instrumentos de evaluación representativos de esta temática. Este material argumenta la pertinencia y valor heurístico de su introducción y adaptación en el sistema de preparación psicológica del equipo nacional cubano de boxeo. Para finalizar, se describe un estudio de caso que revela la dinámica reguladora de esta categoría durante las acciones combativas, en su relación con la adecuación de las autovaloraciones parciales de rendimiento.

Palabras clave: Inversiones metamotivacionales, autovaloraciones parciales de rendimiento, regulación emocional competitiva.

Abstract

The article constitutes a theoretical systematization where is defined metamotivational reversals construct and others, necessary for its understanding, from the frameworks of the Reversal Theory. Metamotivational reversals have been successfully studied in the fields of clinical and occupational psychology, confronting addictions, the study of leadership, etc. Its explanatory power in the context of high performance sports, specially involved in the competitive psychological response, has led to a highly recognized area of study and high volume of scientific productions. Representative evaluation instruments of this subject are mentioned. This material argues the relevance and heuristic value of its introduction and

adaptation in the psychological preparation system of the Cuban national boxing team. Finally, a case study is described, that reveals the regulatory dynamics of this category during combat actions, in relation to the adequacy of partial self-assessment of performance.

Keywords: *Metamotivational reversals, partial self-assessment of performance, competitive emotional regulation.*

Introducción

La presencia de una respuesta emocional inefectiva (Apter, 1982, 2001, 2013; Apter, & Svebak, 1989) parece moderar las posibilidades de utilización de los recursos que el boxeador ha autovalorado de forma adecuada y alta. Es decir, percatarse de que el desempeño táctico del combate no está siendo efectivo, no es suficiente para realizar las correcciones necesarias sobre la conducta, aun en posesión de un estado físico favorable y un desarrollo técnico elevado.

Las autovaloraciones parciales de rendimiento (González, 2001 a) constituyen una fracción de la autovaloración general del deportista, que se enmarca específicamente en la disciplina que practica. Es la valoración que el atleta tiene de sí mismo en las cualidades de rendimiento de su deporte, que expresa la unión de los procesos cognitivos y afectivos subyacentes a la base psíquica reguladora de la conducta boxística. Se definen operacionalmente como índice de error autovalorativo, representado en lo adelante con las siglas IEA. Este es la medida de la adecuación de las autovaloraciones parciales, es decir, del modo en que se produce el reflejo de los movimientos y de la ejecución, en la mente del deportista.

Los valores bajos del IEA distinguieron de manera significativa a los mejores boxeadores del equipo nacional cubano entre los años 2011 y 2017, en comparación con los de menor desarrollo deportivo pero similares características deportivas, edades cronológicas y oportunidades competitivas. Quiere decir que, los primeros, se percatan con mucha precisión sobre los contenidos altamente especializados de su desempeño táctico, habilidad que los dota de mayor control sobre la ejecución (Ordoqui y Acebal, 2018). El proceso autovalorativo acerca del desempeño táctico se expresa en el positivo balance ofensivo y defensivo que exhiben aquellos boxeadores que disponen de mayor adecuación.

Sin embargo, la preparación psicológica que se ha desplegado a lo largo de diez años con el equipo nacional de boxeo de Cuba, reporta ejecuciones competitivas inefectivas en momentos de muy elevada tensión emocional, en participantes que se encontraban protegidos por una rica y adecuada autovaloración parcial de rendimiento (Ordoqui, 2015, 2016). Tales comportamientos fueron pocos en número, pero muy relevantes por sus manifestaciones casuísticas y por generar consecuencias negativas en la definición de medallas durante algunas de las competencias estudiadas (Campeonatos Mundiales y Juegos Olímpicos), provocando resultados por debajo de lo esperado.

Para interpretar adecuadamente estos datos en el ejercicio profesional, el poder explicativo de las autovaloraciones parciales de rendimiento exhibió mayor riqueza y coherencia con el desempeño competitivo cuando fueron incluidas en el análisis las *inversiones metamotivacionales* (Apter, 2001) realizadas por los boxeadores cubanos de alto rendimiento durante sus ejecuciones competitivas.

Por desempeño competitivo se entenderá el lugar ocupado o medalla obtenida en las competencias estudiadas, si ese resultado no fue afectado de manera evidente (favorecida o perjudicada) por el cuerpo de jueces y árbitros oficiales de la competencia.

De esta manera, y como respuesta a una necesidad de la práctica profesional, se introdujo la Teoría de la Inversión (TI) de Apter (1982, 2001) en el sistema de preparación psicológica del equipo nacional cubano de boxeo. Específicamente, el concepto de *inversiones metamotivacionales disfuncionales* (Hudson & Walker, 2002; Hudson, Males, & Kerr, 2016) fue examinado mediante estudios de casos tipo (Yin, 2014), para destacar el papel de las emociones y su transición, como moderador de la función autovalorativa y de la efectividad competitiva.

Este recurso teórico y metodológico se introdujo en la práctica profesional a posteriori (derivado) de las autovaloraciones parciales de rendimiento en el sistema de control psicológico del entrenamiento. Es la razón que explica que su instrumentación adaptada a este deporte y al contexto cubano, se encuentre en proceso de formalización, como complemento del rubro autovalorativo.

No obstante, cuenta con suficiente aplicabilidad y vigencia en el deporte de alto rendimiento en Europa y Estados Unidos (Hudson, Males, & Kerr, 2016; Males, Kerr, & Hudson, 2015; Thomas, Hudson, & Oliver, 2015) en tanto exhibe un poder heurístico elevado en la comprensión del dinamismo emocional de la conducta competitiva (Hudson & Day, 2012; Hudson & Walker, 2002; Kuroda, Thatcher, & Thatcher, 2011; Thatcher, Kuroda, Legrand, & Thatcher, 2011).

Pertinencia del estudio de las inversiones metamotivacionales en boxeo

La competencia de boxeo está expuesta a una compleja combinación de circunstancias y estímulos que actúan sobre la experiencia fenomenológica del competidor en su desempeño durante un combate. La confrontación e influencia directa de los rivales, mediante el intercambio de golpes a su anatomía, representan un peligro objetivo a su integridad física. Ello demanda de niveles de arousal muy elevados, por la brevedad de la dimensión témporo-espacial en que tienen lugar conductas activas y reactivas, que deben conciliar una alta agresividad con un ordenamiento táctico determinante (González, L., 1989, 2007, 2010).

La presencia de público –especialmente muy cerca de los competidores–, con características excitatorias diversas (Kerr, 2001) y que exigen explícitamente el mejor desempeño de los boxeadores, genera pautas de información auditiva y visual que se mezclan y pueden llegar a interferir con elementos relevantes del desempeño (Shea, Boldt, Bang, Yeung, Heyes, and Frith, 2014).

El mencionado dinamismo crea condiciones para la rápida aparición de variadas circunstancias imprevistas durante las acciones competitivas en el boxeo. Estas imprimen condiciones en exceso cambiantes en la experiencia de dominio de la tarea que logra el competidor (Males, 2013). Entre los mencionados imprevistos se encuentran: arribar a un estado físico desfavorable, producto de un golpe contundente recibido o de una fatiga temprana; ejecuciones antitécnicas de los contrarios o modos ofensivos inesperados y efectivos de estos, que atentan contra el control de la tarea. La ocurrencia de heridas riesgosas (sobre todo en el rostro) y la tolerancia a dolores físicos que pueden llegar a ser intensos durante el acto competitivo, condicionan la ejecución. Por último, el posible

desempeño parcializado de árbitros o jueces provoca frustraciones relevantes durante las acciones. En medio de estas amenazas, el boxeador debe lograr adecuación en sus juicios autovalorativos, para conservar un efectivo desempeño táctico. La inversión metamotivacional puede facilitar o entorpecer la expresión de la potencialidad autovalorativa.

En las dos últimas décadas del pasado siglo, se realizaron investigaciones que permitieron aplicar al ámbito deportivo modelos de estrés que explicaron algunos comportamientos de deportistas ante los retos competitivos, resultando el de Karasek, Rusell y Theorell el más representativo y útil (González, 2007). Gracias a la aplicación de este enfoque y al destaque de la categoría “control de la tarea”, se logró comprender respuestas psiconeuroendocrinas de tiradores deportivos frente a situaciones en las cuales apreciaban que demandas internas y/o externas exigían o excedían los recursos adaptativos con que contaban. De tal manera, se pudo explicar cómo un tirador de skeet perdió un campeonato mundial al fallar una de las posiciones más fáciles de la ronda, con solo disminuir bruscamente el nivel de excitación mientras el control de la tarea aumentaba de forma significativa (González, 2007).

Aquellos aportes parecieron bastar para explicar la mayoría de las situaciones emocionales comprometidas que los deportistas enfrentaban. Sin embargo, la dinámica de los estados metamotivacionales contenida en la TI, parece demostrar que los progresos logrados por medio del enfoque psiconeuroendocrino del estrés en el deporte pueden ser extendidos (Apter, 2013; Hudson, & Walker, 2002). La nueva noción parece superar las concepciones estáticas de las destrezas psicológicas universales para el éxito deportivo, pues los competidores exitosos –de acuerdo con su postura teórica– deben estar aptos para controlar y realizar modificaciones (inversiones metamotivacionales) en su estado psicológico en cualquiera de las etapas de su ejecución (Kuroda, Thatcher, & Thatcher, 2011).

De ahí que pueda esperarse que se produzcan cambios en las dimensiones metamotivacionales que escapen al dominio autovalorativo, capaces de explicar, en correspondencia con circunstancias de una competencia concreta, conductas no esperadas. Con ello, los psicólogos deportivos estarían en mejores condiciones de ejercer determinado control sobre lo que, hasta el momento, puede resultar inexplicable o impredecible.

Dentro del número de factores que conforman la experiencia y son capaces de modificarla, la TI elige para su estudio un factor que ejerce un predominio importante: la motivación (Apter, 1982, 2001). Ocho estados metamotivacionales propone la TI, también denominado perfil de estilo metamotivacional (Apter, 2013). Ellos se organizan en cuatro pares biestables, y cada estado representa una valencia motivacional (valor psicológico) opuesta a la del compañero. Los estados metamotivacionales se relacionan con cómo los atletas experimentan sus motivos.

El estado télico/paratélico: El primero está relacionado directamente con un comportamiento serio y orientado a metas. Su proyección al futuro implica una cuidadosa planificación de las acciones. Este comportamiento es típico de situaciones de entrenamiento (altas cargas y el cumplimiento de objetivos). Su opuesto paratélico está relacionado con comportamientos que tienden a ser espontáneos, impulsivos y orientados por las sensaciones. En este estado los atletas prefieren altos niveles de arousal, entendiendo por este “el grado de excitación o de intensidad emocional que experimenta la persona acerca de aquello que está haciendo” (Kerr, 2001, p.97), y el objetivo

principal es el disfrute del momento.

Este par de estados metamotivacionales contrasta dos formas diferentes de experimentar el *arousal*: aquel en que altos niveles de arousal sentido resultan displacenteros y se perciben en forma de ansiedad (estado télico) y otro, en que un elevado nivel de *arousal sentido* es lo deseado, siendo experimentado como excitación, disfrute y regocijo (estado paratélico). Para los boxeadores télicos, bajos niveles de arousal sentido son experimentados como relajación placentera o calma. El placer proviene de “resolver la tensión” (Lafreniere, & Cramer, 2006), logrando que disminuya mientras se completa o realiza una tarea. Por el contrario, en estado paratélico un bajo arousal es experimentado como desagradable aburrimiento.

El estado negativismo/conformismo: se orientan alrededor de la respuesta de los participantes ante las normas o reglas implícitas y explícitas. En el estado de conformismo la experiencia del individuo está orientada alrededor del valor de pertenecer, de “ajustarse” a las normas prevalecientes y satisfacer las expectativas sociales. La persona se siente virtuosa al adecuarse y respetar la expectativa social, mientras que cualquier brecha en un comportamiento correcto se experimenta de manera displacentera, como vergüenza. Por el contrario, en el estado negativista la experiencia del individuo está orientada al valor esencial de la libertad y autonomía. En ese caso, se reaccionará contra las reglas, experimentando el deseo de ser autónomo e “ir contracorriente” (Males, & Kerr, 1996).

La mayoría de las actividades deportivas organizadas son emprendidas en estado conformista, lo cual cobra absoluto sentido en la necesidad de seguir reglas deportivas establecidas. Notables excepciones ocurren cuando un boxeador, por ejemplo, responde de forma violenta (inversión negativista) frente a una agresión antideportiva de su contrario que no fue sancionada por el árbitro (Kerr y Males, 2011).

Estado autocéntrico/alocéntrico: Cuando opera el autocentrismo, los deportistas dirigen su atención a ellos mismos, a lo que les está ocurriendo personalmente en una interacción deportiva o de cualquier tipo. Si el atleta se enfoca en sí mismo en una interacción, tendrá una experiencia placentera cuando el estado operativo en él es autocéntrico. Ello lo conducirá hacia la generación de acciones individuales predominantes. En el caso opuesto, el foco se encuentra en lo que ocurre a otros atletas, al colectivo técnico u otros oficiales de la competencia. La percepción del éxito alcanzado por otros participantes inducirá sentimientos de placer y satisfacción. Suele ser saliente en deportes colectivos (Templeton, 2010).

Estado de maestría/simpatía: El primero está asociado a la vivencia de sentirse experto y poderoso con el objetivo de derrotar a su oponente. Predomina una elevada disposición a competir, a controlar, a ser tenaz y fuerte frente a su contrario, público presente en la instalación y otros elementos que integran la experiencia de competición. En el segundo caso, el atleta necesita simpatizarles a otros, puede tratarse de compañeros de equipo, espectadores, etc.

Las inversiones son los cambios psicológicos que tienen lugar entre pares de estados metamotivacionales y reflejan la labilidad del sistema psicológico ante diferentes demandas internas o externas (Apter, 1982, 2013). Como conductas deportivas, las inversiones pueden resultar funcionales o no, denotando con ello la posibilidad de reflejar apropiadamente la realidad, que incluye el estado de su propio cuerpo y su disposición mental en el curso de las acciones.

En 2017, en combate de la Serie Mundial, un boxeador cubano aplicó las indicaciones recibidas de su entrenador y mantuvo a distancia a un rival de menor estatura, agresivo e insistente, que intentó atacar con certeros ganchos su abdomen. En clara propensión al polo maestría de la dimensión metamotivacional maestría/simpatía (Hudson y Walker, 2002), el boxeador cumplió las orientaciones recibidas, pero los vítores y loas de la afición que pedía a gritos un golpe espectacular que desactivara al contrario provocó en él una inversión hacia el polo simpatía (Males, Kerr y Hudson, 2015). Desatendió las indicaciones e intentó complacer a la afición, aceptando un peligroso cuerpo a cuerpo que terminó en un fracaso. Situaciones similares han sido estudiadas en el deporte competitivo (Kerr, 2001; Thatcher, Kuroda, Legrand, y Thatcher, 2010) y los resultados de la presente investigación permitirán un acercamiento a esta dinámica en Cuba.

En la entrevista posterior al combate, el boxeador aseguró haberse percatado (adecuada autovaloración parcial de rendimiento) de que estaba aplicando modos ofensivos efectivos y sus entrenadores se lo reforzaron; sin embargo, vivenció con humillación (reclamo del público) mantenerse en polo maestría y realizó la inversión metamotivacional disfuncional en busca de sentirse orgulloso y valiente (Hudson, Males y Kerr, 2016).

TI considera que la ejecución deportiva requiere más que del dominio de un único estado mental, de la transición entre diversos estados mentales ante diferentes circunstancias (Apter, 2013). Esta noción permite, en nuestra opinión, continuar de una manera determinante el giro que en favor de concepciones dinámicas dentro de la psicología y la fisiología deportivas se produjo a partir de los estudios de estrés en el deporte en nuestro país (González, 1989, 2010).

Varios son los instrumentos y escalas desarrollados para el estudio de los estados metamotivacionales y de las inversiones entre estos. Tales son los casos del *State of Mind Indicator for Athletes* (SOMIFA; Kerr and Apter, 1999), *Telic State Measure* (TSM; e.g. Svebak and Murgatroyd, 1985), *The Somatic State Questionnaire* (SSQ; Cook, Gerkovich et al., 1993), *Telic/Paratelic State Instrument* (T/PSI; Calhoun, 1995; Calhoun and O'Connell, 1995), *The Tension and Effort Stress Inventory* (TESI; Svebak, 1993 and Svebak et al., 1991), *Inventario de Conductas Asertivas* (Hernández y Maíz, 2010).

Para ilustrar las ideas discutidas, analícese el siguiente caso

D4

I. Breve descripción de las cualidades dinámicas de la personalidad

Posee capacidad intelectual superior al promedio de la población deportiva (Percentil 75 en Matrices Progresivas de Raven). Su motivación deportiva es intensa estudiada a través de los 10 deseos, además de presentar motivos de carácter cognoscitivo. Se aprecia coherencia, cercanía y compromiso emocional con el ideal abstracto, partiendo de una autovaloración con elevado grado de reflexión y poder regulador (estudio a través de entrevistas y composiciones). Logra un adecuado balance de motivación intrínseca-extrínseca, así como de expectativa de éxito y de eficacia, con predominio de esta última. Posee motivación de logro, moderado desarrollo de motivos de autoafirmación deportiva y elevados motivos materiales.

Su perfil metamotivacional es télico-negativista-maestro-autocéntrico. Algunas inversiones metamotivacionales paratéticas de carácter disfuncional han afectado sus rendimientos en pocas

competencias, pero las de mayor relevancia social.

Adopta preferentemente un estilo de enfrentamiento al estrés competitivo de *relajación para sí* con algunos elementos de *relajación para la tarea*. Lo anterior sugiere que posee un potencial excitatorio elevado con dificultades para imponer una inhibición protectora, mostrando frecuentes conductas hipertónicas en competencias.

II. Relación entre el IEA y el Kec.

A los juegos olímpicos de Rio, 2016, este boxeador había llegado con el pronóstico de convertirse en finalista y probable campeón. Sin embargo, de forma inesperada perdió el combate por medalla de bronce frente a un rival inferior a él en cuanto a calidad deportiva, a quien había derrotado anteriormente. ¿Cómo habían llegado a cada una de las competencias fundamentales estudiadas sus valores del IEA y del coeficiente de efectividad competitiva (Kec)? En la Tabla no.1, se presentan estos datos.

Competencias evaluadas	IEA	Keo	Ked	Kec
Campeonato Mundial de Kazajastán, 2013	0.33	107.7	67.1	40.6
Campeonato Mundial de Catar, 2015	0.33	132.8	80.7	52.1
Juegos Olímpicos de Rio, 2016	0.27	149.2	54.5	94.7
Campeonato Mundial de Hamburgo, 2017	0.34	161.9	46.9	115

Tabla No.1. Registro longitudinal de valores medios del IEA, Keo, Ked y Kec.
Keo: coeficiente de efectividad ofensiva, Ked: coeficiente de efectividad defensiva.

La tabla anterior informa acerca del progreso experimentado por D4 durante las dos últimas competencias, en cuanto a las variables estudiadas. Sus medias de IEA fueron establemente bajas (elevada adecuación de las autovaloraciones parciales de rendimiento), destacando la de los Juegos Olímpicos como la menor registrada. Por su parte, los incrementos en el Kec en estas dos últimas competencias, se nutrieron homogéneamente de progresos ofensivos y defensivos. Es curioso que sus mejores resultados internacionales se ubican en las dos primeras competencias de las cuatro analizadas.

Durante su participación en el año 2013, el sistema de preparación psicológica que se implementó estuvo dirigido a determinar cuánto de sus características nervioso-centrales se asociaban a la realización disfuncional de inversiones metamotivacionales, y se determinó que realizaba inversiones paratéticas inconvenientes en los momentos (incluso a nivel de asaltos) determinantes de los combates. Como todo sujeto télico (Apter, 1982, 2001; Murphy & Desselles, 2011), los elevados niveles de arousal le provocaban disconfort psicofisiológico. En respuesta a ello, respondía con una separación mental de la meta (sentir que todo está bajo control) minimizando la amenaza real de la derrota, con el objetivo de reducir los síntomas somáticos del elevado arousal, e intentar mayor disfrute del acto competitivo. Esto se denomina inversión metamotivacional paratética, un cambio en la intencionalidad afectiva del sujeto.

En este caso, su objetivo era el de convertir todo el arousal vivenciado como ansiedad y angustia en experiencias de disfrute. En situaciones de tan elevada precisión y velocidad de la ejecución, con déficit de tiempo, tal inversión metamotivacional provocaba descuidos tácticos, disminución de la intensidad de los ataques y latencias inconvenientes entre acciones: constituyeron inversiones metamotivacionales disfuncionales.

Aprovechando su poderoso nivel consciente volitivo, capacidad reflexiva, elevada expectativa de eficacia y riqueza autovalorativa, se favoreció la aceptación de esta regularidad por parte del deportista y se entrenaron modos de superarlas o, al menos, de neutralizar sus efectos más nocivos. Fueron utilizadas estrategias conductuales cognitivas para favorecer la adopción de posturas paratéticas, pero preservando la meta tética (ganar el combate). Gracias al entrenamiento, su talento y los reajustes que incorporó en su regulación emocional, mantuvo sus más elevados resultados.

Resultó contradictorio, entonces, que durante el 2016 habiendo logrado su mayor coherencia autovalorativa y de efectividad competitiva total, perdiera un combate (del que ganó el primer asalto) frente a un rival local, a quien había derrotado en situaciones similares. Es oportuno señalar que, en los Juegos Olímpicos de Londres, cuatro años antes, había perdido frente a un rival inferior y quedó por debajo de su pronóstico.

El control psicológico realizado a D4 durante la preparación del campeonato mundial del 2017, arrojó que su IEA medio se mantuvo casi constante y sus coeficientes de efectividad se incrementaron. Sin embargo, quedó de nuevo por debajo del pronóstico. La coherencia en la relación negativa entre ambas variables (IEA y Kec) ilustró su progreso deportivo, pero en los momentos de mayor tensión no pudo aprovechar todo su potencial, por el efecto negativo de inversiones metamotivacionales disfuncionales. En respuesta a entrevistas psicológicas acerca de su desempeño en esa competencia, el atleta aseguró tener claridad de lo que tenía que hacer, pero confesó sentirse “cómodo y relajado”, emocionalmente impedido de ejecutar lo que sus autovaloraciones parciales de rendimiento le estaban indicando.

El IEA como fuerte predictor de la efectividad, en este caso, sufrió el impacto de una inversión metamotivacional disfuncional.

La interpretación de la compleja respuesta fenomenológica que constituye una inversión metamotivacional en condiciones de terreno, durante la ejecución deportiva, requiere de instrumentos como los mencionados y otros nuevos (adaptados a los diferentes deportes y poblaciones específicas), complementados con indicadores observacionales y vivenciales que permitan asegurar que se produjo una inversión y determinar el sentido personal que esta adquiere para el sujeto. Necesariamente, tal comprensión demanda de la incorporación de procesos motivacionales, cualidades de la personalidad, estados psicológicos actuales, características nervioso-centrales, relevancia de la competencia para el deportista, entre otros, que deberán demostrar su implicación en esta dinámica de variables.

Sería el principio para intervenir este proceso de manera que el deportista tome niveles progresivos de control, aspecto que resulta sumamente polémico y necesitado de investigaciones futuras en los marcos de la TI (Apter, 2013).

Referencias bibliográficas

- Apter, M. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. London: Academic Press.
- _____. (2001). An introduction to reversal theory. In M. J. Apter (Ed.), *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp.3-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- _____. (2013). Developing reversal theory: some suggestions for future research. *Journal of Motivation, Emotion and Personality*, 1-8.
- Apter, M., & Svebak, S. (1989). Stress from the reversal theory perspective. In C. D. Spielberger & J. Strelau (Eds.), *Stress and anxiety*, vol. 12 (pp. 39-52). New York: Hemisphere.
- González, L. (1989): Estudio de la respuesta de stress de tiradores adolescentes. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
- _____. (2001 a). Resultados del control psicológico del entrenamiento en saltadores cubanos de alto rendimiento. www.efdeportes.com Buenos Aires, 6(33), marzo.
- _____. (2007). La respuesta emocional del deportista. Una visión científica del comportamiento ante el reto competitivo, Universidad Autónoma de Yucatán.
- _____. (2010). Conferencia dictada: "Procesos de autorregulación en los deportistas de alto rendimiento", en encuentro bilateral con maestrantes de la Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto de Medicina del Deporte, julio, La Habana, Cuba.
- Hernández, A., y Maíz, J. (2010). Una nota al modelo psicosocial de John Kerr. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires - año 15 – no. 145.
- Hudson, J., & Day, M. (2012). Athlete's experiences of expressive writing about sports stressors. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 798e806.
- Hudson, J., Males, J., & Kerr, J. (2016). Reversal theory-based sport and exercise research: A systematic/narrative review. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 168-179.
- Hudson, J., & Walker, N. (2002). Metamotivational states reversals during matchplay golf: an idiographic approach. *The Sports Psychologist*; 16, 200-217.
- Kerr, J. (2001). *Counselling athletes: Applying reversal theory*. London: Routledge.
- Kuroda, Y., Thatcher, J., & Thatcher, R. (2011). Metamotivational state and dominance: Links with EMG gradients during isokinetic leg extension and a test of the misfit effect. *Journal of Sports Sciences*; 29(4): 403-410.
- Lafreniere, K., & Cramer, K. (2006). Examining reversal theory measures in relation to NEO personality dimensions and consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 40, 1387-1397.
- Males, J. (2013). A Reversal Theory Model of Sport Performance. PHD Thesis. Aberystwyth University. UK.
- Males, J., & Kerr, J. (1996). Stress, emotion and performance in elite slalom canoeists. *The Sport Psychologist*, 10, 17-37.
- Males, J., Kerr, J., & Hudson, J. (2015). Elaborating the Mastery State and the Confidence Frame. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, vol. 4, pp. 33-44.

- Murphy, S. & Desselles, M. (2011). Lability and Affect: An Ecological Momentary Assessment Approach. Paper presented at the Fifteenth International Reversal Theory Conference, Washington DC, July.
- Ordoqui, J. (2015). Autovaloración y análisis del producto de la actividad en boxeo durante un mesociclo de entrenamiento. Ponencia presentada en simposio de Psicología del deporte del VII Congreso Internacional de Medicina del Deporte y ciencias aplicadas, Primer Simposio Internacional de Vibroterapia y laser de alta potencia. Centro de Convenciones de Varadero.
- _____. (2016). Información limitada entregada a la Subdirección de Psicología del Instituto de Medicina del Deporte sobre preparación psicológica del equipo nacional de boxeo para los Juegos Olímpicos de Rio, 2016.
- Ordoqui, J. y Acebal, R. (2018). Apuntes para una revisión teórica de la autovaloración en el deporte. *Alternativas cubanas en Psicología* / vol. 6, no. 17.
- Shea, N., Boldt, A., Bang, D., Yeung, N., Heyes, C., and Frith, C. (2014). Supra-personal cognitive control and metacognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 18, (4). <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2014.01.006>.
- Templeton, S. (2010). What state are competitive paddlers in? A qualitative study of Reversal Theory, metamotivational reversal states, triggers and paddlers interpretational directions in competition slalom canoeing. Unpublished master's thesis, University of Chichester, Sussex.
- Thatcher, J., Kuroda, Y., Legrand, F., & Thatcher, R. (2011). Stress responses during aerobic exercise in relation to motivational dominance and state. *Journal of Sports Sciences*; 29(3): 299–306.
- Thomas, L., Hudson, J., & Oliver, E. (2015). Development and Validation of an Implicit Measure of Meta-Motivational States. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, vol. 4, pp. 15–25. DOI: 10.12689/jmep.2015.403.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. DO - 10.3138/cjpe.30.1.108, JO - The Canadian Journal of Program Evaluation.

Los autores

Rolando Acebal Monte

acebalentrenador@yahoo.com

Licenciado en Cultura Física, especialista en boxeo. Federación Cubana de Boxeo.

Juan Carlos Ángeles De Jesús

carlos.angeles@uicui.edu.mx

Maestro en Pedagogía. Docente-Investigador de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C. Terapeuta del Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C.

Edgar Barrero

edgar_barrero@yahoo.es

Psicólogo Social. Magister en Filosofía. Director de la Cátedra Libre “Ignacio Martín Baró” Medalla ALFEPSI. Ex secretario general de ULAPSI. Ex miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI.

Yoana Batista

yoana.batista@masvida.coach

Licenciada en Psicología por la Universidad de la Habana. Orientadora Psicológica y Coach. Fundadora de +Vida, Hamburg, Alemania.

Manuel Calviño

calvino@infomed.sld.cu

Licenciado en Psicología. Master en Comunicación. Master en Marketing y gestión empresarial. Doctor en Ciencias psicológicas. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Comunicador Social. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Huánuco. Medalla ALFEPSI. Ex secretario general de ULAPSI. Ex Presidente de ALFEPSI.

Luis Gustavo González Carballido

lgus_cu@yahoo.es

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor e investigador titular. Instituto de Medicina del Deporte.

Dora Elizabeth Granados Ramos –

gradora@hotmail.com

Doctora en Neurociencias. Universidad de Guadalajara.

Paulina Huaiquivil Mendoza

Paulina.hm@outlook.com

Licenciada en Psicología. Universidad del Bio Bio. Chile

Aymara Maricela Mancilla Martínez

aymara.mancilla@uicui.edu.mx

Maestra en Criminología. Docente-Investigadora de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C. Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C.

Minerva Montero Díaz

minerva.icimaf@gmail.com

Licenciada en Matemáticas. Doctora en Ciencias Matemáticas. Profesora e investigadora titular. Instituto de Cibernética, Matemática y Física.)

Marco Murueta Reyes

arzater@unam.mx

Licenciado en Psicología. Doctor en Filosofía. Medalla ALFEPSI. Profesor de la UNAM Iztacala. Presidente fundador de la Asociación mexicana de Alternativas en Psicología. Premio mexicano de Psicología. Ex secretario general de ULAPSI. Ex Presidente de ALFEPSI.

Karima Oliva Bello

koliva2009@gmail.com

Licenciada en Psicología. Doctora en Psicología por la Universidad Federal de Río de Janeiro y Licenciada. Máster en Psicología por la Universidad de la Habana. Editora Asistente de la revista DESidades del Instituto de Psicología de la UFRJ.

Oscar Daniel Ontiveros Salinas

od_os@hotmail.com

Licenciado en Psicología. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. México.

Julio Arturo Ordoqui Baldriche

juliordoqui83@gmail.com

Licenciado en Psicología. Profesor asistente e investigador agregado. Instituto de Medicina del Deporte,

Arlety Pacheco Gómez

arlety@op.cc.cu

Licenciada en Psicología. CESPO. Cuba

Johana Sánchez Hernández

johanaspiegel@gmail.com

Licenciada en Psicología. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. México.

Greter Saura Iglesias

greter@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Master en Psicología educacional. Profesora de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Cuba

Lizzi Velázquez Acosta

velazquezlizzi@gmail.com

Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Cuba

Katherine Yévenes Albornoz

Katherineyevenes1996@gmail.com

Licenciada en Psicología. Universidad del Bio Bio. Chile

Nelson Zicavo Martínez

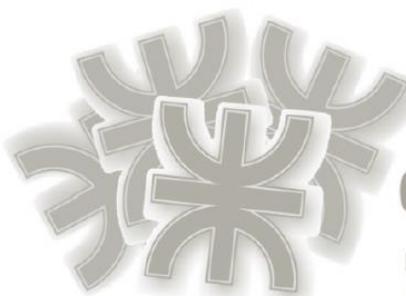
NZicavo@gmail.com

Licenciado en Psicología. Master en Psicología Clínica. Doctor en Ciencias psicológicas. Director de la Escuela de Psicología de la Universidad del Bio Bio, Chile. Ex miembro de la Mesa coordinadora de ALFEPSI.

Agradecimiento

El Consejo Editorial de la Revista “Integración Académica en Psicología” agradece a las y los colegas que han actuado como árbitros, evaluadores, comentaristas, recomendadores, en el año 2019. Su trabajo ha sido esencial en el cumplimiento de los lineamientos y normas de publicación. Ellos y ellas son:

Dr. Reinerio Arce, Cuba
Dra. Patricia Ares, Cuba
Lic. Luis Eduardo Alvarado, Ecuador
Dra. Patricia Ares, Cuba.
Msc. Edgar Barrero, Colombia
Dr. Alberto Cobián, Cuba.
Dra. Dora Patricia Celis, Costa Rica
Dr. Roberto Corral, Cuba
Dra. Gina María Chávez Ventura, Perú.
Dra. Aurora García, Cuba.
Dr. Jorge Díaz González, Cuba.
Msc. Rogelio Díaz, México
Dra. Lucia Cecilia da Silva, Brasil
Dra. M. Rosario Espinosa Salcido, México
Lic. Carlos Lesino, Uruguay.
Dr. Alexis Lorenzo, Cuba.
Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes.
Dr. Nelson Zicavo, Chile
Dr. Eugenio Saavedra, Chile.
Dra. Angela Soligo, Brasil
Lic. Julia Carmela Vera Ortiz, Perú.
Ms.C. Eduardo Viera, Uruguay
Dra. Laura G. Zárate Moreno, México.
Msc. Bárbara Zas Ros, Cuba.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.