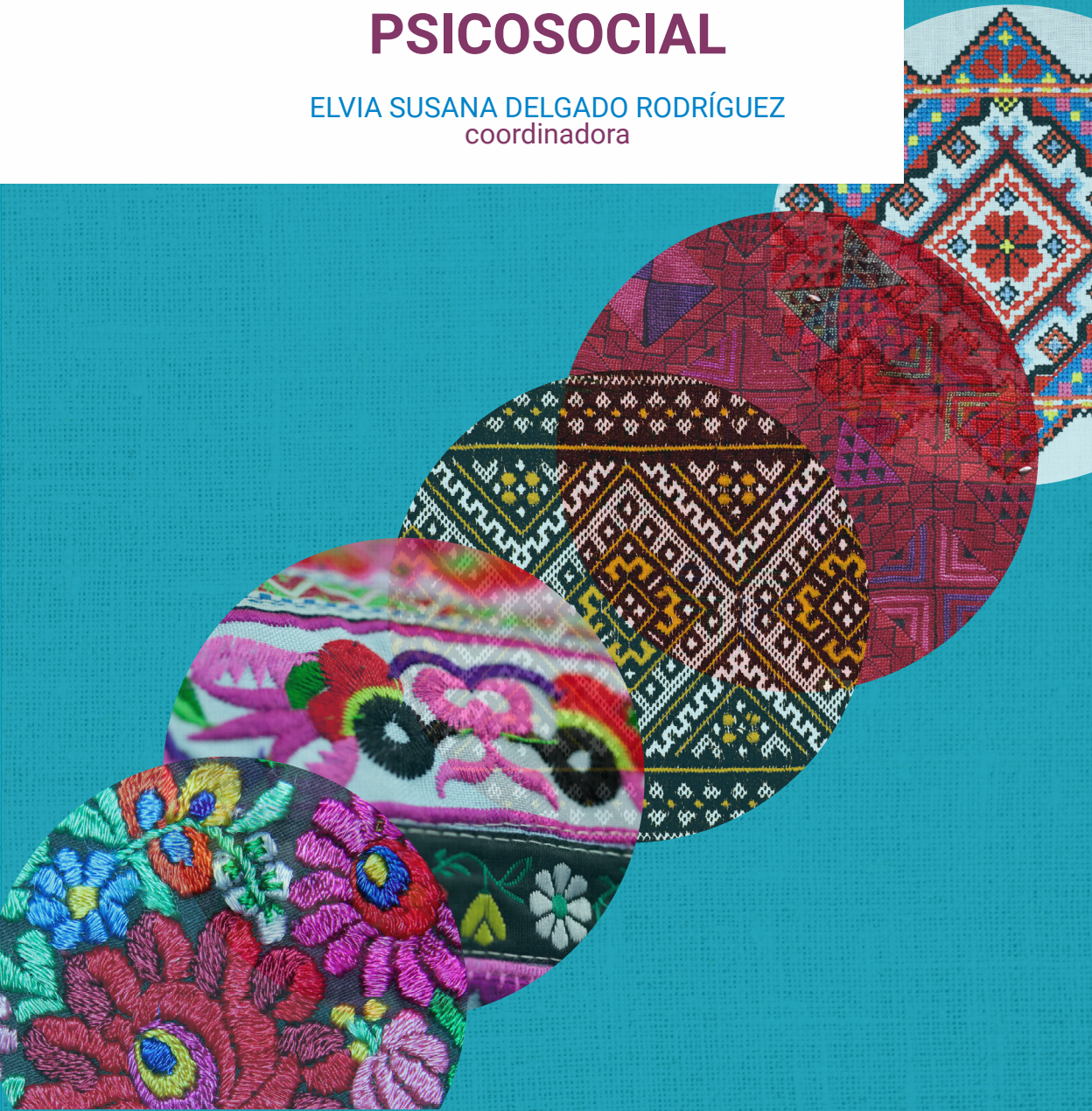


EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PSICOSOCIAL

ELVIA SUSANA DELGADO RODRÍGUEZ
coordinadora



EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PSICOSOCIAL

Coordinadora:

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Comité científico:

Claudia Guadalupe Ramírez Rocha

Uriel Nuño Gutiérrez

Valeria Patricia Moscoso Urzúa

Primera edición. Marzo 2026

D.R. © 2026, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario del Norte
Carretera Federal 23, km 191 C.P. 46200
Colotlán, Jalisco, México
Tels. +52(499) 992-1333/992-0110/
992-2466/992-2467/922-1170

ISBN: 978-607-581-964-8

Coordinación editorial

Aldo Israel Sánchez Avendaño

Diseño y diagramación

Alejandra Ulloa / Prometeo Editores

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos especialistas en los temas abordados en la obra.

Hecho en México / *Made in Mexico*



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PSICOSOCIAL

ELVIA SUSANA DELGADO RODRÍGUEZ
coordinadora

Contenido

Presentación	
<i>Uriel Nuño Gutiérrez</i>	7
SECCIÓN I	13
Fundamentación de la práctica psicosocial	
"Relevancia y fundamentación de la praxis psicosocial"	14
<i>Elvia Susana Delgado Rodríguez</i>	
"Rupturas académicas desde la práctica de la psicología social"	40
<i>Iker Javier Pulido Rodríguez</i>	
SECCIÓN II	
Experiencias de docentes y estudiantes de pregrado: Retos y aprendizajes de la formación en el campo	55
"Desafíos en la formación de estudiantes durante las prácticas profesionales: Experiencias del círculo de estudios sobre género y feminismos"	56
<i>Daylín Ortega Carulo</i>	
"Experiencia profesional como profesora de prácticas profesionales en psicología social en CUCIENEGA, UdeG"	65
<i>Yazbeth Pulido Hernández</i>	
"Experiencia en prácticas profesionales en psicología social"	72
<i>Noemi Catalán Barajas</i>	
"Formación en territorio: Los saberes de las prácticas profesionales en escenarios comunitarios"	80
<i>Susana Hernández Arias</i>	
"Aprendizajes y reflexiones sobre las prácticas de psicología social en la comunidad de Temacapulín: Construcción de una nueva visión"	91
<i>Melissa De la Riva De la Torre</i>	

“Experiencias como receptora de prácticas profesionales de estudiantes de psicología: Un acompañamiento mutuo en la realización de investigación”	96
<i>Laura Nadhieli Alfaro Beracoechea</i>	
“Experiencia como practicante profesional en el área de psicología en un proyecto de intervención comunitaria”	104
<i>María de Jesús Ramírez Gutiérrez</i>	
“Tutoría en prácticas profesionales: Experiencias en el Centro Universitario de la Ciénega”	113
<i>Leticia Elizabeth Grajeda Delgadillo</i>	

SECCIÓN III

Reflexiones sobre la incorporación temprana a la investigación:

Experiencias del trabajo en comunidades	121
“Si al norte de la Peña no está Temaca, ¿qué será de quienes ahí han vivido?”	122
<i>Aldo Israel Sánchez Avendaño</i>	
“Realidades y teorías”	128
<i>Olivia Itzel Esparza Arellano</i>	
“Impacto académico, profesional y personal de las prácticas profesionales”	134
<i>Anette Sarai Guzmán Galván</i>	

SECCIÓN IV

Experiencias formativas: Miradas de

estudiantes a las prácticas profesionales en retrospectiva	139
“Reflexiones sobre VIH/SIDA en las prácticas profesionales”	140
<i>Dafne Solís Bramasco</i>	
“Del aula a la comunidad: Mis prácticas profesionales en Temacapulín”	146
<i>María de los Ángeles Carrillo Vázquez</i>	

Presentación

Hay aprendizajes que no caben en un aula. Hay saberes que se construyen con los pies en el territorio, con la escucha activa y el diálogo que se teje en plazas, casas, ríos, montañas, centros comunitarios, oficinas y calles, también en los silencios compartidos. La práctica psicosocial es precisamente ese lugar de encuentro: un espacio vivo donde la teoría respira, se mueve y se transforma al calor de la experiencia, y donde quienes aprenden y quienes enseñan lo hacen siempre, de manera recíproca.

Experiencias formativas en la práctica psicosocial, surge de esta certeza: la formación de psicólogos y psicólogas sociales no es posible por medio de la educación tradicional que privilegia la acumulación de contenidos que después deben acreditar con exámenes y trabajos escritos, sino más bien con la vivencia directa de las realidades que atraviesan a las comunidades: sus problemas, resistencias, dignidad, esperanzas y luchas. Este libro es un mar de narrativas que, entre distintos análisis, lugares y trayectorias, invita a recorrer el camino que estudiantes, docentes y actores comunitarios han tejido, en un ejercicio de formación que es, a la vez, de transformación.

En estas páginas, la práctica no se narra como un trámite académico, sino como una experiencia que interpela, rompe moldes, provoca preguntas y replantea certezas. Quien lea encontrará reflexiones sobre fundamentos teóricos, testimonios de acompañamiento e implicación en escenarios comunitarios e institucionales, miradas sobre la incorporación temprana a la investigación y evocaciones retrospectivas de estudiantes que vuelven sobre lo vivido para descubrir su sentido profundo.

Invito a quien abra estas páginas a dejarse tocar por las historias y a descubrir que la práctica psicosocial no es únicamente un componente curricular, es una forma de entender y habitar el mundo, de comprometerse con él y de reconocer que toda transformación comienza por dejarse transformar.

La estructura del libro ofrece un recorrido que va desde los cimientos conceptuales hasta las narraciones más emotivas y personales. Organizado en cuatro secciones, el texto articula la formación profesional desde distintos lu-

gares de enunciación, todos unidos por una convicción común: el territorio es un espacio privilegiado para construir conocimientos situados, fortalecer habilidades y forjar una identidad profesional con profundo sentido social.

La primera sección, *Fundamentación de la práctica psicosocial*, sienta las bases teóricas y analíticas que sustentan el ejercicio profesional. En ella, Elvia Susana Delgado Rodríguez, reflexiona sobre la *Relevancia y fundamentación de la praxis psicosocial*, ofrece una revisión crítica del papel histórico de la Psicología Hegemónica Colonial (PHC) en Latinoamérica y su desconexión con las realidades sociohistóricas y su función como aparato ideologizador, presenta a la *Praxis psicosocial* como una estrategia de incidencia y concluye que la pertinencia de la disciplina está en su capacidad para promover el fortalecimiento de los tejidos sociales y formar profesionales comprometidos con la dignidad y la justicia social.

La segunda contribución es de Iker Javier Pulido Rodríguez quien, en *Rupturas académicas desde la práctica de la psicología social*, postula la necesidad de transformar esquemas aprendidos en la docencia, la investigación y la vinculación que fomentan relaciones de poder epistémico, a cambio de un acercamiento a la vinculación comunitaria en la que esos esquemas tradicionales puedan sustituirse por investigaciones que respeten los saberes comunitarios, que integren a estudiantes a la investigación temprana y en donde esos encuentros universidad-sociedad sean el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje mutuo.

En el segundo apartado, *Experiencias de docentes y estudiantes de pregrado: Retos y aprendizajes de la formación en el campo*, se reúnen ocho relatos que dejan ver el pulso de la práctica en contextos comunitarios e institucionales. Daylin Ortega Carulo abre la sección con los retos formativos y pedagógicos que enfrentan docentes y estudiantes durante las prácticas profesionales en psicología social. La experiencia de un círculo de estudios sobre género y feminismos, muestra cómo las prácticas pueden convertirse en espacios de diálogo, reflexión crítica y transformación, más allá de la lógica instrumental, subrayando la importancia de vincular la perspectiva de género a la formación profesional, destaca la importancia de reconocer el acompañamiento docente y de promover prácticas que habiliten procesos de subjetivación, aprendizajes horizontales y el compromiso con la equidad y la justicia social.

Yazbeth Pulido continúa la sección desde el Centro Universitario de la Ciénega con su amplia experiencia docente en la formación de estudiantes de psicología social, comparte dos proyectos innovadores demostrando que es posible lograr diseños e implementaciones de alto impacto con recursos limitados y estudiantes en formación.

Noemí Catalán comparte *Experiencia en prácticas profesionales en psicología social* en donde nos narra sobre un proyecto de lectocomprensión de estudiantes de educación primaria en Jalisco, bajo el programa “Educar para la Paz a través de la Lectura”. El texto concluye destacando la importancia de la formación crítica en el pregrado para crear programas de incidencia social que contribuyan al desarrollo infantil integral.

Susana Hernández desarrolla el texto *Formación en territorio: Los saberes de las prácticas profesionales en escenarios comunitarios*; nos expone la vivencia formativa de estudiantes que por medio de un proyecto de investigación e incidencia realizaron prácticas en las comunidades afectadas por la presa El Zapotillo (Acasico, Palmarejo y Temacapulín). Argumenta que las prácticas en territorio, son más que un simple requisito curricular: se trata de escenarios vivos de co-construcción de conocimiento.

Melissa de la Riva, de manera reflexiva y situada, relata su vista a Temacapulín, donde la presencia y esencia de la comunidad le permitió construir una nueva visión sobre la psicología y sus posibilidades a través del trabajo en campo.

En seguida, Laura Alfaro narra su papel como receptora de estudiantes en investigación, y los retos que le han significado a lo largo de nueve años, describe un modelo de prácticas profesionales basado en el aprendizaje experiencial (Kolb), donde los estudiantes participan activamente en diversas fases de proyectos de investigación aplicada, desde la validación de instrumentos hasta la intervención psicosocial en comunidades rurales vulnerables.

En el capítulo *Experiencia como practicante profesional en el área de psicología en un proyecto de intervención comunitaria*, María de Jesús Ramírez del CU-Ciénega, hace una reflexión detallada sobre su estancia de prácticas, relata su participación en un proyecto de intervención comunitaria de tipo longitudinal centrado en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de una escuela rural en Jalisco, México, ofrece una visión valiosa y real de la psicología en contextos comunitarios y de cómo las prácticas profesionales sirven como un primer y funda-

mental contacto con los fenómenos sociales y las verdaderas necesidades de la población.

Leticia Grajeda cierra la sección con una reflexión sobre la tutoría de estudiantes de derecho, subrayando la necesidad de competencias blandas y habilidades psicosociales en la formación jurídica, subraya que las prácticas son un puente esencial para el desarrollo de elementos críticos en la inserción laboral y en una profesión de alta responsabilidad social, concluyendo que el acompañamiento de la tutoría es indispensable para una formación integral y vivencias profesionales significativas que difícilmente se obtendrían solo en el aula.

En la tercera sección intitulada, *Reflexiones sobre la incorporación temprana a la investigación: Experiencias del trabajo en comunidades*, despliega experiencias que ilustran cómo las prácticas profesionales se convierten en un punto de entrada a la investigación académica.

Aldo Israel Sánchez escribe *Si al norte de la Peña no está Temaca, ¿qué será de quienes ahí han vivido?*, una reflexión sobre la transformación ética y profesional detonada por su participación en el proyecto de Abordaje psicosocial de las comunidades de Acasico, Palmarejo y Temacapulín, afectadas por El Zapotillo, relata su viraje del enfoque clínico a la psicología social situada y propone al arte como herramienta esencial para la reparación psicosocial.

Itzel Esparza, ofrece *Realidades y teorías*; narrando su trayectoria en las comunidades de El Zapotillo. La autora plantea la distancia entre la teoría académica y la realidad palpable, cuestionando a quiénes sirve realmente la psicología y concluyendo que ésta debe ser, una construcción colectiva al servicio de los pueblos.

Anette Guzmán, reflexiona sobre el impacto de su práctica en el estudio de la resistencia comunitaria de Temacapulín, evidenciando cómo la experiencia generó una base sólida en investigación cualitativa, pensamiento crítico y sensibilización ante conflictos socioambientales.

Para concluir, la cuarta sección, *Experiencias formativas: Miradas de estudiantes a las prácticas profesionales en retrospectiva*, reúne dos textos que condensan el aprendizaje reflexivo posterior a la experiencia.

Dafne Solís nos ofrece *Reflexiones sobre VIH/SIDA*, en una institución de salud sexual, enfocada en la prevención y detección de ITS y VIH/SIDA, el texto es una

revisión crítica y autocrítica sobre el estigma social e interiorizado asociado al VIH, cuestionando cómo las connotaciones morales y la desinformación, dificultan la prevención y aumentan el impacto psicosocial del diagnóstico.

Ángeles Carrillo cierra la obra con una visión retrospectiva, que permite una mirada íntima y crítica sobre su paso por el territorio, nos habla del proceso de articulación entre la formación académica y la realidad social, la autora comparte cómo el trabajo psicosocial trasciende el ambiente áulico para convertirse en una herramienta de escucha activa, arraigo territorial y fortalecimiento de la memoria colectiva, concluye que la psicología social es una práctica viva y fundamentalmente política.

En conjunto, este libro es una invitación a pensar la práctica psicosocial como un proceso formativo, integral, que articula saber académico y saber comunitario buscando la paridad epistémica, la reflexión crítica y la acción transformadora, el desarrollo profesional y la sensibilidad ético-política. Aquí, la universidad pública se reconoce más que un espacio de transmisión de conocimientos, como un actor vivo en el tejido sociocomunitario, capaz de sembrar vínculos, compromiso y esperanza.

Como lo dijimos líneas arriba, este libro es un mar de narrativas que nos ofrece una travesía no desprovista de oleaje, por el contrario, es un viaje a veces turbulento que nos confronta con la realidad, y por qué no, con nosotros mismos y nuestros saberes. Pero también es un viaje de un constante dar y recibir, enseñar y aprender, cuyo único puerto posible es el de una mayor conciencia y compromiso con la construcción de un mundo mejor para todas y todos.

Que disfruten el viaje.

Uriel Nuño.

SECCIÓN I

Fundamentación de la práctica
psicosocial

“Relevancia y fundamentación de la praxis psicosocial”

Elvia Susana Delgado Rodríguez
CUNorte, Universidad de Guadalajara
susana.delgado@cunorte.udg.mx

Introducción

El objetivo central de este capítulo es analizar críticamente y fundamentar la relevancia del enfoque y de la praxis psicosocial en los contextos latinoamericanos, con un énfasis particular en México. Se busca exponer esta perspectiva como una estrategia impostergable de incidencia sociopolítica orientada a la reconstrucción de la comunidad y al fortalecimiento de los tejidos sociales, fracturados por dinámicas coloniales y hegemónicas.

En este sentido, el desarrollo del análisis se estructura en tres ejes temáticos interconectados, en el primero, se desarticula el papel o el rol que ha mantenido la tradición de la Psicología Hegemónica Colonial (PHC)¹ en América Latina como aparato ideologizador. Se abordan sus precarios aportes al bienestar comunitario y los efectos adversos producidos, a la luz de las críticas y diagnósticos profundizados por autores clásicos y contemporáneos de la psicología social latinoamericana.

En el segundo eje, se presentan las contrapartes o alternativas sólidas a la PHC. Estas posturas reflexivas y situadas, surgidas a lo largo de varias décadas, se articulan para sumar esfuerzos y propuestas específicas en el ámbito psicológico y político, en aras de la transformación y emancipación de Latinoamérica.

1 Nombro como Psicología hegemónica colonial (PHC), a las formas tradicionales y positivistas de hacer psicología, que reproducen violencias estructurales y específicas, sistemas sociales como el patriarcado, colonialismo, capitalismo, estereotipos y formas de entender el mundo, en los que se jerarquiza, patologiza y juzga a las personas y no a sus sociedades y que se encuentra a favor de un orden establecido que no solo perpetua desigualdades y violencias, sino que las instala en los individuos; para que sean aceptadas sin cuestionamientos como parte de un orden social, natural y estático. Es una convergencia conceptual para nombrar esas y otras disidentes a la psicología tradicional, que ha servido como dispositivo de dominación patriarcal, colonial y hegemónico.

El tercer eje de análisis es una concatenación de las posturas críticas de la psicología social en la construcción del enfoque o perspectiva psicosocial y sus contribuciones en la búsqueda de una praxis psicológica comprometida con las causas y necesidades actuales de nuestros malestares como sociedades y personas.

Finalmente, este breve ejercicio analítico cierra con una reflexión fundamental respecto a la importancia de las prácticas profesionales en psicología social como herramienta de vinculación con la realidad desde un enfoque crítico en la formación del estudiantado de pregrado.

1. Primer eje: Críticas a la psicología hegemónica y colonial

Resulta complejo para quienes hemos aspirado a una psicología que se proponga respuestas prolíficas a las diversas problemáticas que enfrentamos las sociedades latinoamericanas, que sigamos haciendo los mismos cuestionamientos y aun se tengan muchas las carencias teóricas y prácticas que declaró Ignacio Martín Baró hace ya cuarenta años y, que más psicólogos/as comprometidos (Montero, Dobles, De la Corte, por mencionar a los más representativos) continuaron profundizando. Hablo de cómo la psicología en lo general (en su amplio sentido) y en lo particular (en cada una de sus áreas y aplicaciones), ha tenido desde entonces, un aporte muy pobre para comprender y atender las carencias y situaciones de los países de este lado del continente y, más aún, si se busca la transformación de las condiciones de opresión en sus múltiples manifestaciones y modalidades (violencia estructural y política, machismo, dependencia, violencias sexuales, guerras, genocidios, masacres, desigualdades sociales, racismo, entre muchísimas más).

Considerando los señalamientos hechos por Martín Baró (1984, 1985, 2002, 2006) para denunciar y argumentar el papel servil de la psicología, identificaba que la contribución que ésta había hecho a la historia de los pueblos y naciones latinoamericanas era básicamente menor, ya que la disciplina presentaba desde su devenir, una dependencia a esquemas europeos y posteriormente norteamericanos que resultaban en una marginalidad respecto a los movimientos, demandas sociales, y a las expectativas e inquietudes colectivas, forjando una ceguera ante las injusticias.

Baró, explicaba esta marginalidad como “Mimetismo cientista” (1985), que es la introducción acrítica de modelos teóricos y metodológicos extranjeros,

formando una pobreza epistemológica que deriva en modelos positivistas que niegan la historia, promueven el individualismo, concibiendo un estado de confort de la psicología basado en el aislamiento y el olvido intencional de todo análisis desde las estructuras sociales, el hedonismo, el rechazo al conflicto y al cambio, negando de algún modo, la naturaleza humana, lo que promueve falsos dilemas que nublan la realidad.

Al respecto, sobre papel de las universidades y la formación de psicólogas y psicólogos, Martín Baró (1985) precisaba que “en el contexto de esta sociedad las universidades constituyen de hecho un pilar básico del sistema” (p. 135), ya que desde sus currículas inciden en la forma en la que se ve el mundo por tanto “son un eficaz instrumento para el fortalecimiento y perpetuación del sistema operante mediante la penetración cultural y el mandarinismo tecnocrático” (p. 136), aseguraba que:

La diferenciación clasista penetra hasta lo más profundo de las estructuras psicosociales, mediante la trasmisión e imposición de unos modelos sociales de estricto orden clasista, lo bueno lo valioso, e incluso lo natural es todo aquello que en realidad sirve para describir a las clases dominantes: raza, lengua, valores, costumbres, gustos. (Martín Baró, 1985, p. 137)

Continuando en el análisis de estas aseveraciones hechas por Martín Baró, Edgar Barrero (2017), se dio a la tarea de cuestionar a la psicología desde su lugar de enunciación que es Colombia, declara que la psicología colombiana y latinoamericana, han constituido un engaño, pues se edifican dando la espalda a la realidad sociohistórica, negando los grandes problemas estructurales para mantenerse al servicio del orden establecido. Para sostener estos argumentos, realizó un diagnóstico crítico en su libro “*La psicología como engaño*” (2017), en el que narra la llegada de la psicología a su país en 1947, suceso que coincide con graves eventos violentos nacionales y desde su incursión, en palabras del autor, la psicología parece desarrollar el “Síndrome de la mirada extraviada”, desdeñando abiertamente las condiciones del país:

Entre tanto, nuestra recién llegada Psicología empezaba a mirar para otro lado y le daba la espalda al horror que apenas daba sus primeros pasos. Ese síndrome de la mirada extraviada y de la pos-

tura perdida vendría a ser una característica estructural de la Psicología hegemónica en Colombia. (Barrero, 2017, p. 12)

Barrero, demuestra que, el engaño se revela a través de la negación sistemática de la violencia política, la corrupción, la ilegalidad, impunidad, lo que conduce a una historia manoseada que desvirtúa el entorno social, mercantilizándolo el saber y hacer psicológico, lo convierte en elitista y más aún, en partícipe en operaciones militares y en estrategias de guerra psicológica. Dadas estas circunstancias, la psicología se posiciona en una crisis de legitimidad, ya que se constató la colaboración de la psicología colombiana en la tortura, ejecuciones extrajudiciales y en la represión estatal, un desarrollo de la psicología militar a través de coordinaciones con el Colegio Colombiano de Psicólogos y por si todo esto fuera mínimo, el uso del conocimiento psicológico para degradar a los seres humanos.

No es posible un campo de la Psicología en el que se permite el uso militar del conocimiento psicológico (véase operaciones de guerra psicológica, tortura y manipulación de la opinión pública para ocultar hechos como las ejecuciones extrajudiciales; tristemente conocidas como <<falsos positivos>> en los que el ejército colombiano asesina jóvenes a sangre fría para hacerlos pasar como guerrilleros muertos en combate). (Barrero, 2017, p. 33)

Ante estas evidencias, Barrero reitera que la psicología está al servicio de las élites y constituye un engaño porque se cimienta al margen de la verdad socio histórica, negando profundamente los problemas estructurales y forjando una psicología hegemónica mercantilizada, que psicologiza, patologiza, presenta falsos dilemas, es academicista desde el desprecio del pensamiento y saber latinoamericano, y por ende es banalizada. Señaló que las investigaciones en psicología están completamente alejadas de la subjetividad colombiana ya que han omitido análisis indispensables para entenderla, hasta el año 2006 demostró que:

Resulta inadmisibile que tan sólo 4 objetivos de los 122 planteados por los grupos de investigación en Psicología de Colciencias hagan referencia al problema de la violencia (en general), lo cual

representa un pírrico 3.2%. Y la indignación aumenta si tenemos en cuenta que nada se menciona como propósito de la Psicología ante problemas como conflicto armado, la impunidad, la corrupción, los derechos humanos, la democracia o la Paz. Es casi imposible comprender cómo es que ninguno de los 122 grupos de investigación se planteen dentro de sus objetivos el problema de la construcción de la paz después de seis años de negociación entre el gobierno colombiano y la insurgencia de las FARC². Mucho menos comprensible es que los mismos, no se interesen por las implicaciones psicosociales de la violencia política, el conflicto armado o el narcotráfico en un país azotado por estos males desde hace medio siglo en su fase reciente. (Barrero, 2017, p.148-149)

Cabe decir que este escenario no es exclusivo de Colombia, sino un botón de muestra del rol ejercido por la psicología a lo largo y ancho de nuestro continente.

Frente a este escenario, la venezolana Maritza Montero³, autora prolífica de una vasta trayectoria, aborda el quehacer de una psicología política y comunitaria (2009), desde ahí, cuestiona la forma tradicional de hacer psicología sin pertinencia ni relevancia social, explica que existe una desconexión del entorno, los vagos conocimientos que se generan no son aplicables a los problemas y necesidades sociales urgentes y la producción de conocimientos se queda en el mundo académico sin incidencia e impacto social. En su experiencia en diversas investigaciones, revela que estas “alguna vez dieron en el clavo, otras veces tuvieron repercusiones en ámbitos inesperados, no necesariamente positivos... o no tuvieron repercusión inmediata” (p. 201) víctimas de un silencio funesto silencio:

O fueron rechazadas por razones ajenas a su método, o a su fundamento teórico o a sus resultados. Lo cual probablemente ocurrió porque podrían ser manifestaciones de lo que podría considerarse como “incorrección política”. Es decir, no encajaban en los

2 Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

3 De las mujeres más significativas en el ámbito la psicología social en Latinoamérica, su obra e influencia ha transitado entre el siglo pasado y el presente, cuenta con una amplia producción de capítulos de libros, libros y artículos científicos, puede consultarse parte su obra en:

<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/127>

<https://uniciso.com/producto/maritza-montero/>

<https://www.monografias.com/trabajos94/psicologia-grupal-y-comunitaria-recopilacion-obra-maritza-montero/psicologia-grupal-y-comunitaria-recopilacion-obra-maritza-montero>

patrones habituales, considerados como políticamente adecuados y aceptables para determinadas jerarquías y grupos sociales. (Montero, 2009, p. 202)

La autora, reitera, que hay una dependencia epistémica, negación de saberes locales y comunitarios que mucho podrían aportar a la psicología en general y que, las más de las veces los psicólogos se comportan como esos agentes expertos (profesionalismo autoritario) que deben indicar a las comunidades y las personas el camino a seguir ante sus circunstancias y condiciones, creando en muchos casos una responsabilidad individual o culpabilización de la víctima por problemas sistémicos, lo que lleva a una despolitización.

Continuando en un ejercicio analítico muy actual sobre esta crisis de la psicología, desde Chile, Zicri Orellana (2018) ha examinado la función de la psicología como herramienta colonial, discute en primera instancia que la psicología reproduce prácticas coloniales al centrar a la familia como un espacio privilegiado, a pesar de que ya se ha demostrado, que es una institución fracasada e impuesta, que se asume como ideología naturalizada, aún de su origen eclesial-colonial y de su acaecer en institución neoliberal, capitalista y patriarcal.

La autora desglosa pormenorizadamente que la construcción de conocimientos⁴ en la formación de psicólogas y psicólogos esta prioritariamente sustentada en teorías imperialistas, patriarcales y coloniales:

Chile es un fiel reflejo de la colonización académica y la psicología una de sus expresiones. En las escuelas de psicología todavía nos dan la bienvenida leyendo Positivismo con Pavlov y Skinner. Luego seguimos leyendo el psicoanálisis de Freud con toda su misoginia explícita; el humanismo con las propuestas de Maslow y Rogers; las teorías de la motivación, gestión de personas y clima laboral, y los famosos y enormes libros de Papalia, casi todo esto importado desde Estados Unidos, donde nos enseñan muy bien cada paso que debemos dar para estar en un desarrollo psicológico acorde a la vida moderna, neoliberal, heteronormada y machista. (Orellana, 2018, p. 96)

⁴ Coincide de nuevo ampliamente en lo que ya Martín Baró exponía en su trabajo sobre Concientización y currículos universitarios (1985).

Orellana, hace hincapié en su crítica al carácter aparentemente científico en el sentido de una supuesta objetividad científicista que justifica la marginación de otras formas de hacer psicología y sobre todo que demuestra que “la psicología ha sido una herramienta de la colonia para someter y ordenar a la población” (p. 96) y que está por elección, a favor del sometimiento y el ordenamiento poblacional a partir de una serie de aspectos como clasificar y ordenar los comportamientos humanos, lo que le permite ser un dispositivo de control que legitima las jerarquías sociales.

Ante los argumentos y reflexiones anteriores, para este primer eje se puede concluir con este somero análisis, que la psicología en América Latina no ha estado a la altura de las exigencias mínimas para aportar una real utilidad en aras del bienestar, de la salud emocional ni de los derechos humanos. Considerables son las evidencias sobre los daños a la psique, las subjetividades, las relaciones humanas y a la forma de interpretar el mundo, sobre los cuales la PHC, tiene responsabilidad, así como diversas las explicaciones que intentan mostrar, porqué la PHC, no solo, no tiene la relevancia y pertinencia social suficiente sino que, es pernicioso al bienestar individual y colectivo; lo que significa una grave contradicción a los fines últimos de las ciencias de la salud, humanas y sociales, en las que comúnmente se le coloca a la psicología, así como a los fines morales de la ciencia en general.

2. Segundo eje: Hacia la construcción de psicologías alternativas

En este segundo apartado, el objetivo es mostrar de manera sintética y diferenciada, las principales corrientes de la psicología social latinoamericana que son alternativas a la PHC, además presento brevemente antecedentes disciplinares y políticos de pensadores críticos del continente para los siglos XX y XXI que fungieron como referentes analíticos para el desarrollo de estas psicologías comprometidas.

Entre los precursores intelectuales del pensamiento crítico que influenció a la psicología social latinoamericana en la construcción de propuestas más situadas destacan:

*Orlando Fals Borda*⁵, colombiano, quien trabajó desde el ámbito sociológico, ofreciendo una sociología sentipensante, influencia determinante sobre múltiples

5 Para profundizar sobre su vida y obra pueden consultarse los siguientes sitios web: <https://www.clacso.org/orlando-fals-borda/>
<https://archistoricoun.wixsite.com/senderos-digitales/blank-2>
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>

psicólogos/as sociales, su recorrido intelectual fue madurando desde el positivismo objetivista hasta llegar a su legado: la Investigación Acción Participación (IAP), siendo un quiebre paradigmático en la producción de conocimiento.

Su pensamiento crítico, articula el conocimiento y la transformación social, pues pone “el énfasis en la acción, investigar para transformar... ¿Por qué?, porque hay injusticia, hay explotación y el mundo tiene que ser más satisfactorio” (Fals Borda, 2014, p. 37). Este posicionamiento lo llevó a desarrollar el “compromiso-acción” (Fals Borda, 2015, p. 243), donde la persona que investiga se transforma también en participante activo del cambio, consideraba que los científicos sociales deben “tornarse en participantes o impulsores activos del desarrollo” orientándose a estudiar problemas reales y agudos” (Fals Borda, 2014, p. 70).

Propuso tres modalidades: “la observación-participación, la observación-intervención y la observación-inserción, que requieren un científico/a involucrado como agente de cambio”, (Fals Borda, 2015, p. 233-235). Por tanto, busca construir un “poder popular” que pertenezca a los oprimidos (Borda, 1985, p. 14), en palabras del mismo Orlando, “IAP latinoamericana se orienta al cambio revolucionario” (Borda, 1985, p. 125). La IAP, trasciende las técnicas de investigación para constituirse en metodología y epistemología del sur y liberadora.

Otra figura fecunda, es *El pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997)*⁶ cuyo pensamiento, plasmado en obras como *Pedagogía del oprimido* (1970) y *Pedagogía como práctica de la libertad* (1967, 2002), ofrece fundamentos cruciales para la psicología crítica latinoamericana. Freire desafía la noción de neutralidad en la educación y la ciencia, proponiendo un marco teórico-práctico enfocado en la liberación de las clases oprimidas, desarrollando una pedagogía de la liberación.

Su crítica se centra en la “educación bancaria”, un modelo autoritario y opresivo donde el conocimiento se deposita unilateralmente del educador al educando, perpetuando la ideología dominante y la “cultura del silencio” (Freire, 1970). Este proceso de deshumanización, que Freire denuncia, resuena intensamente en la psicología al desplegar las bases ideológicas de la opresión y la dominación social.

⁶ En las siguientes ligas, es posible consultar su biografía y libros:

<https://archivovivopaulofreire.org/index.php/sobre-nosotros/paulo-freire-biografia>

https://www.libertadypensamiento.com/2016/05/libros-gratis-en-pdf-paulo-freire.html#google_vignette

La contribución cardinal de Freire a la psicología social reside en su desarrollo de la “educación problematizadora” y la “concientización”. A diferencia de la transferencia pasiva de conocimientos, la educación problematizadora enlaza un acto cognoscitivo y de diálogo en el que educadores y educandos son simultáneamente sujetos del proceso (Freire, 1970). El diálogo se convierte, en el vehículo indispensable para la humanización y la superación de la relación vertical opresor-oprimido. En tal sentido, la problematización de la realidad consiste en desvelar, analizar y desafiar las estructuras de opresión, esta postura pedagógica promueve la reflexión crítica y el compromiso con la transformación social, situando la acción humana como fundamental para una sociedad más justa.

El paradigma de Freire es un pilar esencial de la psicología latinoamericana, especialmente en la línea de la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró. Ya que, al desplazar el foco del individuo hacia la conciencia histórica y las relaciones de poder, sentó las bases para el estudio de cómo la ideología dominante se introduce en la subjetividad y cómo la educación puede ser una práctica de libertad. Su aportación estriba en la demostración de que la transformación de la conciencia y del entorno social, son procesos fundamentalmente dialógicos, problematizadores y comprometidos, forjando una psicología social que no solo interpreta la existencia social, sino que busca transformarla activamente.

El filósofo argentino mexicano *Enrique Dussel*⁷, otro de los baluartes latinoamericanos, ofreció agudos análisis para comprender la importancia de salir del eurocentrismo y la urgente necesidad de construir conocimiento desde y sobre Latinoamérica hecha por latinoamericanos, aportó junto con otros pensadores, las bases de la filosofía de la liberación, un enfoque anticolonial y situado geopolíticamente.

El propio Dussel señaló que, “la Filosofía de la Liberación constituye una ruptura radical con la ontología moderna europea, proponiendo un método analéctico que permite la liberación desde la alteridad radical del Otro” (Dussel, 2022, p. 42). Lo que representa un quebrante epistemológico fundamental al colocar la experiencia de la explotación y alienación como punto de arranque para la reflexión filosófica, rechazando el eurocentrismo y el universalismo abstracto de la filosofía occidental clásica. Destaca además que “la analéctica no es un método de sínte-

7 En este sitio web, puede consultarse toda la obra del autor: <https://enriquedussel.com/>

sis, sino un procedimiento que mantiene la exterioridad del Otro, permitiendo una ruptura radical con los sistemas de dominación” (Dussel, 2022, p. 48).

Los aportes de Enrique Dussel a la psicología social latinoamericana son profundos, en la medida en que proporcionan una fundamentación ética y filosófica para repensar la subjetividad, la conciencia y la acción colectiva desde la perspectiva de los dominados. Con la Filosofía de la Liberación se ofrece un marco conceptual que permite superar el individualismo y el psicologismo occidental, posicionando en cambio una comprensión de las personas como seres constituidos históricamente por relaciones de dominación, alienación y explotación. El método analéctico contribuye a la psicología social al proporcionar herramientas teórico-metodológicas para admitir la alteridad del Otro, fundamentando así, prácticas psicosociales encaminadas hacia la liberación, la emancipación y la cimentación de subjetividades políticas conscientes de su entorno.

La *Teología de la liberación*,⁸ es una más de las corrientes precursoras de la psicología social latinoamericana, fue el movimiento religioso más importante que surgió en la década de los años 60 del siglo pasado, entre sus principales influencias se identifica al Concilio Vaticano II⁹, esta teología fue determinante en muchos movimientos sociales en el continente, dada su “opción por los pobres”.

Se vinculó con grupos cristianos en Brasil, México y Argentina, extendiéndose a diversos países latinoamericanos y posteriormente a otros continentes, surgió a partir de críticas que se hicieron a la iglesia católica, misma que parecía estar muy conforme y no hacer nada por las diversas injusticias y dictaduras que existían en la época, fue entonces que un sector del catolicismo inconforme con las grandes inequidades y la pobreza, desarrolló las bases de una teología que liberara, actualmente uno de los grandes promotores de la misma, es el teólogo y filósofo brasileño, Leonardo Boff.

8 Para entender el impacto y las características de la teología de la liberación pueden leerse los siguientes materiales: Lois, J. (1986). *Teología de la liberación. Opción por los pobres*. Lepala: Madrid, así como a Boff L (1983), *Jesús-Cristo liberador*, Le Cerf, París, 1983. A Enrique Dussel, en (1997). *Teología de la liberación. Transformaciones de los supuestos epistemológicos*. *Theologica Xaveriana*, 47: 203-214. Y consultarse:

<http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1270/1/RLT-1988-015-C.pdf>

<http://www.mercaba.org/SANLUIS/Teologia/Berryman.Teolog%C3%ADa%20de%20la%20Liberaci%C3%B3n.pdf>

9 Fue un concilio ecuménico de la Iglesia católica organizado por el Papa Juan XXIII que se llevó a cabo entre 1962 y 1965, cuyo objetivo principal era actualizar y adaptar la Iglesia al mundo moderno.

Como movimiento teológico latinoamericano ha contribuido significativamente en la psicología social de la región, entre sus aportes se localizan tres principios clave: Realidad, Misericordia y Acción. Villa Gómez y Barrera Machado (2018) señalan que “los principios de Realidad-misericordia-acción, constituyen la tríada fundante que la teología de la liberación aporta para la construcción de una perspectiva psicosocial liberadora” (p. 481). El principio de “realidad” resalta que los problemas sociales no son interpretaciones abstractas, sino hechos concretos que demandan respuesta. El principio de la “misericordia” enclava la compasión como fuerza motora que impulsa la acción transformadora, no solo como un sentimiento pasivo; y el principio de “acción” integra a la teoría con la práctica, buscando cambiar hacia una sociedad más justa.

La teología de la liberación ha modificado sumamente cómo la psicología latinoamericana entiende y aborda los problemas sociales y se identifican tres cambios que son particularmente importantes: el primero es el cambio epistemológico, la perspectiva de la psicología tradicional pretendía neutralidad científica, sin embargo la perspectiva liberadora se da por sentado que “el conocimiento es siempre situado y posicionado, además de relacional” (Villa Gómez y Barrera Machado, 2018, p. 487), quien investiga o interviene siempre tiene una posición específica que influye en su hacer.

El segundo es el cambio ontológico, la psicología hegemónica ve al sujeto de forma aislada, mientras que la psicología de la liberación concibe a la persona como “un ser sociohistórico, relacional, mediado por su contexto, afectivo, distinto, pero también activo” (Villa Gómez y Barrera Machado, 2018, p. 487), individuo con agencia, en posibilidad de modificar su entorno.

Finalmente, el tercer cambio es respecto a lo metodológico: la visión psicosocial cambió desde un enfoque individualista hacia acciones “participativas, que se hagan con y para las comunidades, que atiendan a sus lógicas, sus tiempos, sus ritmos, sus marcos simbólicos y culturales” (Villa Gómez y Barrera Machado, 2018, p. 490). Lo que aspira a que, quienes hacemos psicología trabajemos junto con las comunidades, no sobre ellas.

Ahora bien, hasta aquí, se han identificado de forma muy sucinta solo algunos de los autores y paradigmas que aportaron a la consolidación de posturas psicológicas desde la psicología social para Latinoamérica, conviene entonces desplegar de forma concisa estas posturas críticas:

Psicología de la liberación, para hablar de esta psicología es necesario remitirnos a su creador, Ignacio Martín Baró¹⁰, que destaca por ser el principal precursor de una psicología crítica en Latinoamérica, sacerdote jesuita inspirado en la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación y el marxismo se constituyó como un ser humano de una calidad ética, política, académica y compromiso social que no dejó dudas. En su búsqueda de la transformación social por unas condiciones más dignas para las grandes mayorías populares, estructuró formalmente los antecedentes disciplinares y políticos de una psicología que tuviera como propósito la liberación.

Fue un duro crítico de las contradicciones de la psicología como ciencia a la gracia de pequeños grupos de poder, argumentaba que era imprescindible que el primer paso que diera la psicología en Latinoamérica fuera liberarse así misma de modelos teóricos desarrollados en otras épocas y para otros contextos (1989), y que poco o nada corresponden a los de los países latinos, y que, para construir ese proceso de liberación de la misma psicología, se requerían ciertas tareas capitales; estar al servicio de la necesidades de las mayorías populares; centrarse en la liberación histórica de las estructuras sociales injustas; buscar la liberación en la desalienación individual y colectiva y romper con la adaptación a un sistema cargado de injusticias, Martín Baró (2002).

Entendía que el avance de la psicología estaba desde su origen ligado al desarrollo de las sociedades occidentales y que en la medida en que estas presentaban un desarrollo social y económico, iban resolviendo la sobrevivencia, en tanto sus intereses cambiaban:

Ya no se trataba de responder a la necesidad de alimentos y casa sino de seguridad y estima; ya no se pretendía únicamente lograr la salud corporal sino también el bienestar anímico; ya no bastaba con ofrecer un salario suficiente, sino que había que propiciar formas laborales que permitieran la realización individual de las personas, en los términos clásicos maslowianos, se pasaba de centrar los esfuerzos en las necesidades de déficit a atender necesidades de crecimiento. Y es aquí donde entraba en juego la psicología, que se constituía de esta manera en una ciencia al servicio de las

10 Para profundizar en su vida y obra, recomiendo los siguientes sitios:

<https://catedralibremartinbaro.org/vida-y-obra-de-martin-baro/>
<https://www.youtube.com/watch?v=zIKR32KyMCY>

necesidades que siguieran en los niveles superiores de desarrollo de los grupos humanos. (Martín Baró, 2002, p. 70)

Para ser una ciencia que realmente contribuya, es necesario que se reoriente a atender de forma prioritaria los intereses de los grupos dominados, es decir las problemáticas de las mayorías, así como las aspiraciones de estos sectores que “siguen debatiéndose con las exigencias prosaicas de la satisfacción a sus necesidades materiales más básicas” (Martín Baró, 2002, p. 76). Así, su relevancia se verá en su capacidad de atender a quienes han quedado al margen del llamado “progreso social”.

“El replanteamiento del papel social de la psicología en América Latina entraña, por consiguiente, la respuesta a tres preguntas: una epistemológica, otra conceptual y otra práctica” (Martín Baró, 2002, p. 72). Para dar respuesta a estas preguntas enlaza tres elementos nodales:

1. Desarrollar una nueva epistemología, que parta del cuestionamiento de la universalidad de las teorías psicológicas dominantes, que dejan de lado las condiciones históricas y sociales de la región.
2. Abandonar el mimetismo cientista, que significa dejar de tomar de forma acrítica y sumisa, modelos teóricos y metodológicos originarios de la psicología dominante de los países desarrollados, la psicología en Latinoamérica debería dejar de preocuparse por su estatus científico y social, dejar el idealismo metodológico, por un realismo crítico.
3. La praxis, asumir un compromiso político y social, involucrarse en una actividad transformadora de la realidad, “reconocer las potencialidades negadas de las personas” (Martín Baró, 1986, p. 22-23), asumiendo el problema de la politización consciente y ética.

El punto es, poner a la psicología presta de la liberación de los pueblos latinoamericanos de la miseria y la opresión, enfocarse en los problemas urgentes de la mayoría, como la violencia política y la injusticia social. Aun del pasar los años y de ciertas transformaciones sociales, las propuestas de Ignacio Martín Baró continúan vigentes, ya que muchas carencias de fondo siguen presentes en el continente, por lo que sus aportaciones continúan orientando a la psicología social y generando abrasadoras reflexiones.

Destaca con el mismo impacto y relevancia, la *Psicología comunitaria latinoamericana* desarrollada por Maritza Montero, para esta psicología, es vital asumir la complejidad de la realidad humana sin separar las condiciones sociales, políticas, históricas y psicológicas, ya que confía en que las comunidades pueden construir capacidades que les permitan asumir la transformación de sus realidades.

La importancia de esta propuesta teórico práctica, reside en que la psicología comunitaria se deslinda de los enfoques individualizantes de la PHC; ya que su marco de referencia está situado en el fortalecimiento comunitario y el poder distribuido, para Montero el fortalecimiento comunitario es “el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica” (Montero, 2003, p. 72). Lo que permite integrar las dimensiones, de lo individual, grupal y social, rechazando el asistencialismo. Su reconceptualización del poder, contrario a la visión asimétrica tradicional que lo concentra en un polo de la relación, plantea que “el control y el poder deben estar centrados en la comunidad” (p. 35), por lo que el poder no es un bien escaso sino una relación social presente en todos los niveles de interacción humana.

En sus reflexiones sobre la psicología política, Montero (2003) explica que ésta debe ser útil, servir para concientizar sobre las relaciones de poder y sus estructuras, empoderar a las comunidades, transformar las condiciones que permiten la opresión y construir ciudadanía con agencia. Para esto, se requiere del fortalecimiento de liderazgos participativos, mismos que deberían rechazar los modelos jerárquicos y basarse en la solidaridad, responsabilidad compartida y el compromiso con transformaciones colectivas.

Reflexiona además (2003), que los agentes externos no tienen que actuar como expertos que “den poder” sino ser facilitadores que acompañan procesos internos colectivos; estos acompañamientos desde la visión de la autora tendrán que ser interdisciplinarios, ya que asume que los problemas y escenarios por su complejidad, requieren aportaciones de diversas disciplinas. Así mismo quienes acompañan, no han de centrar la atención exclusivamente de los déficits de las comunidades ni de las personas, para no promover la victimización, sino, cambiar de enfoque, a uno que permita a las comunidades

reconocerse como sujetos activos capaces de transformar su realidad, en lugar de verse como objetos pasivos de intervención profesional.

En síntesis, se habla de una psicología social comunitaria que sea transformadora y oriente al cambio social, no solo a la adaptación, que parta desde y con la comunidad, que sea posible la integración de saberes populares y científicos culturalmente situados, que las personas involucradas sean consideradas coinvestigadoras a partir de una participación auténtica y que se deje de lado la pretendida neutralidad científica, que encubre complicidades ideológicas con las estructuras de dominación, construir una psicología comunitaria comprometida con la dignidad y la justicia social de los grupos vulnerables y vulnerados, reconociendo el lugar de enunciación de quien acompaña e investiga y de con quienes se investiga y trabaja.

Para dimensionar estas propuestas alternativas y reflexivas de la psicología social en Latinoamérica y su potencialidad, también presento parte de la obra de Edgar Barrero: *Adaptar o Subvertir: El Dilema Ético-Político y el Trauma Psicopolítico*. Resulta complejo encasillar en un título específico las múltiples reflexiones y aportes de este autor a la psicología social contemporánea, ya que es multifacético pues no solo se le puede ubicar en reflexiones teóricas profundas sino en el desarrollo y vivencia de metodologías que aportan a la psicología y al buen vivir de los pueblos. Barrero, no solo piensa y reflexiona sobre la psicología en Latinoamérica, sino que se implica en ella activamente.

En el primer eje del texto, se observa cómo Barrero critica a la psicología que está al servicio de las élites dominantes, postergando así las estructuras del poder. En este marco, plantea un dilema que considera fundamental sobre el papel de la psicología: “¿Adaptar o subvertir? Es un hecho que esta pregunta da cuenta de una tensión mayor, de una lucha, de una contradicción radical al interior mismo de la psicología” (Barrero, 2017, p. 47). Ante este cuestionamiento, explica que, existen dos grupos al interior de la psicología: por un lado, quienes se resisten a las transformaciones bajo un mando de autoridad, abrazando verdades que consideran incuestionables con los criterios de la legitimidad institucionalizada; y, por otro, el segundo grupo, que pretenden: “transformar ese viejo orden caduco e instaurar uno nuevo con sistemas de principios ético-políticos acorde a las grandes transformaciones socio-históricas de los nuevos tiempos” (p. 47).

Argumenta entonces, que quienes se comprometen con la utopía de otro mundo posible y por ende de otra psicología, buscan la autonomía, la libertad y el compromiso con el derecho humano de transformar las condiciones “de existencia material, psicológica, y espiritual” (p. 47), dando un paso cualitativo hacia la utopía.

Es así como, Barrero concuerda con Fals Borda al afirmar:

coincido con Fals Borda en que las utopías fluyen al mismo ritmo de los cambios históricos, y, por lo tanto, no pierden vigencia a pesar de los desencantos que a veces sentimos quienes transitamos estos caminos del cambio y la transformación psico-socio-antropológica. (Barrero, 2017, p. 49)

Y en acuerdo con Eduardo Galeano, expone que, si bien la utopía no es algo que se pueda alcanzar en plenitud, sirve para caminar hacia ella, y en este sentido, propone tres utopías de la psicología latinoamericana: 1) Una psicología desde abajo y desde adentro al servicio de las grandes mayorías, 2) El compromiso ético político y 3) Aportes para la construcción de la paz democrática en regiones con una violencia política naturalizada (Barrero, 2017). Es una apuesta por una psicología que trabaje para la construcción de una Paz democrática que desnaturalice las violencias en general y en específico a la política; para ello plantea una discusión en ocho tesis:

1. El compromiso político de la psicología para con la Paz.
2. La Paz desde la psicología latinoamericana, implica condiciones dignas tanto en lo material, psicológico y espiritual, e interacciones sanas.
3. La psicología al servicio de Paz y no de la guerra a través de procesos participativos de investigación, diseño y ejecución de políticas efectivas de vinculación, una humanización de la psicología.
4. Defensa de la vida individual y colectiva, del territorio para garantizar la existencia digna, defensa del pensamiento como autonomía intelectual y afectiva, defensa de la palabra y defensa de la diversidad.
5. Democratización del saber psicológico en beneficio de las personas victimizadas y que el Estado garantice el derecho a la salud mental.
6. “Des-instalar la estética de lo atroz, la ética de la barbarie y el cinismo y la impunidad” (Barrero, 2007, p. 62).

7. Concebir en términos psicológicos sociales y antropológicos lo que es vivir en contextos de guerra, (como el colombiano) habituado a la violencia política y a la guerra psicológica.
8. Incluir procesos básicos de formación en las psicólogas y psicólogos en temas de derechos humanos, derecho internacional, justicia transicional, psicohistoria, resolución de conflictos, estética de la vida, ética de la anti-barbarie y la crueldad, memoria histórica y salud psicológica (Barrero, 2007).

Su aporte más actual a la psicología latinoamericana es el desarrollo del concepto de Trauma psicopolítico según Barrero, en acuerdo a las ideas de Dussel (1994), este trauma se fundamenta en los orígenes filosóficos y morales que justificaron la aniquilación y el encubrimiento del Otro durante el proceso de conquista y colonización de América, analizado a partir de la obra, *1492, el encubrimiento del Otro*. Barrero (2024) define al trauma psicopolítico como:

un proceso de “normalización de una estética de lo atroz que encuentra placer, gusto y sentimiento de belleza interna con la desaparición, encubrimiento, negación o muerte física o simbólica de la Otredad”; una ética del horror que no sólo justifica, sino que eleva a carácter sagrado el deber moral de dicho encubrimiento y desaparición; y el cinismo y la impunidad como valores supremos. (Barrero, 2024, p. 1)

Explica que este trauma, es el resultado de decisiones políticas plenamente conscientes del daño causado a la Otredad, de un sufrimiento y horror innecesario y provienen de la constatación de decisiones políticas con fundamento filosófico que podrían haberse evitado, afectando la subjetividad de millones de seres humanos y perjudicando sus posibilidades de llevar una vida digna y autónoma (Barrero, 2024).

Ante esta propuesta tan compleja, los principales aportes a la psicología social latinoamericana, a partir del Trauma Psicopolítico, radican en la expansión crítica del concepto de trauma psicosocial y su anclaje en los orígenes fundacionales de la Modernidad, ya que busca demostrar que la justificación filosófica y moral del “ocultar y encubrir al Otro” durante la conquista de América constituye los orígenes filosóficos del Trauma Psicopolítico. Esto supone

una revisión del concepto de trauma psicosocial de Ignacio Martín-Baró, al situar la herida psicológica y social no solo en acontecimientos violentos coyunturales, sino en una “normal anormalidad” estructural y sistemática, que se manifiesta como una “incapacidad estructural para reconocer al otro como otro distinto” (2024).

Barrero, proporciona a la psicología social una genealogía profunda que permite rastrear la deshumanización y la victimización hasta sus fundamentos ideológicos, haciendo que el trauma sea inherentemente político (psicopolítico) por basarse en decisiones plenamente conscientes de sus devastadores daños a la Otridad.

Finalmente, para cerrar este segundo eje como acto de memoria y reconocimiento, mencionaré los nombres algunos de los autores y autoras latinoamericanos que destacan porque han enriquecido ya sea desde propuestas teórico-metodológicas específicas o desde el desarrollo de investigaciones situadas, cabe destacar que esta lista podría ser mucho más amplia y que por razones de extensión, es acotada; el costarricense Ignacio Dobles Oropeza, el cubano Fernando González Rey, Esther Wiesefeld de Colombia, Gerardo Marín, la chilena Elizabeth Lira, la doctora Irma Serrano García, el jesuita hondureño Mauricio Gaborit, la Dra. Norma Blázquez Graf mexicana, los mexicanos Pablo Fernández Christlieb y David Pavón Cuellar, el peruano Víctor Montero, el argentino Ángel Rodríguez Kauth y María de Fátima Quintal de Freitas del Brasil.

3. Tercer eje alcance y potencialidades de la praxis psicosocial y su implicación en las prácticas profesionales

En este último apartado la intención es lograr la articulación de los ejes anteriores para presentar a la perspectiva psicosocial como punto de encuentro e integración de una psicología social latinoamericana, crítica, reflexiva, ética y situada, con la potencialidad de desplegar múltiples posibilidades de utilidad y de praxis comprometida. Y argumentar sus alcances y relevancia en la formación de estudiantes de pregrado, sobre todo en sus prácticas profesionales o servicio social, durante su trayectoria formativa.

Para esto, es necesario ubicar qué es el enfoque psicosocial y cómo articula las propuestas desarrolladas en los ejes previos, sobre todo porque en la actualidad, el concepto *psicosocial* se ha integrado frecuentemente en diversos

contextos: programas de atención especializada, en organizaciones de la sociedad civil, instancias gubernamentales, legislación; academia e investigación. A pesar de su expansión, prevalecen algunas ambigüedades respecto a la comprensión de su significado, lo que puede llevar a que se utilice de forma indiscriminada para validar prácticas que no necesariamente se adhieren a sus principios.

Es crucial reconocer que el contenido del término “psicosocial” no es único ni absoluto, sino que está moldeado por las lecturas o interpretaciones políticas de un contexto puntual, influyendo cómo se conciben las causas de la violencia, de las desigualdades sociales, el rol de las personas o colectivos y el papel Estado. La esencia de la perspectiva psicosocial reside en su conexión intrínseca con los contextos sociopolíticos donde se manifiesta y con los actores con los que se relaciona, por tanto, es situada.

Las primeras nociones del enfoque psicosocial se localizan en Martín Baró, a partir de los análisis y acompañamientos realizados durante la guerra civil salvadoreña, la forma en la que interpretó los desastres, opresiones, violencias en un marco de guerra y los efectos en las personas y en el tejido socio comunitario, cuestionando además las formas tradicionales de abordar desde la psicología estos escenarios bélicos, le permitieron desarrollar la categoría analítica de “Trauma psicosocial” (Martín Baró, 1985), con ella, expuso cómo es que los escenarios de guerra prolongados tienen efectos en los comportamientos, sentires, ideas y por tanto en la identidad las personas y sus colectividades:

Se utiliza el término nada usual de trauma psicosocial, para enfatizar el carácter esencialmente dialéctico de la herida causada por la vivencia prolongada de una guerra como la que se da en El Salvador..... si se habla del carácter dialéctico del trauma psicosocial es para subrayar que la herida o afectación dependerá de la peculiar vivencia de cada individuo... condicionada por su extracción social, por su grado de participación en el conflicto... personalidad y experiencia. (2000, p. 77)

Es así que el concepto de trauma psicosocial ha permitido comprender que, lo que se cuestiona no es al sujeto y su salud mental o su capacidad para preservarla, sino a los contextos, a la realidad social que se vive, misma que ad-

quiere una gran capacidad traumatógena en contextos violentos, entendiendo al trauma como herida, una herida social (Martín Baró, 2000) con escenarios reales, de los que también los profesionales de la psicología, somos parte y nos vemos implicados.

El devenir de esta forma de mirar y entender la realidad, desde esta nueva epistemología, se fue enriqueciendo por la convergencia de saberes y miradas críticas latinoamericanas, siendo fundamentales los aportes de la educación popular y la investigación-acción participativa, constituyendo un cuerpo teórico y práctico amplio, es decir una praxis, un campo y método de análisis transdisciplinar contrahegemónico, que emerge en nuestros contextos, instituyéndose como una herramienta fraguada para abordar las problemáticas y necesidades particulares.

Con las experiencias ganadas al pasar los años, se han ido constituyendo ciertas columnas o ideas que se articulan como principios orientadores del enfoque psicosocial (Delgado, Moscoso y Rodríguez, 2022). Se trata de elementos que permiten tener un punto base:

- A. Reconocimiento de los contextos; adoptando una postura crítica y reflexiva ante los mismos, asumiendo que cada realidad social es una reconstrucción histórica, se busca visibilizar las dinámicas que configuran la organización social, cuestionándola y desnaturalizándola, a fin de no asumir irreflexivamente el orden social impuesto.
- B. La integralidad; a partir de concebir a las personas como sujetos de su historia, concertadas por distintas dimensiones de la vida (social, espiritual, cultural, histórica, política, económica y biológica), que incluyen experiencias que se conectan en una dialéctica de construcción y deconstrucción constante e influyen en lo emocional, cognitivo, lo corporal, como entidades indisolubles, incidiendo en lo individual, lo familiar, lo local o comunitario, lo social-estructural y lo territorial (Delgado, Moscoso y Rodríguez 2022).
- C. Método y praxis; una interacción y entendimiento real de los entornos y su despliegue en lo metodológico a partir del uso de las herramientas transdisciplinarias adecuadas a los grupos y a sus atmósferas sociopolíticas, que muestren las relaciones de poder existentes, que cuestionen a la neutralidad y asepsia científica; orientada al hacer, a partir de aná-

lisis complejos y articulados capaces de develar las violencias, entender las luchas, las resistencias sociales, a las víctimas, las violaciones de derechos humanos, que potencialice y coloque hacia la acción transformadora y no solo humanitaria, impulsando procesos cotidianos para la construcción de estrategias colectivas y horizontales que fortalezcan las dinámicas relacionales y los proyectos políticos, con posturas éticas enunciadas hacia la emancipación individual y colectiva.

La praxis psicosocial es entonces, esa posibilidad encaminada a la comprensión de los comportamientos de las personas y sus grupos, sin abstraerles de sus contextos, desmarcándose del enfoque biomédico hegemónico tradicional y su tendencia a reducir las vivencias de vulneración a nociones simples, individualizantes o patologizantes, de personas con traumas (daños) o como simples víctimas.

¿Cómo entendemos esta dimensión psicosocial? Veamos este ejemplo de James Appe, un escritor ugandés refugiado. Dice así: “se ignora el hecho de que los refugiados son personas normales en condiciones anormales. Su problema reside en las circunstancias, la sociedad en la que viven, la reacción de la gente a su presencia y las leyes y el trato inhumano a que están sujetos”. (Beristáin, 2012, p. 10)

Por tanto, la perspectiva y la praxis psicosocial no corresponden a una técnica o actividad específica, sino que es una forma de interpretar el mundo para nombrar los fenómenos y actuar respecto a ellos, en la búsqueda de la edificación sociedades más dignas e igualitarias a través de poner el saber y la experiencia psicosocial en utilidad para todos.

Respecto a la trascendencia de llevar la reflexión del enfoque psicosocial al ámbito pedagógico y profesional, dada su naturaleza crítica y situada, e incorporarlo plenamente en la formación de estudiantes de psicología en México, además de urgente, tendría un impacto significativo, pues permitiría desenfocar la visión individualizante y hegemónica, hacia una comprensión compleja y comprometida de las realidades de nuestro país, que tanto requieren de la atención psicosocial y del cuestionamiento de entornos anormales, (desaparición forzada, violencia de género, feminicidios, asesinatos masivos y selectivos, tortura,

pobreza extrema, conflictos armados, narcotráfico, delincuencia organizada, trata de personas, tráfico de órganos, discriminación, desplazamiento forzado, crisis migratorias, contaminación ambiental, despojo, extractivismo, detenciones arbitrarias, ejecuciones extrajudiciales, impunidad y desempleo, por mencionar los más destacables), dado que la perspectiva psicosocial, ofrece un conjunto de herramientas esenciales para el estudiantado de psicología, preparándoles para entender y abordar las realidades sociales complejas del país, entre esas herramientas considero destacables las siguientes:

1. Cuestionar a la psicología hegemónica colonial y por ende la despatologización de las personas, ya que la praxis psicosocial desafía directamente la centralidad del modelo biomédico y las visiones importadas de la realidad.
2. Introduce una mirada crítica hacia los paradigmas dominantes de la ciencia moderna, que históricamente han utilizado el conocimiento como un elemento funcional al poder y a la dominación y volver la mirada hacia otros paradigmas más empáticos y realistas.
3. Entendimiento de los malestares emocionales y afectaciones psicosociales, como respuestas normales, correspondientes a las condiciones e injusticias estructurales y no solo como síntomas internos o individuales, lo cual es de suma importancia en un país con altos índices de violencia estructural y desigualdades sociales. Lo que desarrollará la capacidad de estas/os futuros profesionales de visibilizar las singularidades de las respuestas, sin reducirlas a nociones patologizantes de “daño” o “trauma”.
4. Perspectiva situada y crítica, lo psicosocial requiere que el análisis se realice siempre desde una visión política y culturalmente ubicada, crítica y reflexiva y no un marco natural estático.
5. La transdisciplinarietà, indispensable para identificar la integralidad y la naturaleza dialéctica de los fenómenos, donde todos los elementos se conectan y superan la visión segmentada del ser humano y la realidad, articulando saberes psicológicos, antropológicos, biológicos, sociológicos, jurídicos, políticos, económicos, pedagógicos, filosóficos, populares, que tejan múltiples dimensiones del análisis, complejizando la comprensión de las problemáticas.

Estas herramientas que se despliegan desde la perspectiva psicosocial aportan a la formación en psicología, un marco conceptual y metodológico robusto, que encamina a una psicología y a un ejercicio de esta, que le permita dejar de ser un actor funcional al poder y trascienda a una disciplina crítica y éticamente implicada, con la complejidad y las demandas sociales mexicanas.

Conclusiones

La travesía analítica desarrollada, expone la urgente necesidad de un viraje epistemológico y praxeológico en la psicología latinoamericana. La revisión crítica demostró que la Psicología Hegemónica Colonial (PHC), con su mimetismo cientista y desconexión sociohistórica, funge como un aparato ideologizador que individualiza problemáticas estructurales. Las evidencias presentadas por Martín-Baró, Montero, Barrero y Orellana, convergen en que la PHC no solo carece de relevancia social, sino que puede ser perniciosa al legitimar las jerarquías de dominación.

Ante esta crisis de legitimidad, la psicología social latinoamericana ofrece un paradigma alternativo y situado, cimentado en las bases ético-políticas de Fals Borda, Freire, Dussel y la Teología de la Liberación. La Psicología de la Liberación y la Psicología Comunitaria, en tanto, reorientan el foco de atención desde las élites hacia las mayorías populares, constituyendo un compromiso irrenunciable.

El enfoque y la praxis psicosocial se consolidan, como una estrategia de incidencia comprometida para contextos como el mexicano. Su relevancia reside en su capacidad de trascender la atención individual para intervenir en las estructuras que sostienen el malestar social, aportando al fortalecimiento de los tejidos sociales y a la construcción de subjetividades políticas con agencia.

De lo anterior se desprenden dos implicaciones fundamentales para el campo:

1. Implicación Praxeológica: La efectividad del quehacer psicosocial debe entenderse por su capacidad para promover cambios estructurales y fortalecer lazos comunitarios, redefiniendo al profesional como acompañante ético-político.
2. Implicación Formativa: Se reafirma la importancia nodal de las prácticas profesionales críticas en el praxgrado. El contacto éticamente situa-

do con la realidad no debe ser un complemento curricular, sino el núcleo formativo para asegurar la emergencia de generaciones sensibles y comprometidas con la dignidad y la justicia social.

La tarea a la que se invita, es la de mantener vivo este llamado crítico y abrir futuras líneas de investigación centradas en la descolonización de la subjetividad y la pedagogía crítica, asegurando que la psicología actúe como una bandera de emancipación y no de sometimiento.

En última instancia, el cuestionamiento central para la psicología social en México es: ¿Para quién y desde dónde hacer psicología social? ¿Para quién y desde dónde ejercer una praxis psicosocial? La respuesta a este dilema ético-político define la pertinencia y el futuro de nuestra disciplina.

Referencias

- Antillón, X. (2022). [Anti] Manual sobre enfoque psicosocial y trabajo con víctimas de la violencia y violaciones a los derechos humanos. Fundar, Centro de Análisis e Investigación. Recuperado de <https://fundar.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/AntiManual-sobre-enfoque-psicosocial-y-trabajo-con-victimas-de-la-violencia-y-violaciones-a-los-derechos-humanos.pdf>
- Barrero, C. E. (2017). La psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir? Ediciones Cátedra Libre.
- Barrero, C. E. (2024). Orígenes filosóficos del trauma psicopolítico en la modernidad. Una aproximación a partir de la obra 1492, el encubrimiento del Otro de Enrique Dussel. Material de apoyo de Diplomado Del trauma psicosocial al trauma psicopolítico. (En proceso de publicación).
- Beristain, C. M. (2012). Acompañar los procesos con las víctimas: atención psicosocial en las violaciones de derechos humanos. Fondo de justicia transicional.
- Berryman, P. (1989). Teología de la Liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares. [Documento en línea]. <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Teologia/Berryman.Teolog%C3%A1a%20de%20la%20Liberaci%C3%B3n.pdf>
- Boff, L. (1983). Jesús-Cristo liberador. Le Cerf.
- Delgado, R., E. S., Moscoso, U., V. P., & Rodríguez, F., M. S. (2022). Guía de apoyo psicosocial para mujeres defensoras de la tierra y el territorio. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario del Norte.

- Dussel, E. (1994). 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Plural.
- Dussel, E. (1997). Teología de la liberación. Transformaciones de los supuestos epistemológicos. *Theologica Xaveriana*, 47, 203-214.
- Dussel, E. (2022). La filosofía de la liberación; pasado, presente y futuro. En E. Dussel, A. A. Roig, A. Gómez Müller, D. Sánchez Rubio y J. Flores Castillo, Filosofía de la liberación. Pasado, presente y futuro (pp. 41-55). Ciccus.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2014). Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. (Compilación de Herrera, N. A. y López, L.). El Colectivo – Lanzas y Letras – Extensión Libros.
- Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. (Antología y presentación Moncayo, V. M.). Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Galerna.
- Lois, J. (1986). Teología de la liberación. Opción por los pobres. Lepala.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y Salud Mental. *ECA, Estudios Centroamericanos*, 39(429-430), 503-514.
- Martín-Baró, I. (1985). Concientización y currículos universitarios. *Psicología de la Liberación: Ignacio Martín Baró*, 131-159.
- Martín-Baró, I. (2000). Psicología social de la guerra: trauma y terapia. (Selección e introducción). Coeditores.
- Martín-Baró, I. (2002). Retos y perspectivas de la psicología social latinoamericana. En G. Pacheco y B. Jiménez (Coords.), *Psicología de la Liberación para América Latina* (pp. 67-90). Iteso.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 1.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista latinoamericana de psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (1994). Entre el asistencialismo y la autogestión: la psicología comunitaria en la encrucijada. *Intervención Psicosocial*, 3(7), 7.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad. Paidós.

- Montero, M. (2007). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga & L. Zúñiga (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 216-229). Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Montero, M. (2009). ¿Para qué psicología política? *Revista Psicología Política*, 9(18), 199-213.
- Orellana, Z. (2018). Apuntes para pensar una psicología comunitaria desde el sur que sea feminista y decolonial. En G. R. Ossandón (Ed.), *Decolonialidad, desde la psicología social comunitaria* (pp. 95-108). Talleres de Gráfica LOM.
- Oropeza, I. D. (1994). El estudio psicológico del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metateóricas. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (35), 21-54.
- Oropeza, I. D. (2009). IX. Ignacio Martín Baró y psicología de la liberación: un desafío vigente. *Revista de Psicología de la Liberación*, (9), 9-21. [Título y fuente inferidos de contexto académico, ya que la entrada estaba incompleta].
- Parra-Valencia, L., Fernandes, S. L., & Hüning, S. M. (2021). “Por una psicología de la descolonización” - Entrevista con Liliana Parra-Valencia. *Revista Polis e Psique*, 11(spe), 05-21. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000200002&lng=pt&tlng=es
- Parra-Valencia, L., Flórez, A., & Martínez, S. (2024). Reflexiones para contracolonizar, descolonizar y despatriarcalizar la psicología. *Psicología USP*, 35, e230047.
- Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis: Las formas de lo escolar en la atención a contextos específicos. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 119-132). Del Estante Editorial.
- Sobrino, J. (1988). Teología en un mundo sufriente. La teología de la liberación como “Intellectus Amoris”. *Revista latinoamericana de teología*, (15), 129-161. [Páginas inferidas del recurso]. Recuperado de <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1270/1/RLT-1988-015-C.pdf>
- Villa Gómez, J. D., & Barrera Machado, D. (2018). De la teología de la liberación a la psicología de la liberación: Una praxis comprometida desde el principio misericordia. *Revista Kavilando*, 10(2), 481-494.

“Rupturas académicas desde la práctica de la psicología social”

Iker Javier Pulido Rodríguez
CUNorte, Universidad de Guadalajara
iker.pulido@academicos.udg.mx

Introducción

Desde el punto de vista profesional, en el ámbito universitario, es posible incursionar en diversas labores de la vida académica, dígame la docencia, la investigación o la vinculación con múltiples sectores de la sociedad que, aunque fuera de los límites físicos de las aulas, son, en el papel, una de las razones de ser de las universidades modernas.

Muchas veces cada una de estas posibilidades de labor académica que formalmente se nos presentan diferenciadas, resultan tan apasionantes y demandantes que se convierte en una quimera ponerlas en armonía con las otras. Esto es así porque las tres representan tareas que requieren concentración, método, rigor y emotividad para diseñarlas y llevarlas a la práctica, por lo cual absorben mucho volumen de trabajo.

Pareciera que lo más común en las Instituciones de Educación Superior (IES) es que las labores de docencia e investigación se desarrollen en momentos separados. Quienes enfatizan el trabajo docente centran la actividad académica en planear e impartir clases, evaluar el desempeño de estudiantes, reunirse con sus pares y hacer tutorías o asesorías. Quienes se empeñan en la investigación, dedican el tiempo a pensar sus objetos o sujetos de estudio, en proponer problemas, experimentar, lanzar hipótesis y hacer diseños metodológicos tendientes a responder preguntas.

Las personas que, en la IES, tienen la encomienda de hacer investigación al mismo tiempo que docencia, deben tomar decisiones importantes con relación a la distribución de las horas de trabajo en cada una. No es habitual que, teniendo sendas tareas a sus espaldas, se cuente con oportunidades su-

ficientes para llevar alguna de ellas a los espacios extra áulicos, fuera de los laboratorios o centros de investigación y, menos aún, más allá de los límites naturales de los enclaves universitarios tradicionales¹¹.

Siendo así, las posibilidades de amalgamar la docencia o la investigación con un proyecto de vinculación que tenga incidencias en algún sector social se torna complicado. Se requiere, para tal efecto, poner en la perspectiva de la utilidad social cuestiones tan básicas como las planeaciones didácticas de una unidad de aprendizaje o el diseño metodológico de una investigación en ciernes. Lo cual, puede multiplicar esfuerzos académicos de personas docentes e investigadoras.

Sin embargo, aún con las mencionadas dificultades, siempre es posible encontrarse con instancias de la vida académica en las que las llamadas tareas esenciales de las IES, se presentan amalgamadas con cierta naturalidad. En esta breve reflexión, defiendo que la práctica de la psicología social comunitaria (PSC), desde el Centro Universitario del Norte (CUNorte), es ese espacio universitario que necesariamente se plantea el desarrollo de un plan integral de docencia, investigación y vinculación que rompa con las formas fácticas de hacer estas labores.

La estipulación anterior se apoya en un ejercicio de flexibilidad sobre mi experiencia de inmersión en el fascinante mundo de la PSC, que me tocó vivir como receptor de estudiantes de la unidad de aprendizaje, *Prácticas en psicología social*, para la planeación e implementación de un proyecto de filosofía para niñas y niños en 2022.

La exposición reflexiva, se centra en aportar elementos epistemológicos y ético-políticos característicos de la PSC que propone Maritza Montero (2004), que se enmarcan en lo que considero rupturas académicas para la investigación y la docencia por medio de la vinculación comunitaria. Así, el planteamiento general es que la psicología social que se lleva a la práctica en el CUNorte representa una ruptura académica que permite amalgamar las tres tareas universitarias de manera natural.

11 Llamo enclaves universitarios tradicionales a los lugares (físicos y virtuales), fuera de los centros universitarios, en los que se hacen extensivos los trabajos de investigación y docencia. Entran en esta denominación la oferta académica y los cursos en línea; los centros de investigación enclavados en lugares alejados de los complejos universitarios; los convenios de colaboración con otras instituciones; el trabajo de campo que compete a las investigaciones sociales; entre otras tantas parecidas.

La psicología social en el CUNorte, como ruptura epistemológica de la investigación y la docencia tradicional

En general, desde la filosofía de la ciencia, terreno en el que me asumo como frecuente visitante, hay una noción de ruptura epistemológica (preconizada por Thomas Kuhn y Karl Popper; popularizada por Gaston Bachelard y Louis Althusser y discutida por Paul Feyerabend e Imre Lakatos) que involucra la crítica incisiva sobre el pensamiento plasmado en letras; rescata la idea de que la verdad siempre es provisional en tanto que puede y será falseada tarde o temprano; se asume la duda como método primordial para dirigir las indagaciones y se propone encontrar respuestas nuevas a preguntas aparentemente resueltas. Una de las principales virtudes del concepto de ruptura epistemológica es que, con él, se intenta reconocer un procedimiento que lleva el escepticismo como bandera provisional para encontrar asideros cada vez más fiables para pensar. Pero, como toda construcción teórica, tiene algunos riesgos epistémicos si se adopta al pie de la letra, por ejemplo, asimilar vicios y prejuicios sobre los procesos de investigación, que al menos yo no había observado hasta vivir la experiencia de ser receptor de estudiantes de prácticas en psicología social.

Debo confesar que las nociones apenas descritas de ruptura epistemológica son muy atractivas porque aparentemente instruye a la persona investigadora para que tome el cuestionamiento permanente como mecanismo de abordaje de las circunstancias que se le presentan. En principio, esto no conlleva ningún problema, podría incluso ser deseable, pero se convierte en limitante cuando solo se hacen preguntas (que pueden ser muy interesantes para la ciencia) y se problematiza, sin dejarse actuar en las circunstancias contextuales en las que se llevan a cabo las investigaciones.

Al adoptar el concepto de ruptura epistemológica de la filosofía de la ciencia las personas investigadoras se colocan en el plano de la objetividad y la prescripción con respecto a la realidad. Es decir, pueden hacerle preguntas a la *realidad*; cuestionar lo que se ha dicho con respecto al lugar en donde se va a desarrollar una investigación; logran ver problemas que aparentemente las personas que viven esos problemas no ven con claridad; pero, lo que no se logra es ver la necesidad de establecer un puente cognoscitivo que lleve a dialogar con las situaciones y problemáticas concretas en las que las personas investigadoras se presentan como agentes externas.

Complementaria a la ruptura epistemológica que plantea la filosofía de la ciencia, la PSC propone una ruptura que no pone el énfasis en los enunciados de conocimiento de las ciencias, ni en la aptitud escéptica, prescriptiva y objetiva del observador científico, sino una ruptura que pone en cuestión varias de las perspectivas epistémicas ya naturalizadas entre quienes hacen de la investigación científica una labor.

En mi caso, una primera experiencia de ruptura, más allá de la epistemológica que propone la filosofía de la ciencia, devino de escuchar a una colega argentina, mujer mapuche, hablar de *otras ontologías*. La enunciación de la idea de *otras ontologías*, en el contexto de un encuentro multidisciplinario internacional sobre el papel del psicólogo social en los procesos de lucha política, retumbó en mi mente como un tiro de gracia preciso a los cimientos de mi formación filosófica analítica. No pude evadir pensar en el hecho de que, si hay relatividad cultural, debe haber necesariamente relativismo conceptual y, por lo tanto, diferentes modos de percibir colectivamente el mundo.

En otra ocasión, ya en el trabajo de campo, a propósito de un acompañamiento psicosocial en los Altos de Jalisco, salió a la luz el ejercicio de contrastar el mundo maya-tzeltal y maya-tojolabal con las concepciones del *ser* de la filosofía occidental que propone Carlos Lenkersdorf en una entrevista hecha por Ana Esther Ceceña (1994). Esa tertulia académica terminó por disipar cualquier duda que hubiera podido plantear sobre la validez de una *otras ontologías*. Si la lengua es una construcción cultural mediante la cual moldeamos e interpretamos al mundo y estas lenguas contienen algunos rasgos morfológicos, fonéticos o gramaticales distintivos, entonces la variación lingüística surgida de una hipotética lengua común representa la variabilidad en la forma de ver y recrear las realidades.

Así mismo, en esas charlas psicosociales, notamos que el lingüista mexicano logra justificar que las lenguas, al menos las grandes familias lingüísticas, representan cosmovisiones, formas de interpretación de la realidad que muchas veces pueden ser inconmensurables. El ejemplo que utiliza Lenkersdorf es el del *tik nosotrico* contenido en algunas lenguas actuales del sureste mexicano en comparación con el yo individual de la cultura occidental.

En el contexto occidental desconocemos a pensadores que se hayan preocupado por el nosotros, que excluye, a nuestro juicio, la preponderancia del individuo, independientemente de que sea yo,

tú, él, o ella. Tampoco toma en cuenta el status social, político o económico de la persona individual. A primera vista el nosotros parece ser un gran nivelador. Donde prevalece el nosotros no sobresale el líder a quien solemos asignar la toma de decisiones porque ésta depende del nosotros comunitario. (Ceceña, 1999, p. 15)

Al mostrar que las lenguas encierran cosmovisiones distintas del mundo, el autor de ascendencia alemana abre la posibilidad de que esas cosmovisiones diversas también sean modos distintos de abordar e interpretar el *ser* de las cosas. Si la tesis del lenguaje como constructor del pensamiento es plausible, entonces las otras ontologías no son menos posibles y, si los seres humanos poseemos un bagaje ontológico tan diverso como el de las familias lingüísticas, entonces otras epistemologías son también posibles. Habrá entonces que conocer otras lenguas y, sobre todo, usarlas para interpretar distintos problemas desde otras perspectivas. No bastará por supuesto con apropiarse de otras lenguas, pero ese ejercicio no suena mal como ensayo de una ruptura epistemológica primigenia.

La intención en ambas prácticas de la psicología social, era comprender, en el marco metodológico de la investigación acción participativa, la necesidad de adoptar una ruptura epistemológica que se propone reconocer la validez epistémica de los sujetos que conocen, en disputa con los enunciados con pretensión de verdad que solemos encontrar en los trabajos académicos de científicas y científicos que quieren investigar algún aspecto de la *realidad*. De hecho, esta postura se rescata de manera clara en la crítica que elabora el científico y filósofo de la ciencia mexicano, León Olivé (2011), hacia las concepciones filosóficas que pretenden alejar el estudio del conocimiento (la epistemología) de sus productores y usuarios.

Para la segunda posición el análisis del concepto mismo de conocimiento también es muy importante, así como de los otros conceptos epistémicos básicos como verdad y objetividad, y también considera central el proceso de justificación. Pero todo esto lo ve como inseparable de, y de hecho inmerso en y parte de, prácticas sociales, especialmente prácticas cognitivas, de las cuales las científicas son un tipo principal. (Olivé, 2011, p. 26)

Si el sujeto que pretende conocer asume que sus indagaciones están atravesadas por otros sujetos que también conocen y que esas formas de conocer tienen un valor en sí mismo que se debiera reconocer en el proceso de investigación, entonces el sujeto cognoscente ha experimentado una ruptura epistemológica que ahora se ve interpelado a asumir. Claro que esto multiplica los problemas porque las visiones, creencias y valoraciones sobre la *realidad* se multiplican en la labor investigativa, pero también, se diversifican sus posibles soluciones y aportaciones epistémicas.

A partir de estas reflexiones, ligadas a la labor concreta de abordaje académico de problemas comunitarios, comencé a imaginar una forma de interpe-lación de las otras ontologías y epistemologías en el ámbito de un proyecto de investigación relacionado con mi trabajo como docente receptor de estudiantes de la materia de Prácticas en psicología social. De inicio, el asunto se tornaba complicado porque implicaba un encuentro de saberes entre un yo investigador, los conocimientos de las y los estudiantes practicantes de noveno semestre de psicología y las personas que, fuera del ámbito universitario, serían en principio los sujetos de estudio. Así, comenzamos a dar los pasos para lanzarnos a un vacío epistemológico que debía tener como punto de apoyo las nociones generales de una vinculación universidad-sociedad distinta a las que habíamos experimentado con anterioridad.

En la versión original de un proyecto de investigación sobre las habilidades de pensamiento crítico en niñas y niños que cursan distintos grados de educación básica en Colotlán, Jalisco, afirmaba mi intención de indagar el problema de las deficiencias y carencias de pensamiento crítico en esta población. Sin embargo, después de las primeras aproximaciones a las propuestas epistemológicas y metodológicas que sugiere la PSC, cancelé la idea de abordar el concepto de *deficiencias en el pensamiento crítico*, para sustituirlo por una aproximación diagnóstica de las formas de pensamiento crítico que están presentes en las niñeces colotlenses¹². Este cambio obedeció a que la idea de *deficiencia* provenía de un prejuicio científico que había surgido en mí, mediado por observaciones empíricas a través del lente de los estándares internacionales de desarrollo de pensamiento crítico en niñas y niños. Es decir, había una visión unidireccional de las problemáticas y los cuestionamientos aplicables a esa *realidad*.

12 Gentilicio para las personas pertenecientes al municipio de Colotlán Jalisco, en donde se ubica el Centro Universitario del Norte.

Un nuevo enfoque de esa investigación, que incursionó en las perspectivas teóricas de la PSC, buscó abordar una realidad que, parafraseando a Armando Bartra (2018), aunque está ahí desnuda, es poco perceptible para el ojo del investigador experto que considera, por ejemplo, que el asunto del pensamiento crítico está suficientemente estudiado, delimitado y estandarizado desde las ciencias del comportamiento, las neurociencias o las ciencias de la educación y, por lo tanto, ya solo se le tiene que aplicar a las niñas una serie de instrumentos de evaluación que permita clasificar niveles de pensamiento crítico, sin considerar criterios de orden contextual.

En efecto, desde la perspectiva de las ciencias psicológicas y educativas, que se interesan por el pensamiento crítico en los procesos pedagógicos, existen ya estándares de cuantificación y cualificación que asignan niveles de pensamiento crítico en personas que están en sus primeros años de vida. Estos estándares se materializan en instrumentos de medición que se aplican a las niñas de forma homogénea y, en el mejor de los casos, por etapas de crecimiento, que también están homologados. En ese sentido, desde el punto de vista de las comunidades epistémicas que se conforman en los estamentos académicos de las universidades en donde se hace docencia e investigación, el pensamiento crítico en una población de niñas y niños originarios de una ciudad rural de Jalisco, México, es poco jugoso para extraer de él algún aporte científico nuevo, en cambio, significa solamente un caso más en donde se puede evaluar el nivel de pensamiento crítico tomando como referencia los mismos estándares establecidos.

Contrario a esta visión homogénea de los fenómenos sociales y de la naturaleza, que se propone desde algunas instancias de investigación científica y la docencia universitaria, la PSC interpela a pensar a las niñas del Norte de Jalisco ya no como sujetos objetivados de investigación, sino como sujetos con agencia epistémica. A partir de esta visión alternativa, me di a la tarea de encontrarme, junto con estudiantes de Prácticas en psicología social, con el acontecimiento, fuimos a preguntar a la situación concreta (las niñas y niños interactuando con sus profesores en el espacio áulico e interactuando entre pares) para descubrir bajo qué situaciones y cómo se expresaba el pensamiento crítico en ellas y ellos.

Descubrimos que las niñas de Colotlán, igual que de cualquier parte del mundo, hacen preguntas, preguntas interesantes. Solo que las preguntas que

se hacen no son las que habitualmente se pueden encontrar en los manuales de pensamiento crítico, sino que tenían un contenido enunciativo que en todo momento hacían referencias a problemáticas situadas. Las preguntas ponían énfasis en el significado de palabras que aparecían en canciones, memes, series de televisión y demás mensajes mediáticos de consumo masivo, pero interpretados por niñas y niños que viven en un contexto específico. Cada vez que intentábamos dar una respuesta unidireccional a sus preguntas, fracasábamos en aclarar las dudas, porque aquellas las queríamos situar en una generalidad explicativa. No comprendíamos el sentido de las preguntas porque desconocíamos las situaciones que le daban sentido a los cuestionamientos.

Para solucionar los límites de la comprensión, recurrimos a un elemento básico que prima en los procesos de investigación que plantea la PSC, a saber: regresar las preguntas a los interlocutores para problematizar sobre las situaciones. Este ejercicio dialógico de responder con más preguntas, generó un ambiente colectivo de expresión de opiniones, ideas, sentimientos y razonamientos alrededor de los temas que los mismos niños y niñas iban planteando y respondiendo. En un momento determinado, entendimos que, las propias preguntas y respuestas, que generaban más preguntas, conformaban un ejercicio de pensamiento crítico en el sitio mismo del encuentro con la realidad desnuda.

En resumen, nos dimos cuenta que las y los niños de Colotlán con los que compartimos la experiencia de encontrarnos, tienen un pensamiento crítico que se expresa en preguntas y en hipótesis de significados, que luego se construyen colectivamente hasta conformar conceptos comunes sobre palabras que escuchan en los medios masivos de información y comunicación. A partir de esa constatación, ideamos una serie de actividades basadas en contenidos similares a sus experiencias cotidianas como receptores de mensajes, para convertirlas en momentos colectivos de interpretación crítica de significados.

Siguiendo a Ginzburg (2006), a partir de esta experiencia, nos pusimos a buscar ahora indicios, pistas de un problema educativo en el Norte de Jalisco, que tiene que ver con el rezago y la ausencia de contenidos de aprendizaje en las escuelas, que estimulen el pensamiento crítico. Pero que, sin embargo, tiene posibilidades de abordaje a partir de las mismas niñeces, de sus propias experiencias de dudar, preguntarse, descartar y confirmar información. Fue así que nos propusimos partir de los indicios que nos proporciona la observación directa de una realidad compleja, pues las experiencias de aprendizaje de las

niñas y niños entran en el terreno de las subjetividades, las interpretaciones variopintas de lo dado en el mundo cotidiano.

En ese sentido, comenzamos a desechar la noción de que el objeto de investigación era el pensamiento crítico en niñas y niños y comenzamos a poner en primer plano a las niñas como sujetos abiertos a la investigación en sus circunstancias particulares (con sus propias historias e interpretaciones) y colectivas (en los espacios de convivencia con sus pares), a los cuales habrá que ir a su encuentro, más que analizarlos o interpretarlos. La lección y ruptura epistemológica fue, los sujetos no son sujetos de investigación, son sujetos con agencia epistémica a los que habrá que preguntarles y, a partir de ahí, replantear los problemas. Todo esto bajo la participación activa de los alumnos de Prácticas en psicología social.

Desde el punto de vista pedagógico, es evidente que esta experiencia formativa para las y los estudiantes de psicología significó un proceso de aprendizaje con un sentido fuera de lo común, pues estuvo basado en la práctica y confrontado con la realidad social que está fuera del espacio áulico. No me corresponde como receptor de practicantes hacer afirmaciones que vayan más allá de lo que puedan manifestar las y los alumnos sobre su propia experiencia, pero desde el punto de vista de un profesor que diariamente acude a los salones para explicar, discutir y profundizar en contenidos de conocimiento, es indudable que las prácticas cumplieron, por lo menos, con ser más que una propuesta de investigación y docencia diferente, sino que además se puso en juego el vínculo que puede existir entre la universidad y las sociedades.

La práctica de la psicología social como proyecto ético-político que funciona para una vinculación paritaria

Ya antes se mencionó de manera tangencial la ruptura epistemológica que significó la visualización de los sujetos (las niñas) con agencia epistémica en lugar de sujetos objetivados. Sin embargo, esta reconsideración óntico-epistémica trae consigo problemas metodológicos sumamente complejos que no han sido enunciados en este ensayo. Vamos pues viendo de cerca el asunto y al mismo tiempo cerrando la idea de este ejercicio de escritura.

Desde el planteamiento inicial de investigación había un interés genuino por suscribirla al estudio de un aspecto de los sujetos (una forma de pensa-

miento), sin embargo, había una falta de correspondencia de fondo entre las pretensiones epistémicas y la concepción ontológica de los *sujetos de estudio*. Lógicamente es incompatible un interés por un aspecto del sujeto si se considera objeto de estudio a los sujetos. El replanteamiento del sujeto como agente epistémico le recoloca en su ser real pues, como lo considera la PSC, los sujetos somos portadores, productores y transformadores de conocimientos, incluyendo, claro está, a las niñas.

En ese sentido, proponer una investigación que involucra a sujetos activos en términos epistémicos requiere no solo señalar la agencia, sino sobre todo facilitar su expresión en la acción mientras se expresan o resuelven problemáticas sentidas por los sujetos mismos. Justamente en las posibilidades de manifestación de la agencia epistémica de los sujetos, uno se suele encontrar con el problema del nulo o poco interés por formar parte de procesos participativos de investigación y acción cuando se enfrenta al mundo cotidiano (en este caso, las niñas en el aula frente a la figura del docente).

En ese aspecto, las aportaciones de las experiencias de Investigación-Acción-Participativa (IAP) a las que primordialmente acude la PSC, dan pistas de las posibles implicaciones con las que se puede enfrentar el sujeto que pretende conocer y que no forma parte de la comunidad. Asumir explícitamente esta perspectiva metodológica en un trabajo de investigación y acción, implica considerar la subjetividad como algo más allá de una dimensión del comportamiento humano, supone una intención de posicionamiento frente al quehacer ético y político.

En este sentido, hay una serie de principios orientadores para la praxis de un abordaje de los sujetos activos que conforman un colectivo que, en este caso y algunos más similares, pasan por la experiencia de conformar el pensamiento en etapas tempranas de aprendizaje. Estos principios tienen una función prescriptiva provisional que permiten, al menos, el contacto entre agentes externos (las personas investigadoras) y las posibles comunidades que forman parte de la investigación, en este caso niñas y niños en el espacio escolar, pero también los docentes que les acompañan.

De acuerdo con Montero (2004), la IAP asume una postura crítica sobre las condiciones de vida de las personas examinando las estructuras de opresión y los procesos de ideologización a los que están sometidos. En segundo término, está condicionada por la participación social, por el involucramiento de las per-

sonas en la comprensión, reflexión, toma de decisiones y acción en los procesos de re-significación de las experiencias vividas. Un tercer elemento lo conforma el reconocimiento y validación de la diversidad social y cultural, la aspiración de la inclusión de distintas subjetividades en el dominio social. Ligado con lo anterior, el cuarto elemento lo representa la idea de que se deben enfatizar las fortalezas y capacidades de los colectivos, por encima de las debilidades o deficiencias. En función de estos preceptos, parece evidente que este tipo de abordaje metodológico está marcado por colocar en el centro de las discusiones y la acción a los sujetos en su acepción de colectivo organizado y en movimiento.

Esto conlleva a comprender tres principios definitorios, esta vez desde el lente de la participación de posibles acompañantes externos a las colectividades, a saber; 1) el replanteamiento del papel del profesional, quienes deberán desmarcarse del estereotipo de rol de experto y asumir interacciones de carácter horizontal, de ahí la noción acompañante o de facilitadores de procesos de cambio; 2) la intencionalidad clara de contribuir en la generación de cambios en las situaciones adversas, maximizando los recursos disponibles, generando nuevas formas de relación social, así como definiciones alternativas de los problemas; 3) Admitir y asimilar el pluralismo metodológico como una regla de actuación en los procesos de cambio liderados por las colectividades, esto incluye una afirmación activa del valor de todos los tipos de investigación.

Teniendo en cuenta estas características generales de lo que se entiende por la IAP se advierte que nociones como abordaje, acompañamiento o atención, diferentes en su significado, refieren a un mismo significante general de lo que se ha interpretado como el enfoque centrado en los sujetos con agencia epistémica, una forma específica de asumir el desafío de la búsqueda del bienestar de las personas en sus dimensiones individuales y sociales.

Ahora bien, detengámonos en los preceptos del papel de quienes se involucran como acompañantes. La aceptación del pluralismo metodológico y la asunción de un compromiso ético-político, asociados a poner en el centro a las personas; impele a quienes acompañan a ser flexibles en las formas de tributar a los procesos de investigación pues su rumbo no depende únicamente de sus intereses científicos, sino también de las necesidades de quienes están directamente involucradas.

Para la psicología comunitaria, el respeto del otro, su inclusión en toda su diversidad, su igualdad, sus derechos y obligaciones se expresan en el campo ontológico, en la definición de su objeto de estudio, en los aspectos epistemológicos, en la relación de producción de conocimiento conjunta entre agentes externos e internos, y en ese modo de definirlos en tanto que productores de saber. (Montero, 2004, p. 248)

Así pues, desde el punto de vista epistemológico, se asume un papel activo, pero no protagónico en los procesos de investigación. Esto permite que la sola participación como acompañantes o facilitadores derive en incidencias específicas, por ejemplo, cuando se facilita un taller o una actividad colectiva en la que las personas (niñas y niños en el caso que nos ocupa) comparten sus saberes, intereses, memorias o preocupaciones con sus pares, se desencadenan reflexiones colectivas que normalmente contribuyen a generar cambios deseados a favor del bienestar conjunto.

La relación dialógica que se propone en la psicología comunitaria, al generar un espacio de acción transformadora, crea al mismo tiempo un espacio de acción ciudadana que permite la expresión de las comunidades y, por lo tanto, es ejercicio de la democracia. La psicología comunitaria propone una participación cuyo carácter político se muestra en la función desalienante, movilizadora de la conciencia y socializadora, que puede tener la praxis llevada a cabo. (Montero, 2004, p. 49)

Otros elementos epistemológicos, éticos y políticos importantes para definir esta perspectiva han sido caracterizados por Montero (2004) a partir del ente, sujeto de investigación (las comunidades), y la postura ética-política que asume la PSC. El concepto integrador de los elementos epistémicos que propone Montero es el ejercicio dialógico en condiciones de igualdad, y coincide con algo que en otro trabajo hemos nombrado como *paridad epistémica* (Delgado y Pulido, 2021). En él subyace la idea de que al ser las comunidades el eje del análisis, los actores que la conforman pasan a ser personas que se piensan a sí mismas como colectivo. Los sujetos de estudio son también sujetos que conocen y de esta manera el llamado sujeto cognoscente se multiplica y diversifica.

En esa medida, se establece una relación de paridad entre los saberes científicos y los saberes populares en la que ambas formas de conocimiento entran en diálogo para recrear sus propios conocimientos y crear nuevos.

El principio de paridad epistémica y la condición ontológica de la comunidad median las relaciones entre agentes externos e internos, lo que significa el reconocimiento del otro como actor social y productor de conocimientos válidos. Traducido a la esfera ética, se trata de establecer una relación de igualdad y respeto que trascienda la inmediatez y transforme las visiones que se tienen de ciertas comunidades como agentes pasivos, y la propia visión que tiene la comunidad de sí misma como repositorios de disposiciones externas. (Delgado y Pulido, 2021, p. 241)

Desde estas perspectivas epistemológicas, éticas y políticas es posible elaborar una metodología que efectivamente ponga en el centro a los sujetos, tal como se propone en la IAP. Una vez que se encuentren caminos que lleven hacia este aspecto complejo de la realidad humana será necesario establecer una serie de provisiones o herramientas metodológicas para mantener la paridad epistémica, la confianza entre sujetos de investigación y no perder los fines de la indagación sobre la centralidad de los sujetos.

Esta forma de proceder la pudimos llevar a la práctica con los estudiantes de psicología que experimentaron el encuentro con las niñas y los niños de algunas escuelas primarias de Colotlán. Se trató de un ejercicio de atestigüamiento de que las infancias estudiantes producían saberes (preguntas y respuestas) que explícita o implícitamente tenían contenidos de pensamiento crítico. Así, casi sin darnos cuenta, se produjeron varios momentos de colaboración y diálogo de saberes entre universitarios, niñas, niños y profesores. Por ello, se puede afirmar que fuimos partícipes de una comunidad de conocimiento que involucró a estudiantes practicantes de la PSC como aprendices, profesores e investigadores, a niñas y niños como estudiantes y sujetos de estudio con agencia epistémica y a profesores como investigadores y docentes, todos en un vínculo de transmisión, conservación y producción de conocimiento.

Conclusiones

La psicología social que se desarrolla en CUNorte, plantea una ruptura epistemológica que va más allá de la perspectiva clásica de la filosofía de la ciencia en donde el objeto de análisis del conocimiento son los llamados enunciados con pretensión de verdad que surgen de las ciencias. La revolución epistémica que se propone apunta a transformar la perspectiva clásica bajo la cual se comprenden los procesos de investigación. Una primera aproximación a esta ruptura enfatiza la presencia de otras formas de ver, construir e interpretar el mundo más allá del saber científico occidental y por lo tanto defiende la existencia de otras ontologías que se manifiestan por medio del lenguaje y de otras epistemologías que se muestran en los significados que otorgamos socialmente a la realidad por medio de esas cosmovisiones alternativas.

Pero el centro de la ruptura epistémica está en la reconsideración de los sujetos de investigación objetivados como sujetos con agencia epistémica y por lo tanto en condiciones de paridad en cuanto a productores, conservadores y transmisores de conocimiento, con respecto al sujeto externo que pretende conocer. El replanteamiento del sujeto que emana de la ruptura epistémica deviene en una ruptura ontológica en donde el sujeto que pretende conocer ve complejizado sus pretensiones de investigación al descolocarse de su posición de poder epistémico y situarse en paridad frente a los sujetos de investigación agenciados.

La complejidad se expresa metodológicamente en la pregunta sobre ¿cómo conozco esta nueva realidad que no será interpretada por mi conciencia cognitiva sino que está mediada por nuevas miradas que aperturan los temas, las preguntas y los problemas?, como respuesta posible a esta dificultad está el abordaje de la IAP que sirve como un andamiaje inicial para la realización de investigaciones participativas, compartidas y situadas en el marco de problemáticas sentidas por los sujetos de conocimiento activos que representan a diversas comunidades.

Esta ruptura epistémica da pie a una nueva forma de ver a los sujetos y asume que la labor científica no está exenta de posturas éticas y políticas implícitas en los procesos de investigación. Por lo tanto, permite revalorizar a los sujetos como agentes epistémicos activos que, en la relación política de investigación, crean y recrean conocimiento junto con las y los investigadores pro-

fesionales. A su vez, estas reconsideraciones, llevan a un replanteamiento de la labor docente como un puente entre comunidades académicas de alumnos y profesores, y comunidades que viven diversas problemáticas, por medio de la vinculación universidad sociedad en condiciones de paridad epistémica.

La paridad epistémica media para crear comunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad, lo que no solo genera una ruptura epistemológica de otro tipo, sino que genera una ruptura de todos marcos habituales de las formas de llevar a cabo las tareas de investigación y docencia por medio del vínculo, en condiciones de igualdad, entre docentes, alumnos y colectivos o comunidades que forman parte de las sociedades que no forman parte del ámbito universitario. Con esto, parece claro que la PSC, si se lleva a cabo de forma consecuente desde la academia, lleva, de manera natural, a conjuntar las tareas de investigación, docencia y vinculación en un mismo ejercicio académico.

Referencias

- Bartra, A. (2018) Experiencias desnudas: el lugar del acontecimiento en la historia. Universidad Autónoma Metropolitana, DCSH/UAM-X, Unidad Xochimilco.
- Ceceña, A. E. (1999). El mundo del nosotros: Entrevista con Carlos Lenkersdorf. *Revista Chiapas*, (7), 12–24.
- Delgado, E. S., & Pulido, I. J. (2021). Vinculación comunitaria y psicología social comunitaria. En J. Peña, M. Paz y U. Nuño (Coords.), *La vinculación comunitaria en la educación superior: Reflexiones y aproximaciones* (pp. 219-246). Universidad de Guadalajara; Universidad Intercultural de Chiapas; Fontamara.
- Ginzburg, C. (2006). Reflexiones sobre una hipótesis: El paradigma indiciario, veinticinco años después. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 7(2), 7–16.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.

SECCIÓN II

Experiencias de docentes y estudiantes de pregrado: Retos y aprendizajes de la formación en el campo

“Desafíos en la formación de estudiantes durante las prácticas profesionales: Experiencias del círculo de estudios sobre género y feminismos”

Daylin Ortega Carulo
CUNorte, Universidad de Guadalajara
daylinortega@cunorte.udg.mx

Introducción

En el contexto de la formación profesional de los estudiantes universitarios, las prácticas profesionales constituyen un eje fundamental en la articulación entre el saber teórico y el ejercicio profesional de la disciplina. En el caso particular de la psicología social, estas prácticas permiten a los futuros profesionales enfrentarse a contextos reales de intervención, comprender la complejidad del comportamiento humano en su entorno y desarrollar competencias éticas y críticas para su futura inserción laboral. Este proceso, sin embargo, está mediado por diversas tensiones que afectan tanto a los estudiantes como a los docentes que les acompañan. Entre ellos, la recepción de estudiantes en espacios de práctica ocupa un lugar complejo, ya que no solo debe orientarse a los procesos formativos, sino que debe responder a las exigencias de la investigación, la docencia formal y la gestión institucional.

Este artículo busca analizar los principales desafíos que enfrenta el docente en la recepción y acompañamiento de estudiantes durante sus prácticas profesionales. Para ello, se desarrolla una reflexión teórica sobre el sentido formativo de las prácticas, se identificarán los retos que emergen en el quehacer docente-investigativo, y se presenta una experiencia concreta basada en un círculo de estudios sobre *género y feminismos*, en el cual las estudiantes llevaron a cabo actividades de capacitación y difusión dirigidas a la comunidad universitaria. Esta experiencia será analizada como un caso que permite visibilizar tanto los aportes como los límites de las prácticas profesionalizantes cuando se desarrollan en clave crítico-reflexiva.

Desarrollo

1. Las prácticas profesionales como eje formativo

Las prácticas profesionales han sido definidas como “escenarios formativos complejos que implican la inmersión del estudiante en una realidad social para desarrollar habilidades, actitudes y valores profesionales” (Zabalza, 2011, p. 27). En el ámbito de la psicología social, estas prácticas permiten que los estudiantes se enfrenten a la complejidad del campo psicosocial y a las tensiones propias de la intervención en contextos reales.

Borri-Anadon, (2015, citando a Miller, 2005) sostiene que las prácticas profesionales “no se limitan a su dimensión cara a cara con la persona que es el objeto de la profesión, (...) sino que engloban actitudes y posturas generales, maneras de comportarse con los colegas, el empleador y los colaboradores laborales” (p. 8). Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transfiere de manera lineal del docente al estudiante, sino que se construye en el encuentro con el otro, en la acción concreta, en la resolución de problemas, y en la reflexión sobre la propia práctica. Esta concepción, que no puede dissociarse de la experiencia del sujeto que aprende, desafía los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la transmisión de contenidos, y exige formas pedagógicas más dialógicas, participativas y situadas.

Sanjurjo (2012) agrega que la práctica profesional requiere “algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada escenario singular” (p.24). Esta manera de entender la práctica implica, no solo del dominio de técnicas, sino de una actitud reflexiva que permita comprender críticamente las condiciones en las que se ejerce la profesión. Así, el practicante desarrollará la capacidad de cuestionar los marcos normativos, los discursos institucionales, las relaciones de poder y las implicaciones éticas de su intervención.

En este contexto, el acompañamiento del docente adquiere un papel central, ya que no se limita a supervisar actividades o calificar desempeños, sino que implica fomentar procesos de subjetivación, pensamiento crítico y posicionamiento ético-político. El concepto de praxis, introducido por Freire en 1970 (2005), alude a la integración entre teoría y práctica, así como entre re-

flexión y acción humana. Esta noción invita a tomar conciencia de la propia subjetividad y a desarrollar una mirada crítica sobre la realidad con el fin de transformarla. Por ello, una de las tareas fundamentales del docente es ejercer una praxis educativa que despierte en el estudiante inquietudes, reflexiones y críticas. Si el docente se dedica solo a entrenarla durante las prácticas profesionales de los estudiantes, estará contribuyendo a desvalorizar y distorsionar lo esencial del ser humano, ya que educar implica formar integralmente a la persona.

Al revisar los planes de prácticas que se incluyen en el diseño curricular de las carreras, en ocasiones es complicado reconocer con claridad cuáles son los contenidos específicos que se espera que los estudiantes incorporen en esa etapa de su formación. En algunos casos, esto se debe a que se plantean contenidos demasiado generales o centrados únicamente en la experiencia vivida; en otros, a que dichos contenidos no se mencionan o no están claramente definidos por las instituciones de educación superior.

En el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, desde donde se relata esta experiencia, no existe un reglamento específico, tampoco a nivel universidad, sobre la función y características de las prácticas profesionales. Según la página web institucional son consideradas “actividades formativas que permiten al estudiante el desarrollo de habilidades, actitudes, valores, destrezas, así como la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las aulas, mediante su participación en el ámbito social, público o privado” (CUNorte, 2025).

Es un requisito que de manera temporal y obligatoria deben realizar los alumnos de las distintas licenciaturas antes de egresar y tienen como objetivos (CUNorte, 2025):

1. Desarrollar habilidades y destrezas que atiendan al perfeccionamiento de su formación profesional;
2. Fomentar la participación de los alumnos en la solución de problemas;
3. Promover en los alumnos actitudes reflexivas y críticas, que contribuyan a la formación académica y capacitación profesional;
4. Despertar en el alumno su interés por el trabajo, sentido de responsabilidad, capacidad de mando, análisis y desarrollo profesional;

5. Fomentar y estimular la participación activa de los estudiantes, de manera que tengan oportunidad de aplicar, verificar y evaluar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos a lo largo de su carrera; y
6. Fortalecer la vinculación de la Universidad con los distintos sectores sociales.

Durante las prácticas profesionales se utilizan diversos dispositivos para vincular a los estudiantes con propuestas concretas de actividades pertinentes a su profesión en diversos sectores. Uno de estos dispositivos es la recepción de estudiantes en espacios que genera el docente como parte de sus proyectos. Aquí los/as profesores/as merecen también especial atención, porque no se refiere al trabajo que realiza el docente, que a su vez también se desempeña como investigador, sino a la necesaria actitud investigativa que pretende generar en los practicantes insertándolos en un campo de su profesión. Para esta labor es necesario que el práctico se forme en esa actitud que le permitirá analizar y resolver problemas, realizar nuevas lecturas y construir intervenciones.

2. Desafíos docentes en el acompañamiento de prácticas profesionales

El o la profesor/a-investigador/a que asume el rol de tutor/a o acompañante de prácticas, enfrenta una serie de desafíos que van desde lo institucional hasta lo pedagógico. Uno de los principales problemas es la falta de reconocimiento formal de estas tareas dentro de la carga laboral docente. Con frecuencia, el trabajo de tutoría de prácticas no está incluido en los contratos docentes ni es contemplado en las evaluaciones de desempeño o en los incentivos académicos. Esto genera una sobrecarga de trabajo que impacta directamente en la calidad del acompañamiento y en la motivación docente (Romero y Hernández, 2015).

Además, el o la profesor/a-investigador/a debe enfrentar la tensión entre su labor investigativa y su función pedagógica. En muchos casos, los espacios de práctica se perciben como “ajenos” al trabajo de investigación (Sarmiento, 2009), lo que dificulta la articulación entre estas dos dimensiones del quehacer académico. Sin embargo, es posible pensar las prácticas como espacios de investigación-acción, donde los problemas sociales que se abordan pueden convertirse en objetos de análisis y producción de conocimiento.

Desde el punto de vista pedagógico, el docente también enfrenta el desafío de diseñar dispositivos formativos que no reproduzcan la verticalidad del aula tradicional. Las prácticas requieren espacios de diálogo horizontal, de construcción colectiva de saberes y de validación de las experiencias subjetivas. Esto implica también un trabajo sobre los afectos, los conflictos y las emociones que emergen en el vínculo pedagógico, muchas veces silenciados en la lógica académica tradicional (Cervantes y Anguiano, 2019).

Los autores interesados en las prácticas profesionales dan una particular importancia al contexto en el cual se realizan (Borri-Anadon, 2015), entendiéndolas como un proceso de transformación de la realidad. Por un lado, permite al estudiante el establecimiento de un vínculo entre la teoría y lo empírico, por otro, la de los puntos de vista del profesional que los recibe en un espacio concreto donde se les instruye y evalúa la labor realizada con apego a su formación.

Este análisis reviste particular relevancia para el docente responsable del acompañamiento de estudiantes en sus prácticas profesionales, en tanto que orientador y facilitador del proceso de integración teoría-práctica en un espacio concreto. Así, se ha suscitado el interés de este artículo por describir las experiencias formativas de algunos alumnos, así como su contribución al fortalecimiento de competencias para un desempeño eficaz en el ámbito laboral.

3. Una experiencia concreta: Círculo de estudios sobre género y feminismos

Como ejemplo de prácticas profesionalizantes con enfoque crítico, se presenta la experiencia de un círculo de estudios sobre *género y feminismos* implementado en el marco de las prácticas de tres alumnas de la Licenciatura en Psicología del CUNorte. El objetivo principal de este espacio fue generar una formación en investigación sobre temáticas de género, con una perspectiva interseccional y de intervención. Las actividades desarrolladas incluyeron la lectura de autoras clave (Bonder, 1999; Butler, 2004; Lagarde, 2005; Lorde, 2009), el diseño de un proyecto, discusiones guiadas, charlas de sensibilización y campañas de difusión.

Las estudiantes participaron activamente en la planeación de un proyecto que les permitiera realizar actividades dirigidas a la comunidad universitaria.

Así crearon y evaluaron un círculo de lectura sobre género y feminismos para promover la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo en el CUNorte. En la primera etapa, como docente receptora, orienté lecturas para que se capacitaran y propusieran un proyecto acorde al círculo de estudios que dirijo sobre el tema. Luego las estudiantes diseñaron un círculo de lectura, donde ellas seleccionaron el contenido y la metodología a implementar. Seguidamente, se realizó una convocatoria a través de las redes sociales de la comunidad universitaria y distribuyeron carteles impresos al interior de la institución para invitar a registrarse mediante un cuestionario en línea. Elaboraron una agenda de 8 sesiones, una semanal, y durante 2 horas cada jueves discutían con las participantes lecturas relevantes, al tiempo que impartían charlas desde la perspectiva psicológica social del tema y la docente presenciaba su desarrollo. Al final del ciclo de sesiones, aplicaron cuestionarios y entrevistas para evaluar el impacto en los conocimientos y actitudes adquiridas por los participantes. El análisis de estos resultados fue entregado a la docente como parte de un informe final, para que emitiera la evaluación del practicante que requiere el programa educativo para dar por concluido el proceso.

Esta experiencia permitió que durante las prácticas profesionales las alumnas pudieran identificar retos y oportunidades en la implementación de círculos de lectura como metodología educativa para temas de género y feminismos. Al tiempo que las preparó para lidiar con la promoción, como profesionales de la psicología, de la equidad y la justicia social, conocimientos que a menudo se limitan a espacios académicos formales, dejando de lado la posibilidad de un aprendizaje más horizontal y colaborativo. Desarrollaron habilidades de comunicación, trabajo en equipo y elaboración de materiales pedagógicos para difusión. Pero más allá de las competencias técnicas, lo significativo de esta experiencia fue el proceso de subjetivación que atravesaron, al reconocerse como agentes sociales capaces de intervenir en su entorno desde una perspectiva ética y feminista.

Desde mi mirada como profesora-investigadora, el círculo de estudios representa un espacio de aprendizaje que deriva en diversas áreas profesionales de la licenciatura, la investigación, la promoción, la terapia, la intervención comunitaria y muchas más. En el caso aquí presentado del círculo de lectura, se trató de sostener un dispositivo formativo abierto, afectivo y horizontal, que desafió las jerarquías del currículo y habilitó la emergencia de saberes no he-

gemónicos. Como señala Lorde (1984, 2009), “la transformación del silencio en lenguaje y acción es un acto de autodefinición y empoderamiento” (p. 123), y en ese sentido, tanto las estudiantes como la docente se vieron implicadas en ese proceso.

La experiencia en el círculo de estudios dejó huellas significativas en la formación de las estudiantes para su futura inserción laboral. Por un lado, les permitió comprender las problemáticas de género no como temas “complementarios”, sino como ejes estructurantes de las desigualdades sociales y de la subjetividad. Por otro lado, les dio herramientas concretas para intervenir en contextos educativos, comunitarios y clínicos desde una perspectiva crítica.

Las prácticas contribuyeron a consolidar una identidad profesional sensible a la diversidad, atenta a las violencias estructurales y comprometida con la transformación social. Este tipo de formación es clave para construir una psicología contextualizada, no neutral, que asuma su responsabilidad política en la producción de subjetividades entendidas desde Foucault (1989), como el proceso en el cual el sujeto reflexiona sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad.

Conclusiones

El acompañamiento de estudiantes en prácticas profesionales representa un desafío sustantivo para el docente, quien debe conjugar su labor académica con un compromiso profesional y ético. A pesar de las limitaciones institucionales, la experiencia muestra que es posible construir espacios de formación críticos, afectivos y transformadores. El círculo de estudios sobre género y feminismos funcionó como un dispositivo pedagógico que trascendió la lógica instrumental de las prácticas profesionales, habilitando procesos de reflexión, acción y transformación tanto en las estudiantes que lo promovieron como en los participantes y docentes involucradas. Este tipo de experiencias deberían ser promovidas, institucionalizadas y reconocidas como parte fundamental de la formación profesional en espacios de recepción de estudiantes.

En el contexto formativo universitario, hay numerosos aspectos que deben integrarse dentro de las prácticas profesionales. Como refiere Zabalza (2011) las prácticas van más allá de simplemente crear conexiones entre asignaturas, implican la relación entre teoría y práctica; la articulación entre docencia e in-

vestigación; el trabajo realizado dentro del aula y el que ocurre fuera de ella; la combinación de elementos académicos con la ética profesional; así como la unión de conocimientos con habilidades, actitudes y valores. En resumen, son un proceso que contribuye, tanto a una mayor calidad profesional como al crecimiento personal del estudiante.

Hablar de calidad en la práctica profesional significa abordar los ámbitos educativo y laboral según Pedroza y Villalobos (2002). Sin embargo, aunque cada licenciatura proporciona elementos que definen una formación determinada para el mundo del trabajo, la relación entre los perfiles de formación y perfiles de desempeño no se limita a ello. Se requiere de intervenciones del docente en otros espacios educativos como estos, en tanto asesor que promueve el diálogo y cuyas recomendaciones resultan aplicadas. Por lo anterior, las prácticas proponen un aprendizaje vinculado con las necesidades del entorno social, aunque se interactúe con la propia comunidad de procedencia, no solo constituyen un mecanismo de acercamiento al futuro empleo para los alumnos sino, un medio para enfrentar situaciones reales que requieren de soluciones profesionales.

Referencias

- Bonder, G. (1999). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En: *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG)*. Universidad de Chile. https://mujeres.uocra.org/wp-content/uploads/2021/10/Genero_y_subjetividad.pdf
- Borri-Anadon, C. (2015). Un dispositivo teórico-metodológico para comprender las prácticas profesionales. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 3-16. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.291>.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós. <https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Teor%C3%ADa%20de%20G%C3%A9nero/TG-3%20Deshacer%20el%20ge%CC%81nero.%20Judith%20Butler.pdf>
- CUNorte. (08 de mayo de 2025). *Prácticas Profesionales*. Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. <https://www.cunorte.udg.mx/servicios/practiclas-profesionales>

- Cervantes, D.I. y Anguiano. B. (2019). Las Prácticas Educativas Profesionales de la Licenciatura en Educación UACJ: experiencias y perspectivas de estudiantes. *Praxis Educativa*, 23 (2), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230204>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lorde, A. (2009). *La hermana, la extranjera*. En A. Lorde, *La hermana, la extranjera* (pp. 115-132). Horas y Horas. (Trabajo original publicado en 1984) <https://negra-soulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/audre-lorde-la-hermana-la-extranjera1.pdf>
- Pedroza, R., y Villalobos, G. (2002). Mejoramiento de la calidad en la práctica profesional. *Universidades*, (23), 31-36. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302305.pdf>
- Romero, R. y Hernández, L. (2015). Tensiones y desafíos en la formación práctica de estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Pedagogía*, 27(70), 51-65.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, XVI (1), 22-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>
- Sarmiento, L. M. (2009). La práctica profesional como espacio de investigación con base en las narrativas. *Acción Pedagógica*, 18 (1), 20-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122353>
- Zabalza, M. A. (2011). *El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión*. Narcea. *Revista de Educación*, (354), 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>

“Experiencia profesional como profesora de prácticas profesionales en psicología social en CUCIENEGA, UdeG”

Yazbeth Pulido Hernández
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
yazbeth.pulido@academicos.udg.mx

Quienes estamos frente a grupo como profesorado de psicología social (o de cualquier otra práctica profesional), tenemos el reto de enseñar a nuestro alumnado a diseñar y ejecutar proyectos de intervención psicosocial que abonen al bienestar de las personas y de sus entornos. De preferencia buscamos que su alcance sea potente y que todo ese proceso ocurra en un tiempo y con recursos limitados. Una manera de hacerlo es diseñando y, de ser posible, ejecutando proyectos que muestren lo que se puede lograr en tan poco tiempo, con pocos recursos y con poca experiencia.

Ante esta necesidad profesional, nacieron dos proyectos de intervención psicosocial que he coordinado desde esta práctica profesional, ambos se realizan en colaboración con la Delegación Regional de la Secretaría de Educación (DRSE), por ser un espacio en el que se tiene cautiva población escolar de educación básica y principalmente, porque ambos proyectos aportan a la reflexión crítica de la comunidad estudiantil con miras a su bienestar social, psicológico y emocional.

El primer proyecto se titula “Educar para la Paz a través de la lectura” y, tiene como antecedente la intervención psicosocial que se realizó durante un verano, en colaboración con la Jefa de la Unidad de Bibliotecas de CUCIENEGA, quien amablemente nos capacitó en el manejo de los libros infantiles, mostrando a los practicantes en psicología social los distintos tipos de libros que existen y cómo usarlos para motivar a los niños y niñas escolares al encuentro con la lectura infantil. En esa ocasión el proyecto de intervención psicosocial se implementó con los hijos del personal académico y administrativo y se realizó en una semana. Posteriormente se pensó en continuar el proyecto con la DRSE a nivel Primaria, empleando lecturas diversas, desde experimentos

hasta inteligencia emocional. La reacción de los menores fue de sumo interés, porque les parecía atractivo hacer algo distinto a lo que regularmente realizan en la escuela y, porque se acercaban a nuevas historias a través de actividades lúdicas y reflexivas. El profesorado, incluso yo y los practicantes, comenzamos a asociar el proyecto con el fomento a la lectura, pues los primeros no paraban de hablarnos sobre la preocupación ante la apatía del alumnado a la lectura. Al poco tiempo vino pandemia y tuvimos que parar y evolucionar.

Ya de vuelta, replanteé los objetivos, éstos tenían que tener un enfoque psicosocial y no psicológico, pues los y las practicantes tendían a buscar literatura asociada a la inteligencia emocional. El libro *El Monstruo de Colores* de Anna Llenas se volvió en el más usado por mi alumnado. Pero, la práctica era de psicología social, acaso no debíamos de buscar algo distinto. De primera instancia le recuerdo a mis alumnos que la práctica es psicología social no psicología y, mucho menos, psicología clínica o educativa. Como muchos de ellos, siguen sin identificar la diferencia entre una rama y otra, les hago llegar documentos sobre Cultura de la Paz que les ayude a reconocer algunos elementos que la componen como: conflicto, resolución, solidaridad, respeto, escucha activa, diálogo, negociación, etc. A partir de ahí sugiero que elijan un “conflicto”, por ejemplo: la discriminación a la diversidad. Luego, nos vamos directo a biblioteca y buscamos un libro que aborde el conflicto planteado y que sea acorde a la edad de los niños y niñas con los que se va a trabajar. El libro que regularmente uso como ejemplo para abordar aquel problema es, ¡Vivan las uñas de colores! De Alicia Acosta y Luis Envisca, ilustrado por Gusta. Juntos, el grupo y yo, armamos objetivos y actividades a desarrollar que se llevan a una carta descriptiva. De ese modo pretendo asegurarme que queda claro el objetivo del proyecto y el llenado de la carta descriptiva (aunque no siempre ocurre así, lo que lo atribuyo a la falta de experiencia del alumnado). Ellos por su parte tendrán que preparar ocho sesiones de trabajo, cada una con su libro y carta descriptiva, para aplicarla semanalmente.

Los temas son infinitos, -les digo a mis practicantes: discapacidad, migración, desaparición forzada, democracia, guerra, sexismo, etc. - Así como los medios, por ejemplo, la prensa o videos, además de por supuesto, los libros infantiles. La intención es llevarlos a temas sociales que pueden ser manejados a través de la lectura, para con ello concientizar a los niños y niñas sobre estos problemas sociales y propiciar en ellos nuevas habilidades psicosociales para resolver conflictos dentro y fuera del aula, para ser ciudadanos respetuosos y solidarios.

Todo inicia con la primera visita a la escuela, nos presentamos con el directivo y el profesorado con el que vamos a trabajar. Luego pasamos a los salones y hacemos preguntas que nos permiten tener un diagnóstico general de lo que leen los menores y, acordamos con ellos que un día a la semana por ocho semanas se trabajarán lecturas que hablan sobre temas sociales, como la migración o la discapacidad. Llama la atención que los menores dentro de sus aulas, tienen una pequeña biblioteca, donde el profesorado resguarda los libros con llave, o bien, si la escuela tiene biblioteca -son las menos-, está cerrada con llave. Lo cual nos parece una contradicción si quieren que los niños y niñas lean.

Posteriormente, se les da a los y las practicantes a leer un par de textos sobre Cultura de Paz y se les pide investigar más a ellos (10 documentos), los cuales son entregados en fichas bibliográficas. Posteriormente, nos vamos a la biblioteca del Centro Universitario y nos dirigimos a los libros infantiles, cada equipo elige un tema (discriminación, interculturalidad, bullying, sexismo, entre otros) y después, buscamos un libro que lo aborde y les pido diseñar sus cartas descriptivas. Si no hay libros, entonces buscamos videos o prensa.

En este punto, el mayor problema con el que me he topado, es que los y las practicantes en su mayoría se concentran en temas emocionales; sin embargo, desde mi punto de vista esto es psicología o psicología clínica, no psicología social. Y aunque les recalco una y otra vez eso, es difícil que logren comprender la diferencia, aún con el ejemplo que les llevo: ¡Vivan las uñas de colores! O los libros que les muestro en biblioteca. Para esto, recuerdo a un equipo que identificó conceptos clave de la Cultura de Paz y diseñó a partir de ahí sus cartas descriptivas. Por ejemplo, sesión uno: conflicto, sesión dos: negociación, y así sucesivamente. Lo que me pareció apropiado para la práctica social.

También ocurre que los y las practicantes siguen pensando en el “fomento a la lectura”, que si bien, no es el objetivo principal, sí es un objetivo que puede lograrse gracias a la metodología lúdica con la que se abordan los temas sociales a través de la lectura. El principal problema de esto, es que el estudiantado termina por colocar objetivos educativos y no sociales. Y entonces, nuevamente hay que insistir en lo social. Reconozco que de mi parte así llamaba al proyecto, pero tras reflexionar lo que pretendo lograr, el nombre ha cambiado y espero que con ello se comunique el objetivo social: Reflexionar críticamente sobre problemas sociales que afectan psicológica y emocionalmente a las personas, a través de lecturas infantiles que aborden dichas temáticas.

El segundo proyecto psicosocial es de recién creación y se titula: “¡Y mi refrigerio de hoy es...!” Su objetivo es: fomentar en los niños y niñas hábitos alimentarios saludables que mejoren su salud física; concientizar a los padres y madres de familia, así como a los directivos sobre la importancia de la alimentación saludable; y aprender a tomar decisiones saludables respecto a la alimentación dentro y fuera de la escuela. Éste surge en plena pandemia, cuando era imposible ir a la escuela y el número de muertes por COVID estaba asociado a enfermedades no transmisibles como obesidad, enfermedades cardiovasculares y diabetes. Pretendía ser un ejemplo de lo que podríamos estar trabajando con los niños y niñas si estuviéramos en las aulas. Me permitía, como el anterior proyecto de intervención psicosocial, mostrar cómo un momento histórico coyuntural como fue la pandemia, servía para replantearnos necesidades.

Durante esa época en México, el problema se llevó a lo político y en pandemia sesionaron industriales, gobierno y sociedad civil para debatir sobre la comida chatarra. Esto terminó en la reforma a la Ley General de Salud, lo que facilitó la actualización de la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010, la cual adopta el etiquetado frontal de advertencia sobre el contenido crítico de los productos y bebidas no alcohólicas pre envasadas. Es decir, muestra los ingredientes que representan riesgo para la salud, como los azúcares, las grasas saturadas y trans, el sodio y las calorías en sellos frontales de fácil identificación y lectura.

En un esfuerzo por combatir la crisis de obesidad infantil, el gobierno de nuestro país junto con la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el programa “Vida Saludable en las Escuelas” y, a partir del 29 de marzo de 2025 se prohibió la venta de productos ultraprocesados dentro de las instalaciones educativas. Esto significó una oportunidad para echar a andar el proyecto que se había diseñado en la pandemia, como ejemplo para el alumnado de prácticas profesionales en psicología social y, respaldar el esfuerzo gubernamental como parte de la política integral para la prevención de la obesidad y enfermedades crónicas no transmisibles como la diabetes.

Este proyecto se realiza en tres sesiones con los niños y niñas para que aprendan a tomar, dentro y fuera de la escuela, decisiones saludables respecto a su alimentación. En la primera de ellas, se informa sobre el etiquetado frontal, en la segunda se muestra el plato del buen comer y en la tercera sesión

preparan una receta con frutas. Además de llevar para esta última reunión, una receta de un refrigerio saludable que les haya dictado algún familiar, para luego hacer una compilación de recetas que se puedan compartir entre los y las madres de familia y los menores escolares. Pero esto no es suficiente. El proyecto contempla otras tres sesiones, una con directivos, otra con la mesa directiva y, finalmente, con los padres y madres de familia, pues cuando se trata de menores de edad, se desea influir en los familiares y/o cuidadores. De hecho, es el mismo directivo el que se suma con el o la practicante para dar información a los padres y madres de familia.

El proyecto inicia con lo que he llamado una pregunta diagnóstica y al término de cada sesión se aplican una serie de preguntas que ayudan a corroborar lo que se aprendió con dicha actividad. Por ejemplo, en la primera sesión después de presentarse los practicantes, se cuestiona a los niños y niñas sobre qué han llevado para su refrigerio de ese día o qué piensan comprar en el recreo. Además, de preguntarles si es nutritivo y sano lo que traen de lonche y para beber y, que nos expliquen por qué. Posteriormente, se aplica la dinámica planeada que consiste en presentarles distintos productos (comida chatarra, frutas, leguminosas, verduras), en espera de que identifiquen que unos traen etiquetado frontal y otros no. Se les pide separar los productos que traen etiquetado de los que no traen. Luego, se les pregunta cuántos sellos vienen en los productos y qué dicen los sellos para continuar con otras preguntas exploratorias que permiten conocer qué tanto saben del tema, “¿cuáles alimentos no son saludables?”, “¿qué piensan de los productos que traen sellos?” y “¿cómo saben cuáles son los productos más saludables?”. Al final, se explica qué significa cada sello y el daño que les puede hacer para la salud, utilizando lo que el Poder del Consumidor A.C. ha llamado “radiografía del consumidor”, es decir, se muestra vaciando en un vaso las 5 cucharadas que un jugo Jumex de 250 ml. tiene, o bien, las 9 cucharadas de azúcar que tiene una Coca Cola de 600 ml. Los niños y niñas se muestran sorprendidos ante la cantidad de azúcar y comparten que sus padres o familiares están enfermos de diabetes porque toman mucha Coca Cola o están “gordos” porque comen “Pingüinos”. Entonces, al final de la sesión, se recurre a preguntas que proporcionan una pequeña evaluación sobre el conocimiento aprendido. En este caso en la sesión uno, se termina por preguntar: “¿lo que voy a comer en mi lonche es saludable o no saludable?” A lo que los niños y niñas responden si van a comer productos chatarra que dañan su salud o alimentos nutritivos.

Una limitante de este proyecto, es que el grupo de practicantes no diseña, sino sólo ejecuta, lo que puede ser una limitante en su aprendizaje, o, por otro lado, una ventaja al ver cómo se desarrolla un proyecto, pues en mi experiencia es común que el alumnado se le dificulta organizar, sistematizar y redactar ideas de modo académico. Cabe señalar que permito a los practicantes que hagan ajustes a las sesiones sin perder la esencia de ellas, por ejemplo, si yo sugiero acomodar en islas a los niños y niñas para mostrarles en cada mesa la lista de productos que llevé para la sesión uno y, ellos no pueden llevar tantos productos, pues pueden usar el acomodo de las butacas en herradura y al centro presentar un solo grupo de productos. O bien, mostrar sólo el empaquetado, sin el producto dentro.

Por otro lado, es importante mencionar que el proyecto se implementó apenas, en dos escuelas durante el ciclo 25A. La experiencia que me compartieron las compañeras practicantes, es que los niños y niñas participaron con atención, pero también mostraron su inconformidad ante la prohibición de productos chatarra en la escuela, incluso algunos menores se sentían apenados si eran “descubiertos” comiendo ese tipo de comida, otros más reconocían que les hacía falta comer más verduras o frutas (sesión dos del plato del buen comer) y, todos y todas esperaron con ansiedad hacer su brocheta de frutas (tercera sesión), siendo la actividad favorita. Lo mismo ocurrió con los padres y madres de familia, quienes reconocen que adquieren estos productos chatarra para sus hijos e hijas, al igual que ellos, los primeros mostraron sorpresa al ver las “radiografías del consumidor” y conocer cuánta cantidad de sal, azúcar o grasas consumían ellos y sus hijos e hijas, pero también manifestaron interés con el libro de recetas que se elaboró para compartir con otros padres y madres de familia. Mientras que los directivos, vieron como un apoyo al proyecto, debido a que tenían la indicación por parte de la SEJ, de hablar con los padres y madres sobre la prohibición de venta de comida chatarra en las escuelas.

Con estos dos proyectos de intervención psicosocial he querido mostrar que es posible realizar proyectos de intervención psicosocial de gran impacto con pocos recursos y poca experiencia. Que estos a su vez transitan por procesos de maduración. Para concluir, es primordial mencionar los libros base de trabajo. El primero de ellos es el texto escrito por Ander-Egg y Aguilar, titulado “*Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*” (2005) de Editorial Lumen/Humanitas y, el segundo es, “*Intervención Psicosocial*” (2007) coordinado por Blanco y Rodríguez de Editorial Pearson Hall.

Referencias

- Acosta, A., y Amavisca, L. (2018). ¡Vivan las uñas de colores! (Gusti, Ilus.). NubeOcho.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen/Humanitas.
- Blanco, A. y Rodríguez, J. (Coords.). (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Hall.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores* (A. Llenas, Ilus.). Flamboyant.

“Experiencia en prácticas profesionales en psicología social”

Noemi Catalán Barajas
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
noemi.catalan6086@alumnos.udg.mx

Introducción

Quiero comenzar destacando que trabajar con niñas y niños ha representado un desafío significativo en mi formación académica. Durante la licenciatura, se estudian las etapas de desarrollo desde antes de la infancia; sin embargo, esta etapa es crucial para el desarrollo humano, ya que está marcada por diversas fases que influyen en el crecimiento físico, emocional y cognitivo.

El propósito de este artículo es compartir la experiencia adquirida durante mis Prácticas profesionales en psicología social, enfocadas en la lectocomprensión de estudiantes de educación primaria. A lo largo de esta experiencia, se exploran las metodologías empleadas, los desafíos enfrentados y los logros alcanzados, así como la importancia de fomentar la lectura. Es fundamental reconocer que, aunque las niñas y los niños crecen en un mismo entorno geográfico, sus contextos individuales varían significativamente. La cultura, la educación, la familia y las experiencias personales moldean sus perspectivas y valores.

La lectura en la infancia es importante para el desarrollo cognitivo, ya que fortalece la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el razonamiento lógico. Además de ampliar el vocabulario, la comprensión lectora desarrolla habilidades sociales que permiten a los niños comprender diferentes perspectivas y vivencias (Chavarría Mendoza, 2025).

Como estudiante de psicología, realicé mis prácticas profesionales en psicología social a través de la DRSE en mi municipio, en la misma escuela primaria donde estudié: la Escuela Primaria Amado Nervo en La Barca, Jalisco. Participé en el programa “Educar para la Paz a través de la lectura”, abordando una problemática específica de los estudiantes de quinto grado (10-11 años), en su mayoría niñas. Observar a un grupo de niñas y niños en un aula es una

experiencia enriquecedora y desafiante, con el solo hecho de saber que cada uno está creciendo en un mismo municipio, aprendiendo en una misma escuela, en una misma aula, pero desarrollándose de manera personal en contextos totalmente diferentes, representa una oportunidad para contribuir a sus necesidades específicas.

Descripción del programa “Educar para la Paz a través de la Lectura”

Este programa surge de una intervención psicosocial de verano que utilizó diversos libros infantiles para promover la lectura en niños. Inicialmente se llevó a cabo con hijos del personal académico y administrativo, y después se adaptó para llevarse a cabo en primaria a través de la DRSE. La recepción por parte de los niños fue muy positiva.

Posteriormente, se replantearon los objetivos para adaptarlos a un enfoque psicosocial, para enfatizar la diferencia entre la psicología social y otras áreas de la psicología. El programa busca que los estudiantes exploren temas sociales a través de la lectura, creando conciencia sobre diversos problemas sociales y promoviendo habilidades psicosociales para la resolución de conflictos, aportando a la formación de ciudadanías respetuosas y solidarias.

Acercamiento con la escuela y descripción del programa

El primer acercamiento que se tuvo con los directivos de la primaria y con la profesora a cargo del grupo fue positivo. Desde el inicio se notó un ambiente de colaboración y apertura, lo que facilitó el diálogo sobre la problemática que íbamos a abordar, generando un espacio propicio para compartir ideas y propuestas. Me di cuenta que esta actitud reflejó no solo la preocupación por el bienestar de los estudiantes, sino el deseo de trabajar en conjunto para encontrar soluciones efectivas.

El programa se llevó a cabo durante un semestre escolar, contemplaba alrededor de ocho sesiones con la duración de entre 1-2 horas, dirigidas a estudiantes de educación básica con el objetivo implementar estrategias para mejorar la lectocomprensión.

Se empleó una metodología participativa para involucrar a los niños, docentes y padres en el desarrollo social y cognitivo de los estudiantes, implementando estrategias para enriquecer la lectocomprensión. Se utilizaron la observación participante y la entrevista informal.

A través de la observación, se identificó que el bajo nivel de comprensión lectora afectaba la capacidad de los estudiantes para construir una representación cognitiva de los textos, lo cual es relevante para la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo del lenguaje, el razonamiento, la memoria y la concentración. Martínez Pérez y Gama Vilchis (2020) destacan la relación entre comprensión lectora y los procesos cognitivos de atención y memoria, y la importancia de trabajar estos procesos desde etapas tempranas para potenciar el aprendizaje.

El proceso de aprendizaje a nivel cerebral se explica por medio de procesos cognitivos, resaltando dos funciones principales, la entrada sensorial de la información, y la segunda son las respuestas del organismo a esa información recibida, por medio de acciones de las funciones motoras. Entre estos procesos cognitivos se encuentra la atención, memoria, aprendizaje, percepción, lenguaje y el mecanismo de solución de problemas (González, 2022).

Los objetivos generales del programa se centraron en la implementación de ejercicios de lectura y comprensión. La meta era que las y los niños procesaran la información, aplicaran estrategias para mejorar su comprensión lectora y aumentaran su interés por la lectura.

La lectura desempeña un papel importante en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Uno de los principales objetivos de la educación básica es que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para ser competentes en lectura y escritura (Gallego Ortega y Figueroa Sepúlveda, 2021). El proceso lector no termina con el reconocimiento de letras y sílabas, sino que implica el desarrollo de la velocidad, la comprensión y, sobre todo, el placer por la lectura (Vargas Esquivel, 2021).

Al entablar la primera conversación con el grupo, observé que la mayoría de ellos no desarrollaba una pasión por la lectura, tampoco visitaban la biblioteca escolar y solo unos cuantos leían cómics de Los Vengadores y dramas coreanos; de ese grupo, solamente tres estudiantes, dos niñas y un niño leían habitualmente libros como “El Principito”, de Antoine de Saint-Exupéry

(2003), “Cien años de soledad”, de Gabriel García Márquez (2017) y novelas como “Orgullo y Prejuicio” de Jane Austen (2017), y varios libros de Jhon Green (2005; 2006; 2012) como “Buscando a Alaska”, “Bajo la misma estrella”, “El teorema Katherine”. Me sorprendió que leyeran libros que mi generación leía en secundaria o preparatoria.

El programa presentaba un nuevo libro o cuento cada semana, incluyendo una breve introducción sobre el autor y el contexto, además de la actividad a realizar. Al final de cada sesión, se realizaba una retroalimentación grupal. Se utilizaron libros y textos apropiados para la edad, tarjetas con preguntas y palabras clave, materiales artísticos y recursos digitales.

Selección de libros y estrategias de lectura

La elección de los libros para el programa de análisis de la lectocomprensión se basó en criterios que buscaban enriquecer la experiencia literaria de las y los niños, así como fomentar habilidades sociales y de razonamiento. En primer lugar, se seleccionaron libros afines al programa “Educar para la Paz a través de la lectura”, con temáticas atractivas que permitieran a los estudiantes conectar sus experiencias con las tramas y los personajes, y visibilizar problemáticas sociales. Esta conexión personal es fundamental para estimular un interés genuino por la lectura y mejorar la comprensión.

Comencé a buscar en diferentes fuentes, en la biblioteca de mi universidad algunos libros que se orientaran al programa y que a su vez pudieran despertar la curiosidad por ver qué hay en los libros, que entendieran por qué era tanta la insistencia en la lectura y la comprensión de la misma. Opté por incluir una variedad de géneros literarios, desde la ficción contemporánea hasta clásicos de la literatura. Esta diversidad posibilita exponer múltiples perspectivas y diferentes estilos narrativos y estructuras textuales.

Iniciamos con el libro que la mayoría conocía, pero no habían leído, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry (2003). Leímos los primeros capítulos en voz alta, por párrafos, para observar su fluidez lectora. Elegí este libro por su popularidad y por los valores que transmite: amistad, empatía y respeto. A través de las experiencias de *El Principito*, las y los niños aprendieron a valorar las relaciones humanas, a desarrollar la tolerancia y a cuidar nuestro entorno. Además, el libro aborda la resolución pacífica de conflictos.

Al final de cada lectura, realizamos diferentes actividades como sopas de letras, juegos de cartas y cuestionarios, en donde, por la parte de enfrente podían leer nuevamente un fragmento del capítulo del cuento y al reverso las preguntas abiertas que tenían que responder. Terminando esta serie de actividades las y los estudiantes se comprometieron a finalizar de leer el libro.

Otra de las lecturas que utilizamos fue el cuento que se llama, *El oso que amaba los libros* de Dennis Haseley y Jim LaMarche (2004). Este cuento me pareció valioso porque funcionó como una herramienta para introducir a las y los niños en la riqueza cultural y literaria de su entorno. A través de la historia de un oso que descubre el placer de leer, las y los niños se pudieron identificar con el protagonista y ver cómo los libros pueden abrirles un mundo de aventuras, aprendizaje y descubrimientos. Además de que pudieron desarrollar un sentido de pertenencia y aprecio por su cultura local, reconociendo la importancia de las historias que se cuentan en su comunidad.

Realizar distintas prácticas fue necesario, para la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades. Por ello, se planteó la necesidad de implementar estrategias de lectura, escritura y comprensión para las y los niños de primaria.

En cuanto a estrategias de lectura se utilizaron:

- Lectura compartida: Leer en voz alta con los estudiantes, fomentando la participación y las preguntas. Esta estrategia promueve la comprensión, la participación, la interacción y la responsabilidad individual (Fundación Bromera, 2020).
- Cuentacuentos: Narrar historias de forma animada para captar la atención y fomentar el interés por la lectura. Los cuentos son un recurso esencial para el desarrollo formativo, estimulando la imaginación y el descubrimiento (Serrano, 2025).
- Preguntas y respuestas: Formular preguntas antes, durante y después de la lectura para promover el pensamiento crítico (Insua, 2024).
- Resúmenes y parafraseo: Pedir a los niños que resuman o parafraseen el texto para consolidar su comprensión.
- Juegos de comprensión lectora: Utilizamos tarjetas de bingo con palabras clave del texto.

- Lee y colorea: Combinar la lectura con actividades creativas para mejorar la atención y la memoria.
- ¿Cuánto lees en un minuto?: Medir la velocidad lectora de cada estudiante al inicio y al final del programa.
- Círculos literarios: Fomentar la lectura del mismo libro en grupo para promover el aprendizaje colaborativo e independiente (Calderón, 2022).

Evaluación

La evaluación del programa se realizó mediante un enfoque multifacético. Se aplicaron encuestas y entrevistas a padres y profesores para recopilar sus percepciones sobre el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, observando cambios en la motivación, el interés y la participación. Se realizaron observaciones en el aula para evaluar la interacción de los estudiantes durante las actividades, analizando su capacidad para discutir textos, formular preguntas y compartir ideas. Finalmente, se compararon los resultados con un grupo control que no participó en el programa para determinar la efectividad de la intervención.

Resultados y discusión

El círculo literario permitió a las y los participantes compartir sus historias y explorar la literatura local, dando un nuevo significado a sus experiencias. Los niños demostraron una notable capacidad para comentar las lecturas, lo que resultó en una experiencia motivadora.

Los relatos compartidos por las y los niños revelaron una sorprendente profundidad, creatividad e imaginación en sus interpretaciones. Cada historia fue abordada desde perspectivas únicas, lo que evidenció cómo cada participante se conecta con los personajes y las tramas de manera singular, influenciada por su propio contexto. Las preguntas y reflexiones planteadas durante estas discusiones mostraron su capacidad analítica y reflejaron un compromiso emocional con los textos, se puso en evidencia la importancia de la literatura como medio para la autoexpresión y el entendimiento personal.

En este enfoque colaborativo en la lectura cada voz fue valorada y se promovió el pensamiento crítico. Los resultados sugieren que las actividades literarias pueden ser herramientas útiles para profundizar la comprensión de los textos y fortalecer la conexión entre los lectores y la literatura.

Conclusiones

Observé el poder transformador de la lectura en los niños. Sus comentarios y su identificación con los personajes nos permitieron explorar temas como la amistad, el valor, la empatía y la superación. Las y los niños participaron con entusiasmo en el programa, desde el primer día, se mostraron curiosos y emocionados al explorar nuevas historias. Durante las actividades se involucraron activamente, compartiendo sus propias ideas e interpretaciones. Al final del programa, muchos expresaron su deseo de leer más libros y compartir sus historias

No hay duda alguna de que la lectura tiene el potencial de transformar vidas, y al involucrarlos en este proceso, debemos incentivar a crear un entorno donde se sientan seguros para expresar sus ideas y sentimientos. Cada cuento y libro que exploramos juntos se convierte en una oportunidad para sembrar semillas de curiosidad, creatividad y autoconocimiento. Me siento motivada a seguir contribuyendo al desarrollo infantil a través de la lectura. Agradezco a la Dra. Yazbeth Pulido profesora de las prácticas en psicología social por crear espacios y programas que nos permitan, como estudiantes, participar en esta transformación.

Referencias

- Austen, J. (2017). *Orgullo y prejuicio*. Editorial Alma.
- Calderón, D. (2022, 22 de junio). Los círculos literarios. *Español En Casa*. <https://espanolencasa.eu/2021/10/13/los-circulos-literarios/>
- Chavarría Mendoza, J. M. (2025, 4 de marzo). Estrategias efectivas para fomentar la lectura en niños y adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16417/23459>
- De Saint-Exupéry, A. (2003). *El Principito*. Alba Editores.

- Fundación Bromera. (2020, 5 de noviembre). *Lectura compartida en cooperativo: Qué es y cómo aplicarla en el aula*. Algar. <https://docentes.algareditorial.com/blog/66/lectura-compartida-cooperativo>
- Gallego Ortega, J. L. y Figueroa Sepúlveda, S. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 187-202. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200187&script=sci_arttext&tlng=pt
- García Márquez, G. (2017). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.
- González, J. (2022). Neuroeducación: Aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(30), 29-44. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2518>
- Green, J. (2005). *Buscando a Alaska*. Nube de Tinta.
- Green, J. (2006). *El teorema Katherine*. Nube de Tinta.
- Green, J. (2012). *Bajo la misma estrella*. Penguin Random House.
- Haseley, D. y LaMarche, J. (2004). *El oso que amaba los libros*. Editorial Juventud.
- Insua, D. (2024, 7 de noviembre). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de primaria. *Escuela de Profesores del Perú*. <https://epperu.org/estrategias-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-ninos-de-primaria/>
- Martínez Pérez, M. y Gama Vilchis, J. L. (2020, 28 de mayo). La atención y memoria en estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista RedCA*. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/14701>
- Serrano, E. (2025, 1 de abril). Estrategias efectivas para potenciar la comprensión lectora en niños de primaria. *CEIPFELIXPLAZA*. <https://ceipfelixplaza.es/herramientas-para-mejorar-la-lectura-comprensiva-en-ninos-de-primaria-mediante-tecnicas-de-estudio/>
- Vargas Esquivel, V. (2021). De la lectura a la comprensión lectora. En *Literatura y Comprensión Lectora en la Educación Básica*. Palibrio.

“Formación en territorio: Los *saberes* de las prácticas profesionales en escenarios comunitarios”

Susana Hernández Arias
CUNorte, Universidad de Guadalajara
susanahernaria@gmail.com

Introducción

Las prácticas profesionales se consideran una parte importante para el desarrollo académico y profesional de las personas en formación universitaria, ya que proporcionan experiencias de aprendizaje fuera del aula, generalmente permiten al estudiantado aplicar teorías a situaciones reales y abonar al desarrollo de su identidad profesional.

En este escrito se explora la experiencia de vinculación de las y los practicantes de psicología social del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, con las comunidades de Acasico, Palmarejo y Temacapulín, en el proceso del proyecto de investigación e incidencia de abordaje psicosocial propuesto en respuesta a las afectaciones generadas a las poblaciones por el megaproyecto hidráulico El Zapotillo e implementado del 2022 al 2024¹³. El objetivo es exponer la relación entre los espacios de práctica, la construcción de *saberes de acción* y las herramientas metodológicas empleadas en territorio, con la finalidad de reflexionar sobre las implicaciones formativas de estas experiencias.

El desarrollo de las prácticas

La universidad como institución formadora, busca conectar la teoría con la práctica, de tal manera que, durante la fase de las prácticas profesionales se diseñan actividades que generan condiciones a las y los estudiantes para involucrarse en escenarios reales en diversos sectores. Su propósito principal es la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula, para desarrollar habilidades y saberes para el ejercicio profesional.

13 Durante el desarrollo del proyecto, participaron aproximadamente 30 estudiantes.

De acuerdo con el Centro Universitario del Norte (s.f.), los objetivos de este componente formativo son multifacéticos. Se espera promover la capacitación profesional del alumnado, fomentar su participación activa en la resolución de problemas reales. Asimismo, se persigue promover actitudes reflexivas y críticas, despertar el interés por el trabajo y desarrollar un sentido de responsabilidad y capacidad de análisis. En última instancia, las prácticas profesionales actúan como un ejercicio guiado para que el estudiantado aplique y reconozca sus competencias, al tiempo que se familiarice con el mundo laboral, e ideal y principalmente, que se vinculen con las problemáticas sociales y los diversos sectores de la sociedad.

Prácticas profesionales en psicología social es una asignatura semestral que forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología en el Centro Universitario del Norte y se imparte en el noveno semestre, consta de un momento teórico y otro práctico. Entre las actividades que se realizan durante las sesiones teóricas se prioriza la revisión de la literatura en psicología social, asimismo se analizan temas referentes a la contextualización de los conflictos sociales.

En el módulo práctico, el proyecto de abordaje psicosocial para las comunidades comprendidas en el conflicto por la presa El Zapotillo estableció un trabajo colaborativo y de aprendizaje mutuo entre la academia y las comunidades. La participación del estudiantado en este proyecto de investigación e incidencia les brindó un marco conceptual, metodológico y práctico, así como un espacio de implicación y de acercamiento a los conflictos socioambientales.

Implicación en los escenarios comunitarios

La experiencia formativa del estudiantado de psicología que participó en el proyecto de abordaje psicosocial con las comunidades de Acasico, Palmarejo y Temacapulín representa un campo para reflexionar sobre la manera en que los espacios de práctica profesional se convierten en *escenarios vivos* de co-construcción de conocimiento. En este contexto, la práctica no se limita a la aplicación técnica de teorías aprendidas, también abarca aspectos subjetivos, de vinculación y compromiso ético-político con las realidades comunitarias.

Las comunidades participantes en este proceso fueron espacios relacionales que interpelaron a las y los practicantes. En este caso, en territorios atra-

vesados por un conflicto socioambiental como escenario, el estudiantado enfrentó diversos desafíos, encontrarse con tensiones históricas, afectaciones psicosociales por la amenaza de despojo, formas diversas de organización comunitaria y una complejidad sociopolítica, elementos que no siempre encuentran en otros espacios de prácticas profesionales. El aprendizaje se dio, así, en la convivencia, en la espera, en la disposición a ser dialogado por lo que acontece en los otros.

La cuestión que aquí se aborda es la formación del estudiantado en Psicología, específicamente en cómo participan en contextos comunitarios. Tal como plantea Montero (2004), este campo requiere una formación teórico-práctica, ya que su construcción conceptual se nutre directamente de la praxis y de la reflexión que emana de ella (p. 91). Por tanto, es indispensable que la formación incorpore experiencias prácticas de procesos de acompañamiento docente que favorezcan una reflexión crítica sobre el quehacer, permitiendo analizar logros, tensiones, encuentros y desencuentros intersubjetivos, dilemas éticos, entre otros elementos fundamentales (Rivera *et al.*, 2019).

Este acompañamiento docente se caracterizó por un diálogo constante, buscando alinear los objetivos académicos con las necesidades y tiempos comunitarios. Por lo que se procuró que las y los estudiantes experimentaran la importancia de una práctica psicosocial situada, sensible a las particularidades culturales y sociales de cada comunidad, estos elementos resultan cardinales para la formación de los profesionales en psicología (Echeverri, 2018).

Los espacios de prácticas y la construcción de saberes

Además de reconocer que las prácticas profesionales sirven como un puente entre la educación y la praxis laboral, exigiendo competencias sociales como el compromiso ético, las habilidades personales, el trabajo en equipo y la responsabilidad profesional (Durán-Aponte y Durán-García, 2012), asumimos que en la noción de práctica profesional principalmente se involucran distintos *saberes de acción* o saberes experienciales, estos se caracterizan por estar contextualizados y conformados tanto por conocimiento científico como por saberes tácitos, de la experiencia, de emociones, así como de apuestas éticas y políticas (Mosquera, 2006; 2012).

Según Mosquera (2006), los *saberes de acción* se dan en la experiencia práctica cotidiana, surgen de las estrategias que se emplean para enfrentar y resolver problemas, de los procesos reflexivos que permiten analizar el actuar profesional, así como de las disposiciones éticas y comportamentales que encarnan los valores fundamentales de cada disciplina. Se alude por ejemplo a la escucha activa, a conversar de manera guiada, andar, registrar, generar vínculos de confianza, involucrarse en una multiplicidad de las voces, preguntar, la formulación de dudas, el desarrollo, la reflexión crítica y el reconocimiento de aspectos éticos. Estos *saberes de acción* acercan a las y los estudiantes a confrontar sus propios conocimientos y habilidades, al mismo tiempo que se abordan consideraciones propias de la profesión y se adaptan a diferentes contextos (Vergara, 2019).

De acuerdo con este planteamiento, cuando las y los estudiantes de Psicología del Centro Universitario del Norte realizaron sus prácticas profesionales en el proyecto de abordaje psicosocial, se procuró que se fueran construyendo los siguientes *saberes de acción* durante el proceso formativo, mediante el apoyo de algunas herramientas metodológicas empleadas:

-Saber de la escucha activa y responsable:

Escuchar en comunidad supone atender el contenido del discurso, captar el tono, las pausas, los silencios y lo que no se dice. Es una forma de escucha encarnada, que se deja tocar por la historia del otro y habilita una presencia afectiva. Esta fue una técnica que se implementó en el abordaje psicosocial con las personas de las comunidades para que pudieran hablar, desahogarse y liberar tensiones (ECAP, 1998). Las personas acompañantes docentes nos centramos en que las y los practicantes comprendieran que la escucha responsable, requiere prestar atención genuina a lo que las personas expresan, ofrecer respuestas comprometidas a esas voces y entablar un diálogo abierto.

-Saber conversar:

Se trató de intercambios que entretejen experiencias, que abren espacio a la memoria colectiva y que muchas veces, sin buscarlo, se convirtieron en prácticas restaurativas. Las conversaciones comunitarias se alejaron del formato clínico tradicional. Iniciar el

trabajo comunitario con estudiantes que se acercan por primera vez a una comunidad puede representar una experiencia desafiante tanto para ellos como para quienes habitan ese entorno. Siguiendo a Montero (2004), desde la perspectiva de la psicología comunitaria, los encuentros iniciales entre estudiantes comunidades se conciben como parte de un proceso de familiarización, en sus primeras etapas, dicho proceso se enfoca en establecer una primera presentación, entablar relaciones, reconocer el territorio y sus particularidades, y, al mismo tiempo, permitir que las personas de la comunidad se acerquen, nos conozcan y comprendan el tipo de vínculo que se construye en ese espacio compartido.

-Saber andar:

El recorrido físico por el territorio fue también una forma de conocer. Caminar con las personas de las comunidades, recorrer sus calles, sus casas, sus espacios significativos, generó un aprendizaje desde el cuerpo y el movimiento. Los recorridos territoriales guiados por personas oriundas de las comunidades, resultan una herramienta metodológica apropiada para que estudiantes y habitantes de las comunidades reflexionen y socialicen saberes. Se optó por las caminatas como un método privilegiado de dar cuenta de la red de relaciones sociales y espacios significativos que configuran el territorio (Matarrese, 2015), de este modo, el andar comunitario reveló también a las y los estudiantes una geografía afectiva (Depetris, 2019) del conflicto por la presa El Zapotillo.

-Los saberes en la multiplicidad de voces:

Generalmente, los relatos comunitarios no son homogéneos. Las voces de las mujeres, de las personas adultas mayores, de las infancias, de los comités, expresan matices, tensiones y divergencias. Aprender a escuchar esa polifonía fue parte del desafío para las y los estudiantes, sin buscar imponer una sola verdad. Amaya y Nenshiel (2009) plantean que los Encuentros de Voces acompañados en las comunidades se configuran como espacios de diálogo donde las personas replantean colectivamente problemas. Identificar estos encuentros brinda oportunidad para recuperar los mo-

nólogos o diálogos internos en conversaciones públicas con otros, haciendo visibles experiencias y preocupaciones de carácter tanto individual como colectivo.

-Saber preguntar:

La pregunta en territorio no es neutra. Aprender a preguntar con sensibilidad, con apertura y sin invadir, fue una de las prácticas más significativas para las y los practicantes. En contextos marcados por el agravio y la desconfianza, saber cómo, cuándo y desde dónde preguntar se volvió un ejercicio importante. La habilidad para formular preguntas relevantes y significativas —parte esencial del saber preguntar en el trabajo comunitario— requiere ser cultivada mediante la práctica constante, por lo que se incentivó a las y los estudiantes a que desarrollaran habilidades de escucha activa y la capacidad de comunicar con sensibilidad lo que se percibe, se comprende y se siente. Este saber, más que una técnica conversacional como la entrevista, se plantea como un continuo de autoconocimiento y actualización sobre los contextos sociales, culturales e históricos de distintas generaciones, reconociendo la particularidad de sus experiencias (Tamez y Serafín, 2019).

-Saber registrar:

En el proyecto de abordaje psicosocial con las comunidades de Aca-sico, Palmarejo y Temacapulín, las y los estudiantes que participaron como practicantes mantuvieron un diario de campo como parte de su proceso formativo. Su elaboración se pensó como una práctica reflexiva para sistematizar las experiencias, identificar aspectos relevantes, y dar seguimiento al acompañamiento. En este instrumento las y los practicantes documentaron lo observado en territorio, sus dudas, aciertos y aprendizajes que surgían en el encuentro con las comunidades. Kleinman y Copp (1993) postulan que una estrategia útil para explorar los efectos subjetivos del trabajo de campo consiste en la elaboración de “notas sobre las notas”, para registrar de forma ordenada las propias impresiones, emociones y reflexiones, convirtiéndose en una fuente para el análisis e interpretación de los hallazgos y en apoyo para la construcción de un reporte final que sistematice sus experiencias.

-El saber de la reflexión crítica:

Promover la discusión y reflexión crítica propicia los aprendizajes dialógicos, y así se reconocen los saberes que las comunidades pueden aportar a la formación de los estudiantes. Montero (2004) sostiene que en la formación y práctica comunitaria resulta nuclear integrar una reflexión crítica constante. En el caso que nos compete, se realizaron sesiones conjuntas para analizar cada encuentro de los estudiantes con las comunidades, con el fin de reconocer tanto logros como retos, dialogar sobre los encuentros y, especialmente, compartir aprendizajes de manera colectiva. La generación de dichas sesiones se propuso con el objetivo de identificar y analizar lo que sucede en el entorno, desde la perspectiva de su propia historia, contextos y grupos organizados. De este modo se instala un modo de comunicación horizontal y crítico que enriquece a todas las partes involucradas en el proceso formativo de la práctica psicosocial (Rivera et al., 2019).

Un aspecto que se trabajó con las y los estudiantes —como práctica pedagógica previa a la visita de las comunidades— fue la toma de conciencia sobre las valoraciones a priori que llevan consigo al iniciar el trabajo de campo. Se trató de desarrollar reflexiones acerca de que las preconcepciones —ya sean culturales, éticas, académicas o personales— pueden influir en su forma de percibir, interpretar y actuar frente a las realidades comunitarias. Estos elementos se trabajaron a través de diversas lecturas de contextualización del conflicto El Zapotillo¹⁴ donde se abordó la visión crítica del concepto de comunidad (Montero, 2004).

-La generación de vínculos de confianza:

Llegar a comunidades con historias de amenaza y despojo requiere una actitud de respeto y empatía, por lo que, desde el primer momento, se enfatizó en las sesiones de las prácticas profesionales en que la construcción de vínculos de confianza es un elemento

14 Por ejemplo, se revisaron en aula las siguientes lecturas:

-Delgado, E. S. (2018). Impactos de las represas sobre el territorio: El caso del proyecto de la represa El Zapotillo y el territorio de Temacapulín, Jalisco. *Revista Punto CUNorte*, (6), 121–148.

-Delgado, E. S. (2019). Dimensión psicosocial del despojo en clave capitalista: Vivir bajo amenaza. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(3), 179–189.

central en el trabajo comunitario. En nuestro caso, su construcción se convirtió en un objetivo metodológico de cercanía con las comunidades, que consiste en favorecer condiciones de confianza para que las personas puedan expresar sus opiniones, creencias, opiniones, emociones y reflexiones con libertad. Se explicó a las y los estudiantes que estos vínculos no se construyen de manera automática, sino que requieren tiempo, presencia constante, escucha genuina y respeto por los ritmos y formas de vida de las comunidades. Se abordó además la noción de que las relaciones de confianza se traducen como relaciones de cuidado y de reconocimiento mutuo, como una tarea constante, en donde hay que respetar el principio de confidencialidad.

La vinculación representó una apertura a comprender la realidad desde las experiencias y perspectivas de las comunidades. Desde el acompañamiento docente se hizo énfasis en que la confianza no puede utilizarse como herramienta para una investigación-incidencia de carácter extractivista, se incentivó una ética del encuentro basada en el respeto.

Participar en actividades cotidianas, compartir alimentos con las personas de las comunidades, escuchar con atención las historias locales y mostrar un interés genuino, fueron acciones que realizaron las y los practicantes para el establecimiento de relaciones de confianza en territorio. En contextos de atención psicosocial a poblaciones atravesadas por violencias y violaciones a los derechos humanos, la construcción de estos vínculos se enmarca en procesos de incidencia complejos y de reflexividades múltiples (Mosquera, 2012).

Conclusiones

Las prácticas profesionales en el proyecto de acompañamiento psicosocial para comunidades de Acasico, Palmarejo y Temacapulín ofrecieron a las y los estudiantes una experiencia formativa y de acercamiento a la psicología social. Durante ella se generaron *saberes de acción* que refieren a formas de producir conocimiento en el curso y sobre la acción profesional (Mosquera, 2006), en consecuencia, se propiciaron maneras de concebir a la práctica psicosocial, a las instituciones, los conflictos sociales, la empatía y el trabajo colectivo.

Estos saberes —construidos en el hacer cotidiano con las comunidades— incluyeron habilidades como la escucha activa, la capacidad de entablar conversaciones respetuosas y significativas, el saber andar como forma de reconocimiento territorial y vinculación, el arte de preguntar desde la curiosidad genuina y el respeto, así como la sensibilidad para comprender la multiplicidad de voces presentes en el entramado comunitario.

Las prácticas psicosociales, cuando se realizan en escenarios como el del proyecto El Zapotillo, son mucho más que un requisito curricular, pueden ser una oportunidad formativa para pensar y hacer psicología desde un lugar políticamente implicado. En este sentido, se considera un ejercicio necesario reevaluar y problematizar continuamente las prácticas profesionales, con la finalidad de evitar la naturalización de los marcos interpretativos y examinar críticamente sus fundamentos teóricos e ideológicos en la formación académica (Parola, 2020). No se trata solo de “aplicar” saberes, sino llevarlos a una *acción reflexiva*, de *aprender a hacer* en el encuentro con las otras personas.

Por tanto, dichos *saberes* no se dan exclusivamente en el aula, se configuran en la interacción, en la incertidumbre y en el contacto directo con comunidades en territorio. Sin embargo, su desarrollo también conllevó retos y tensiones, desde la distancia geográfica y la logística de traslados de las y los estudiantes hacia las comunidades, hasta la confrontación con modelos rígidos de formación académica, las pre concepciones construidas a lo largo de su formación universitaria acerca de la psicóloga social, la necesidad de operar entre ritmos escolares y comunitarios desfasados, o la constante revisión de las propias creencias y posicionamientos.

Del mismo modo, resulta oportuno al hablar de experiencias de las prácticas profesionales en territorio, realizar una reflexión en torno a las emocio-

nes de los estudiantes con respecto a las actividades realizadas. Es posible que algunas veces se sientan abrumados o frustrados por las situaciones que no pueden cambiar; en estos casos, es importante un acompañamiento docente que permita recuperar la perspectiva de cómo se puede acompañar, así como del rol de cada uno dentro del trabajo que se realiza (Rivera et al., 2019) y de la flexibilidad como estrategia continua.

La puesta en marcha de *saberes de acción* a través de las diversas metodologías propias de la psicología psicosocial, representó que las y los practicantes experimentaran que, en el ejercicio de la práctica, no existen recetas únicas, que es necesario adaptar las actividades a la realidad de cada territorio y echar mano de herramientas flexibles y creativas.

Referencias

- Amaya A. y Nensthiel M. C. (2009). La naturaleza polifónica de la opinión y la emergencia del nos-otros que construye lo público. *Universitas Psychologica*, 8(3), 627-638.
- Centro Universitario del Norte. (s.f.). Prácticas profesionales. Universidad de Guadaluajara. <https://www.cunorte.udg.mx/servicios/practicas-profesionales>
- Delgado, E. S. (2018). Impactos de las represas sobre el territorio: El caso del proyecto de la represa El Zapotillo y el territorio de Temacapulín, Jalisco. *Revista Punto CUNorte*, (6), 121-148.
- Delgado, E. S. (2019). Dimensión psicosocial del despojo en clave capitalista: Vivir bajo amenaza. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(3), 179-189.
- Depetris, I. (2019). *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile y Brasil (2002-2017)*. Latin América Research Commons.
- Durán-Aponte, E. y Durán-García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Culture and Education*, 24(1), 61-76.
- Echeverri, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584.
- Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial (ECAP) (1998). *Manual de Técnicas de escucha responsable*. Serie Cuadernos de Salud Mental No. 1.

- Kleinman, S. y Copp, M. A. (1993). *Emotions and fieldwork*. Sage Publications.
- Matarrese, M. L. (2015). De la entrevista al recorrido territorial: Reflexiones etnográficas. *Avá. Revista de Antropología*, (27), 119-140.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Paidós.
- Mosquera, C. (2006). Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Palimpsesto. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia*, 5, 262–276.
- Mosquera, C. (2012). Las prácticas de las intervinientes en los procesos de atención psicosocial a la población desplazada por la violencia sociopolítica colombiana. *Trabajo Social*, (14), 11-27.
- Parola, R. N. (2020). Problematicando las Prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva*, (29), 73-88.
- Rivera, M., Velázquez, T., Custodio, E., Hildenbrand, A. y Wakeham, A. (2019). La praxis en la formación en Psicología Comunitaria: una mirada ética. *Revista de Psicología*, 37(1), 31-52.
- Tamez, M. B., y Serafín, G. (2019). La entrevista en la intervención psicosocial: Escuchar, preguntar, narrar. En T. C. Zohn Muldoon (Coord.), *Entrevistar en psicología* (pp. 219–237). ITESO; Universidad Iberoamericana Puebla.
- Vergara Medina, C. E. (2019). La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo. *Poiésis*, (37), 177–190.

“Aprendizajes y reflexiones sobre las prácticas de psicología social en la comunidad de Temacapulín: Construcción de una nueva visión”

Melissa De la Riva De la Torre
CUNorte, Universidad de Guadalajara
melissadelarivadlt@gmail.com

Introducción

Durante el estudio de la Licenciatura en Psicología, los conocimientos teóricos predominan dentro del plan de estudios, proporcionando un marco teórico extenso y fundamental para la comprensión del comportamiento humano. Sin embargo, es la puesta en práctica en contextos reales, aquella en donde lo teórico cobra vida y permite la consolidación de habilidades profesionales frente a la experiencia. Como señala Kolb (1984), “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” y “el conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia” (p.41).

En este contexto, alumnado de noveno semestre de la Licenciatura en Psicología, cursando la materia de prácticas profesionales en psicología social, fuimos incorporados como colaboradores en el proyecto PRONACES: Abordaje psicosocial de Acasico, Palmarejo y Temacapulín, siendo este un proyecto de abordaje y atención con orientación en las consecuencias psicosociales derivadas de las amenazas de desalojo e inundación por la construcción de la presa El Zapotillo.

A continuación, se presenta el testimonio de aprendizaje personal y profesional que, como practicante, obtuve al participar temporalmente en este proyecto, se reflexiona acerca de cómo la interacción con un proyecto de intervención psicosocial permitió traspasar las teorías aprendidas al trabajo de campo.

La experiencia en Temacapulín

Las prácticas dieron inicio con un proceso de contextualización bibliográfica de la comunidad y del conflicto derivado del proyecto de la presa; posterior-

mente, se llevó a cabo el primer contacto directo con la comunidad mediante la visita presencial a la localidad, en la que, guiados por el equipo psicosocial, se conocieron lugares significativos para los pobladores. Es aquí donde se detectaron necesidades psicosociales que se abordarían en la siguiente fase.

Con motivo de estas prácticas, trabajé, en conjunto con otros estudiantes, en el diseño e implementación de una intervención psicosocial dirigida al eje de *mujeres*, se decidió acompañar con la problemática detectada de violencia de género, tomando como referencia al autor Luis Bonino en su artículo “Micro-machismos: la violencia invisible en la pareja” (Bonino, 1995), la intervención se estructuró en torno a la comprensión de la violencia hacia la mujer desde la desigualdad en distribución del ejercicio de poder entre géneros, entendiendo a éste como la capacidad personal de existir y afirmar su propia identidad, con esta definición en mente, se optó por hacer uso de la arte terapia como una herramienta que facilitará la construcción de un espacio de intercambio, diálogo y exploración del sentido de ser mujer.

Además, con el fin de sensibilizar y ofrecer herramientas para actuar ante la violencia hacia la mujer, se desarrolló un cuadernillo de trabajo donde se abordaron algunos de los micromachismos más comunes, recomendaciones y recursos para actuar, en caso de identificarse con las muestras de violencia, así como información psicoeducativa respecto a la gestión emocional.

Su realización, denotó un proceso formativo, en el que se recibieron asesorías constantes respecto a los temas abordados y cómo hacerlo. En ocasiones se tomaron decisiones guiadas por una visión hegemónica del trabajo con mujeres, pues, resulta fácil creer que, siendo mujeres, todas compartimos una misma experiencia del ser mujer, pero, “aunque hablemos de un mismo hecho o contexto violento, no todas las personas van a tener los mismos impactos, cada quien vive y reacciona a las experiencias desde su edad, género, biografía, involucramiento con los hechos, cercanía con las violencias, rol en el espacio social” (Delgado, Moscoso Urzúa y Rodríguez, 2022), es decir, es importante comprender a la violencia hacia la mujer desde una mirada diferencial e interseccional, considerando la diversidad de identidades de las mujeres y que la violencia es experimentada de manera diferenciada por cada una de ellas.

La guía de la Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez, quien fungió como responsable a lo largo de estas prácticas, permitió realizar una intervención que estuviera adaptada a aquello que resultaría beneficioso para aquellas perso-

nas con las que trabajaríamos, tomando en consideración la diversidad de identidades. Este aprendizaje —la importancia del sentido de identidad en el trabajo psicosocial— es algo que llevaré presente en mis futuras prácticas.

La puesta en marcha del proyecto representó algunas dificultades, producto de la poca experiencia en campo, tales como objetivos ambiciosos que fueron difíciles de cumplir, pero que, sin duda, a pesar de no ser cubiertos en su totalidad, tuvieron como resultado un espacio de reflexión y de apoyo mutuo, se construyó un momento de expresión emocional para las participantes. Además, como practicantes y para un futuro desarrollo profesional, el aprendizaje y la experiencia fueron invaluable.

Aprendizajes y cambio de perspectiva

Ahora que terminé la licenciatura, me he permitido pensar en todo lo que pasé y aprendí a lo largo de mi formación académica, en especial en aquello adquirido con la experiencia. Cuando pienso en ello, me resulta imposible no recordar las prácticas en psicología social, que, en definitiva, fueron las que representaron un cambio de perspectiva del significado de ser psicóloga.

A lo largo de la carrera, desarrollamos una visión poco flexible de cómo se veía y debía ser un psicólogo, alguien serio que mantiene una relación poco cercana con sus pacientes y que sostiene límites estrictos entre ambos, observar a los miembros del equipo psicosocial interactuando con la comunidad, verlos charlar, jugar e involucrarse, fue una experiencia reveladora respecto a la posibilidad de formar vínculos genuinos con los pobladores.

Estas prácticas representaron, en muchos aspectos, salir de nuestra zona de confort, en especial fue todo un reto la vinculación con la comunidad de Temacapulín, principalmente por estar demasiado preocupados por ello. Aprendimos que, de hecho, mucho de la vinculación se daba de manera natural y solo era necesario dejar a un lado la rigidez, que es fundamental escuchar y compartir, que está bien jugar de vez en cuando, comprendiendo que la participación activa por parte de los pobladores, es el resultado del trabajo del equipo psicosocial y los años de vinculación reflejados en los lazos entre ellos y la comunidad.

Si tuviera que describir el principal aprendizaje de esta experiencia, sería comprender que no todo se trata de aquello que como psicólogo puede ofrecer, sino, de aquello aprendido de tus pacientes. Se puede contar con numerosos conocimientos teóricos, pero estos sirven poco si no se da el tiempo de observar, convivir y escuchar auténticamente a las personas, y es que, ¿cómo se espera ayudar a alguien sin antes darte la oportunidad de conocer sus experiencias, pensares y sentires?

Ahora esto es solo un recuerdo, un pequeño momento que formó parte de nuestra educación, algo que llevaremos con mucho cariño y respeto. En el futuro siempre podremos recordar los nervios de estar al frente en el taller o frente a una casa, con el miedo de actuar correctamente y hacer preguntas adecuadas, la incertidumbre de si nuestras palabras y acciones representarían algún tipo de ayuda. Pero, en especial, recordaré la calma y admiración al recorrer los distintos rincones de Temacapulín, en compañía de las historias contadas por sus pobladores.

Conclusión

La experiencia de prácticas psicosociales en Temacapulín, representó para muchos un cambio de visión en nuestra formación como psicólogos. El trabajo directo con la comunidad significó el enriquecimiento de la identidad profesional que hasta ese punto habíamos desarrollado. Por ello, resulta de vital importancia en el desarrollo académico incluir prácticas que a los alumnos les represente un aprendizaje significativo, que les permita llevar lo teórico a lo experiencial.

Concluyendo, existe la necesidad de incluir una visión psicosocial en el abordaje y atención en casos de violaciones de derechos humanos, una mirada que se aleje de las prácticas profesionales acompañadas por ideas androcentristas y sexistas, que, lejos de acompañar, terminan por aislar y discriminar a las víctimas.

Agradezco la oportunidad de haber colaborado y aprendido de personas que, desde sus propias experiencias, nos guiaron y acompañaron durante estas prácticas. Gracias por permitirnos adentrarnos y formar parte de un trabajo construido a lo largo de años. En especial, agradezco a los habitantes de Temacapulín por compartir con nosotros una parte de sus vidas, por recibir-

nos con tanta calidez y amabilidad. No hay palabras para describir lo mucho que aprendí de cada persona que me dio la increíble oportunidad de escuchar su historia.

Referencias

- Bonino, L. (1995). Los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Ed.), *Violencia masculina en la pareja* (pp. 191-205). Paidós.
- Delgado, E. S., Moscoso Urzúa, V. P. y Rodríguez, M. S. (2022). *Guía de apoyo psicosocial para mujeres defensoras de la tierra y el territorio*. Universidad de Guadalajara.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

“Experiencias como receptora de prácticas profesionales de estudiantes de psicología: Un acompañamiento mutuo en la realización de investigación”

Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
nadhielii.alfaro@academicos.udg.mx

Introducción

El propósito principal de este capítulo es describir y reflexionar sobre mi experiencia al acoger practicantes en diversos proyectos de investigación en psicología social, aterrizando particularmente en un proyecto de intervención psicosocial en una comunidad rural. Así, pretendo narrar una experiencia como investigadora receptora de estudiantes que cursaron prácticas profesionales en la carrera de psicología, informando el proceso habitual que he seguido con los y las estudiantes, las actividades en las que se ha solicitado su participación, los beneficios y retos que se han presentado en esta trayectoria y finalmente algunas conclusiones.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1946) define a la salud como un estado completo de bienestar, tanto físico, como psicológico y social. La intervención psicosocial es un medio para promover el bienestar tanto de personas como de grupos y comunidades, siendo este el objetivo de la psicología en su orientación teórica y aplicada, implicando un compromiso con el cambio social para mejorar las condiciones de vida de las personas (Blanco y Valera, 2007).

Así, mi experiencia haciendo investigación, se enmarcó en esta aspiración de la psicología para abordar problemas y necesidades sociales reales, considerando las dimensiones de bienestar subjetivo (Diener, 1984), psicológico (Ryff, 1989) y social (Keyes, 1998) como indicadores de salud positiva; decantando en un proyecto de intervención psicosocial dirigido a niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad en un contexto rural y cuyo enfoque central es la prevención.

Por otro lado, el modelo de prácticas profesionales aquí descrito se fundamenta en los principios del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), quien plantea que el aprendizaje efectivo surge de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. En el contexto de las prácticas profesionales en investigación, este ciclo se materializa cuando los estudiantes participan directamente en proyectos reales, reflexionan sobre los procesos y resultados, conectan estas experiencias con marcos teóricos y aplican lo aprendido en nuevas situaciones.

Experiencias en la recepción de practicantes en psicología

Comencé a recibir practicantes en el año 2016 cuando me encontraba cursando el doctorado en psicología con orientación en calidad de vida y salud. A partir de esa fecha he recibido practicantes casi en cada ciclo escolar y particularmente del área de psicología social. La lógica que he seguido para la recepción de estudiantes ha sido normalmente la misma.

He contactado a profesores que imparten las asignaturas de prácticas profesionales para hacer la solicitud de estudiantes que estén interesados en el proyecto que esté trabajando, hago llegar un breve resumen del proyecto y las actividades que estarían realizando y una vez que se hace la asignación por parte del profesor, los estudiantes o las estudiantes se han contactado conmigo para obtener más información al respecto y decidir si realizarán sus prácticas bajo mi tutoría. Algunas personas se quedan y otras no, dependiendo de sus intereses.

Una vez que he establecido contacto con los profesores, son ellos mismos quienes al finalizar el ciclo o iniciar el siguiente, me preguntan si se continuará con la recepción de los estudiantes. Tras formalizar el proceso con el profesor(a) y el o la estudiante, se sigue el proceso administrativo con la División de Estudios Jurídicos y Sociales del Centro Universitario, y, posteriormente, agendo un espacio al inicio de la asignación para realizar una capacitación en torno al tema que se esté trabajando, dependiendo del proyecto, de modo que los y las estudiantes puedan familiarizarse con los objetivos que se persiguen y a grandes rasgos también con la o las teorías o perspectivas desde las cuales estamos abordando algún tema o algún problema.

A continuación, y una vez que los y las practicantes se han incorporado a la realización de las actividades, se realiza un seguimiento de las mismas, ubicando avances, obstáculos a los que se han enfrentado y se trata de resolver de manera que puedan cumplirse con los objetivos que se han planteado. Finalmente, apoyo a las y los estudiantes con la elaboración de su informe de prácticas, un documento que los profesores solicitan al final del curso en donde las y los estudiantes describen las actividades que han realizado en un marco metodológico y teórico, en torno al proyecto trabajado.

En la primera experiencia con practicantes, me encontraba con el reto de realizar un estudio piloto para validar un instrumento que tenía pensado aplicar para la realización de mi tesis doctoral. En esta primera vivencia, supongo que, por falta de pericia, solicité si no me equivoco cuatro o cinco practicantes del área de psicología social. Después de pasar el proceso de capacitación inicial para que conocieran del proyecto y lo que se pretendía, solicité a las y los practicantes que pudieran apoyar con la aplicación del instrumento para llegar a la validación. Me encontré con que el compromiso entre los practicantes no era igual; algunas y algunos alumnos se tomaron muy en serio la actividad, mientras que otros no tanto. Fue entonces que dimensioné la necesidad de ser más selectiva, y de realizar un proceso más preciso con uno o dos estudiantes por ciclo escolar.

Cuando inicié el trabajo de campo formal de la tesis, me acompañé de dos o tres practicantes en psicología social para realizar la aplicación de instrumentos en distintos escenarios, recuerdo con algo de nostalgia acudir a espacios públicos con mis estudiantes a la aplicación de instrumentos y observar su frustración (y ellos la mía) cuando las personas no querían responder las encuestas. Es este acompañamiento, que identifiqué como mutuo, el que me parece que le da un gran valor a ser receptora de prácticas, ya no me enfrentaba sola a esos retos en la recuperación de información, había alguien que también compartía estos obstáculos, y, si bien, había repercusiones distintas para mí, en ese momento, en la misma actividad, compartíamos sentires similares.

En 2018, y ya habiendo terminado mi producto de tesis, me involucré en otros proyectos de investigación en torno a las emociones de autotrascendencia, un tema que fue interesante para varios estudiantes y que me permitió compartir lo que estaba investigando con ellos. En un primer momento, los estudiantes se enfocaron a realizar actividades de revisión de literatura, ayudando

do a dimensionar la falta de investigación sobre estas emociones en población mexicana y, por otro lado, el apoyo en trabajo de campo con la aplicación para la adaptación y validación de diferentes instrumentos que pudieran evaluar esas emociones. Paralelamente, en 2019, colaboré en un proyecto de análisis de una serie mexicana para identificar elementos de género y de violencia. Hubo practicantas interesadas en ese proyecto y en su caso, con base en la capacitación, lograron identificar conductas violentas en los personajes de la ficción televisiva, abonando en el análisis de estas conductas, pero desde una perspectiva o enfoque cualitativo.

En línea con el proyecto de emociones de autotrascendencia, en el 2020 continuamos ubicando la relación entre estas emociones con algunas dimensiones del bienestar y con otro constructo poco explorado, el de identidad global. Los y las estudiantes revisaron literatura y apoyaron en la aplicación de instrumentos, teniendo además la oportunidad de aprender del análisis de datos desde una perspectiva cuantitativa. En 2021, colaborando con un proyecto en conjunto con el cuerpo académico del que formo parte, también hubo estudiantes colaborando tanto con las entrevistas como con la aplicación de encuestas, lo que fue interesante pues se colaboró con al menos otro profesor que formaba parte del mismo cuerpo y que trabajábamos en el mismo proyecto para organizar actividades en conjunto con las estudiantes.

Un proyecto de intervención psicosocial

Es en 2023 cuando el desarrollo de un nuevo proyecto orientado a la intervención comunitaria me permitió vislumbrar otro tipo de actividades en donde más estudiantes podrían verse beneficiados del sistema de prácticas profesionales, en una escuela primaria de una comunidad rural. El objetivo del proyecto se orientó a fortalecer habilidades y competencias para la vida, aumentar los niveles de buen trato y prosocialidad y concientizar sobre conductas de riesgo en NNA que acuden a una escuela de educación básica en una comunidad rural.

Siguiendo las recomendaciones de Rodríguez et al. (2007), comenzamos por identificar problemas y necesidades, realizando una evaluación inicial a través de la adecuación de varios instrumentos sobre prosocialidad, compe-

tencias socioemocionales y conductas de riesgo, para luego determinar la modalidad de intervención, que fue grupal, a través de talleres.

Una estudiante que había transitado conmigo en el programa de fortalecimiento a la investigación temprana en otro proyecto, estaba por iniciar sus prácticas en psicología educativa y se interesó por participar formalmente en el proyecto de la escuelita a través de dichas prácticas, lo que implicó para ella (y dos compañeras más que se unieron) un nuevo enfoque y objetivos distintos orientados a los procesos de aprendizaje de los niños.

Tres practicantes se involucraron y se comprometieron con las infancias, colaborando en el diseño y la realización de evaluaciones tanto a NNA, padres de familia y profesores, para identificar habilidades y competencias socioemocionales, prosocialidad y conductas de riesgo. Fueron las tres estudiantes (gracias, Mary, Esmeralda y América) que decidieron dar seguimiento al proyecto incorporándose por medio de las prácticas profesionales en psicología social en el ciclo escolar posterior, añadiendo actividades de intervención orientadas a estos ejes, promoviendo la Salud Mental de NNA.

En este nuevo proyecto encuentro que las practicantes han obtenido experiencias mucho más prácticas y cercanas a la realidad social, dirigidas y centradas en una población y que pueden tener un mayor acercamiento, tanto con NNA, como con padres de familia y profesores, lo que se percibe como una orientación al cambio social.

En 2024 se apoyó a la escuela en la gestión para solicitar una practicante, pero del área de psicología clínica, identificando que había niños que requerían un acompañamiento emocional. Esta gestión surgió a partir de identificar que había actividades o funciones que los practicantes en psicología social o en psicología educativa no estaban orientados a realizar, por lo que una labor importante fue orientar al director de la escuela y a los profesores sobre las funciones en las distintas áreas de la psicología y delimitar cada una.

Beneficios y retos en la recepción de practicantes de psicología

No puedo dejar de lado a algunos beneficios que he identificado tanto para mi persona como investigadora como para el trabajo de investigación y también para los estudiantes a los que recibo. En particular, identifico que muchas de

las actividades que han realizado las y los practicantes dentro del área de psicología social han sido en apoyar en trabajos de campo en investigaciones en curso, lo cual representa una ventaja especialmente en proyectos en los que no se cuenta con un financiamiento, por lo que estos estudiantes a través de sus redes personales han permitido integrar muestras (no probabilísticas) que permiten el análisis estadístico de los datos.

Lo anterior ha sido especialmente ventajoso en cuestión del tiempo que hubiera dedicado yo de manera individual a realizar esas actividades. Los practicantes han aprendido en la capacitación a concebir los instrumentos o técnicas de recolección de información en el marco de una teoría y a identificar sus elementos constituyentes (llámense reactivos), de tal manera que sea claro para ellos y para otras personas. También se han acercado a fases del proceso de análisis de datos, observando cómo ese trabajo de recolección toma forma en indicadores particulares.

Involucrarse en proyectos en curso puede brindar a los estudiantes una visión de la generación del conocimiento desde distintas perspectivas, dotándolos de herramientas teóricas y prácticas en la investigación en psicología. He notado cómo estudiantes obtienen puntajes mayores a los esperados, por ejemplo, en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), cuando se involucran en proyectos de investigación, acompañados o acompañadas por investigadores. Aunque son aproximaciones breves, los estudiantes adquieren capacidades para identificar los elementos constitutivos de un proyecto de investigación y, si todo va bien, se motivarán a diseñar sus propios proyectos.

En particular, mis estudiantes han desarrollado habilidades para la búsqueda y síntesis de literatura, para la aplicación de técnicas de evaluación psicológica y escalas psicosociales, para la fundamentación teórica centrada en el bienestar y competencias para el análisis cuantitativo y cualitativo de datos. Actualmente, una de las practicantes colabora en un artículo en curso sobre la evaluación diagnóstica realizada a los NNA.

Los retos que he identificado en nueve años tienen que ver con el seguimiento, dado que un nuevo ciclo escolar representa un nuevo comienzo, una nueva formación y capacitación a los y las practicantes, y ellos se incorporan en distintas fases en las investigaciones, lo que impide que los estudiantes en su mayoría visualicen y participen en la totalidad de un proyecto de investiga-

ción. Otra cuestión es el nivel de compromiso, implicación y profesionalismo de las y los estudiantes, que es variable (es como “una caja de chocolates, no sabes qué te tocará”).

Me parece importante resaltar lo correspondiente al proceso administrativo de las prácticas profesionales, que lleva su propio ritmo, independiente de los proyectos y del propio ciclo escolar. La convocatoria para prácticas profesionales es publicada normalmente en las primeras dos o a veces tres semanas de cuando inician las clases en el ciclo escolar, lo que implica que los y las estudiantes son asignadas a las tres o cuatro semanas después de que inicia el ciclo; asimismo, los y las profesoras solicitan normalmente la evaluación de los practicantes unas dos semanas antes del cierre del ciclo escolar, a modo de poder integrar las calificaciones. La capacitación inicial lleva normalmente unas dos semanas, por lo que los estudiantes, en realidad, participan con actividades de práctica alrededor de dos meses o dos meses y medio, limitados en tiempo y con sobresaturación de actividades (llevan dos prácticas profesionales en octavo y dos en noveno, debiendo cubrir 128 horas en cada una).

Conclusiones

Constituirse como un espacio de prácticas profesionales como investigadora ha traído consigo diversas experiencias, tanto los proyectos y los y las estudiantes son distintos, pero en general, ha representado muchos beneficios en mi quehacer. Particularmente con una capacitación adecuada, ha funcionado bien en las tareas de recolección de información, cuando se ha carecido de recursos para lograrlo por otras vías.

Por otro lado, ha representado una extensión de mis labores de docencia, al formar a estudiantes en temas originales y novedosos (al menos así los concibo), en metodologías y formas de hacer investigación en el campo de la psicología. En el último proyecto, destaco que el acercamiento con una población particular orienta a los practicantes a visibilizar problemáticas y necesidades reales y a realizar acciones orientadas a la promoción de la salud mental y el bienestar de forma más directa.

Como recomendaciones para mejorar la experiencia de las prácticas profesionales en investigación, sugiero fortalecer la formación básica en metodología de investigación, de modo que las y los estudiantes desarrollen proyectos

y dimensionen las tareas específicas realizadas en el marco de investigaciones o proyectos más amplios. Podrían realizarse ejercicios de presentación de los escenarios de prácticas, previos a la asignación de estudiantes, de modo que tengan más contexto sobre las tareas y actividades a realizar, así como el momento en que se encuentra la investigación; lo que también serviría a los receptores para delimitar más precisamente los objetivos que se persiguen en cada ciclo escolar.

De cualquier manera, en investigación básica o aplicada, los estudiantes y los y las investigadoras podemos beneficiarnos de este intercambio y acompañamiento mutuo, lo que me parece es enriquecedor para las personas involucradas y para la institución.

Referencias

- Blanco, A. y Valera, S. (2007). *Los fundamentos de la intervención psicosocial*. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <http://www.jstor.org/stable/2787065>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Organización Mundial de la Salud (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1>
- Rodríguez, J., Cañadas, I., García, J. y Mira, J. (2007). *El diseño de un programa de intervención*. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

“Experiencia como practicante profesional en el área de psicología en un proyecto de intervención comunitaria”

María de Jesús Ramírez Gutiérrez
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
mdejesus.ramirez@alumnos.udg.mx

Introducción

Estas líneas describen mi estancia como practicante en el área de psicología social y educativa con el objetivo de visibilizar los retos, las habilidades adquiridas y las experiencias vividas al participar en un proyecto de intervención comunitaria. Se realizó la búsqueda, la adaptación y la aplicación de instrumentos, así como también intervención para la adquisición de habilidades para la vida y la disminución de conductas de riesgo en los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Dentro de mi estancia en la universidad, un requisito para liberar las prácticas en la Licenciatura en Psicología, es ejecutarlas en cuatro áreas distintas: Psicología Social, Psicología Clínica, Psicología Educativa y Psicología Organizacional, que se llevan a cabo en los últimos dos semestres de la carrera. La finalidad es cursar las prácticas educativas y las prácticas organizacionales en octavo semestre, mientras que en noveno se espera concluir las prácticas clínicas y las prácticas en psicología social.

En este trabajo, pretendo ahondar en mi experiencia como practicante en el área social y en el área educativa, en donde tuve la oportunidad de participar en un proyecto de intervención comunitaria durante los dos ciclos del 2023. Cabe destacar que la forma en que llegué a este proyecto fue gracias a mi interés por la investigación social desde principios de mi carrera, por lo que me involucré en distintos programas que ofrecía la universidad, entre ellos el Fomento a la Investigación Temprana (FIT), en donde tuve la oportunidad de trabajar con la Dra. Laura Nadhielii Alfaro, quien me mostró una nueva perspectiva de ver el mundo a través del lente de la investigación. Además, me permitió participar en algunos de sus proyectos, y justo cuando estaba por comenzar mis prácticas educativas, me invitó a participar en un proyecto de intervención comunitaria con NNA, en el cual estuve inmediatamente interesada. El objetivo de las prác-

ticas fue llevar a cabo una evaluación diagnóstica a NNA pertenecientes a una escuela rural de Jalisco en tres ejes distintos: habilidades y competencias para la vida, buen trato y prosocialidad, y conductas de riesgo.

La psicología social surge desde una preocupación por las consecuencias del nuevo orden social, es una urgencia moral en búsqueda del bienestar que pretende no sólo analizar sino comenzar a cambiar y modificar realidades (Blanco y Marín, 2007) y desde la psicología social aplicada se observa la interrelación entre la teoría la realidad y la práctica, es decir, que es casi imposible aplicar el conocimiento teórico sin basarse en otras condiciones y características del objeto social (Álvaro, Garrido, y Torregrosa, 1996, p. 63), dentro de nuestra intervención, fue imprescindible realizar un acercamiento e involucrarnos en la realidad social de los participantes para conocer el problema principal, y llevando a cabo la búsqueda de instrumentos tuvimos presente que no existen realidades unívocas, por ende realizamos cambios en los instrumentos seleccionados, acoplándolos a la comprensión de la población.

Además, nos basamos en las fases propuestas por Blanco y Marín, (2007) para realizar un proyecto de intervención: 1) identificación de los problemas o necesidades; 2) evaluación del problema o necesidad; 3) determinación del programa de intervención; 4) selección de participantes del programa; 5) diseño de la intervención; 6) procesamiento de la información; 7) evaluación; 8) seguimiento; y 9) preparación de informe.

Dentro del proyecto, se realizó un acercamiento con los profesores y directivos para escuchar las necesidades de los NNA en torno a la salud mental (fase 1). Posteriormente, se llevó a cabo un primer contacto con los padres de familia para conocer su punto de vista y sus aportaciones para delimitar y evaluar los principales problemas en la población (fase 2).

A su vez, se determinó en qué áreas se llevaría a cabo el programa de intervención y se realizó una propuesta (fase 3). Una vez obtenido el consentimiento de los docentes y padres de familia, nos acercamos con los NNA para obtener su asentimiento y explicarles de qué trataba el proyecto.

Para la selección de los participantes en el programa (fase 4), se seleccionó a la población por conveniencia con base en la disponibilidad y accesibilidad para participar en el proyecto, en este caso, todos los alumnos de la institución educativa participaron.

Tras delimitar las áreas de estudio, se comenzó con la fase de búsqueda de información y selección de instrumentos (fase 5); se decidió crear un cuadernillo de evaluación para cada sección de la población. Los instrumentos en el caso de los niños y niñas de 3 a 8 años fueron aplicados de forma individual por 3 facilitadoras (practicantes), mientras que para los NNA de 9 a 12, el formato fue autoadministrable, pero su aplicación fue de forma individual para mayor credibilidad y observación por parte de las facilitadoras; en el caso de los profesores y de los padres de familia, el formato fue autoadministrable y se les permitió llevar a casa, dando un plazo de una semana para responder los instrumentos.

Posterior a la evaluación, para el procesamiento de la información (fase 6 y 7), los puntajes resultantes se vaciaron a una base de datos en Excel y se construyeron informes individuales para entregar a los padres de familia, así como informes generales por grupo de edad para entregar a cada profesor.

En el proceso de intervención, nos adentramos a un nuevo reto: la búsqueda de información y adaptación de dinámicas y actividades significativas para los NNA (fase 8). El objetivo era fortalecer sus habilidades y competencias para la vida, así como el buen trato y prosocialidad, para disminuir las conductas de riesgo y ofrecerles nuevas herramientas para cambiar su realidad y su perspectiva del mundo.

En la fase de ejecución de la intervención, mis prácticas profesionales estaban por concluir, así como mi paso por la universidad, por lo que tuve la oportunidad de estar con los NNA solo en las primeras 2 sesiones, abordando principalmente temas sobre el reconocimiento y el manejo de las emociones, así como actividades para adquirir la habilidad de la empatía. Estos talleres se llevaron a cabo con 3 grupos distintos, ya que la institución es una escuela multigrado que cuenta con un grupo de preescolar, otro grupo que incluía a niños y niñas de 6 a 8 años y el último con una población de 9 a 12 años. Debido a que el plan de intervención aún continúa, no se ha evaluado el impacto en los NNA, por lo que no se ha concluido con la última fase (fase 9). Sin embargo, en mi experiencia, pude observar cambios ligeramente significativos y fue una de las experiencias más gratificantes de mis prácticas profesionales, especialmente en este proyecto.

Desarrollo del proyecto de intervención en una escuela rural

El objetivo del proyecto fue lograr un impacto social en la población infantil y adolescente, con miras a la promoción de la salud integral; el bienestar subjetivo, psicológico y social; y el desarrollo sostenible; y, por otro lado, la prevención de la violencia y conductas de riesgo, para promover el fortalecimiento del tejido social a través del cuidado de las infancias.

El proyecto está basado en la intervención psicosocial y es de tipo longitudinal, por lo que aún no se tienen resultados finales. Mi participación fue en la fase de recolección de información y búsqueda de instrumentos y en la fase de evaluación y devolución de resultados a maestros y padres de familia; en la fase de intervención solo participé en la creación de las primeras dos sesiones para los NNA.

En la etapa de la búsqueda de información y la recolección de instrumentos, recibimos una capacitación por parte de nuestra receptora de prácticas, quien nos explicó la importancia de la ética y el compromiso en nuestro trabajo. Además, conocimos conceptos básicos acerca de la investigación, y nos dejó como primera tarea ahondar a profundidad en cada uno de los ejes para comprender la importancia y necesidad del proyecto.

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, se buscaron los instrumentos ideales para la población del proyecto. Para ello, se realizó una extensa revisión de literatura y búsqueda de pruebas psicométricas, encontrando que muchas de las escalas que medían las habilidades y competencias para la vida, el buen trato, la prosocialidad y las conductas de riesgo no estaban adaptadas a la población objetivo. Además, se observó que la mayoría de las intervenciones en estos tres ejes se realizan sin un diagnóstico previo que permita una intervención más adecuada.

Es por lo anterior que se vio la necesidad de crear un cuadernillo adaptado a las necesidades de esta población, donde se tomó en cuenta la edad, los factores socioeconómicos y el nivel educativo. Posterior a la identificación de estos factores, se pudo hacer la selección adecuada de instrumentos con base en la población de estudio y finalmente se logró crear el cuadernillo de evaluación diagnóstica que evalúa los 3 ejes ya mencionados. Para aumentar la confiabilidad del instrumento, se realizó una prueba piloto para comprobar la adaptación del material.

La intención de su elaboración fue evaluar a la población infantil respecto a los temas abordados y obtener la información necesaria para llevar a cabo un plan de intervención con la finalidad de lograr un impacto social, especialmente en NNA, con la colaboración e implicación de padres de familia y profesores.

Metodología

Participantes. Se seleccionó a 43 alumnos de una escuela multigrado de una comunidad rural de Jalisco, divididos en 3 grupos de edad: 13 niño/as de 3 a 5 años, 14 niño/as de 6 a 8 años y 16 niños/niñas/adolescentes de 9 a 12 años. 43 padres de familia o tutores y 3 profesores: 2 maestros en el turno matutino y una maestra en el turno vespertino. Los padres de familia firmaron el consentimiento informado y los NNA firmaron el asentimiento informado para ser partícipes del presente estudio. En total, la población fue de 89 participantes.

Instrumentos. Se realizaron cuatro cuadernillos de evaluación: uno para niños de 3 a 8 años y otro para niños de 9 a 12 años; un cuadernillo para los profesores y otro para los padres de familia. Los instrumentos seleccionados se unieron en un solo documento formando el cuadernillo y facilitando su aplicación. En la Tabla 1 se muestran los instrumentos utilizados por grupo de edad.

Conclusiones

La aplicación de instrumentos dentro de un proyecto de intervención es importante; sin embargo, en el proceso de la intervención nos percatamos de que la interacción con la población resulta enriquecedora, sobre todo porque se identifican las verdaderas necesidades de la comunidad a través de la observación y el diálogo. Este proyecto es longitudinal, por lo que aún no hay resultados finales, sin embargo, durante las dos sesiones de intervención se notó un cambio ligeramente significativo entre los NNA, hablando entre ellos sobre las emociones y realizándonos preguntas acerca del tema, además, al generar lazos de confianza, algunos de ellos, se acercaron para contarnos su historia de vida y las dificultades a las que se enfrentaban, lo que nos brindó mayor panorama para conocer su realidad y poder ofrecer herramientas que les ayudarán a enfrentarlas, también se observó a la escuela como un factor protector para el bienestar y crecimiento emocional de los NNA, debido a la importancia que se le da a la salud mental por parte de los directivos.

Tabla 1.*Técnicas de evaluación aplicadas.*

Grupo	Técnica de recolección	Notas
Alumnos de 3 a 8 años.	Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para preescolar ID-SE-PREES (Torres, 2021).	Mide el nivel de desarrollo socioemocional en niños de preescolar. Se conforma de 3 dimensiones: Conciencia emocional, regulación emocional y comportamiento social. Para su aplicación se siguieron los pasos propuestos por el manual del instrumento y se creó el material compuesto por 13 láminas con palabras e ilustraciones adaptadas para la población.
	Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (ICPCE), adaptado a la población mexicana (Méndez et al., 2015).	Contiene 22 reactivos que evalúan la conducta prosocial-altruista. Para la población de 3 a 8 años se eliminaron 3 ítems. La escala se adaptó para NNA de 3 a 8 años con ilustraciones y modificaciones lingüísticas.
Alumnos de 9 a 12 años.	Escala de Salud Mental Positiva (González y Valdez, 2016).	La escala consta de 39 reactivos divididos en seis factores, de los cuales se aplicaron tres: Actitud prosocial (5 ítems); autocontrol (5 ítems) y habilidades de relación interpersonal (7 ítems), siendo 17 reactivos en total.
	Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar, adaptado a la población mexicana (Méndez et al., 2015).	Para su aplicación, no se realizaron modificaciones lingüísticas, pero se eliminaron 2 ítems porque se consideraron no claros en el pilotaje ("resto importancia a las causas de una discusión cuando sea posible" y "explico a los compañeros una experiencia personal").
	Escala de fortalezas internas y externas para adolescentes (FIE-AR) (Betancourt, Andrade y Marín, 2019).	Evalúa 15 fortalezas del desarrollo con 78 ítems. Para su aplicación se realizó una adaptación lingüística y se eliminó la fortaleza externa de "reglas y acuerdos"; se excluyeron 27 ítems en general.

Padres de familia y docentes	Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales. Versión para Docentes (Flores, Oldak y Correa, 2016).	Dirigido a docentes de educación primaria, se divide en seis ejes: 1) autoestima; 2) manejo de emociones; 3) convivencia; 4) reglas y acuerdos; 5) resolución de conflictos y 6) familias. Para la evaluación, se aplicaron los ejes 1, 2, 4 y 6 en el caso de los docentes y para los padres de familia los ejes 1, 2 y 4. Los ejes eliminados se evaluaron con el COPRAG.
	El Cuestionario para la evaluación de comportamientos agresivos y prosociales (COPRAG) (Martínez et al., 2016).	Evalúa la presencia de comportamientos agresivos y/o prosociales a través de la observación de los maestros en el entorno escolar. Se aplica a través de una escala Likert, mide los comportamientos agresivos con 18 ítems, y la prosocialidad con 11 ítems. Este instrumento se aplicó a docentes y padres de familia.
	Inventario de Conducta Sexual en la Niñez (ICSN-3) (Talavera et al., 2012).	Es un cuestionario autoadministrable que contiene 14 ítems. Dirigido a padres de familia con la finalidad de identificar la frecuencia y el tipo de conducta sexual esperada e inesperada según la edad y el género del niño/a. Se responde de acuerdo con lo observado en los últimos 6 meses con una escala tipo Likert con formato de cuatro puntos (0, nunca; 1, menos de una vez por mes; 2, una a tres veces por mes; y 3, por lo menos una vez por semana). Se eliminaron algunos ítems en docentes dado que entraban fuera de su campo de observación.

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito de las prácticas profesionales, concluyo que son una oportunidad para adquirir herramientas y habilidades a nivel profesional; además, es uno de los primeros acercamientos al mundo real, por lo que es necesario tomarles la

importancia que merecen, pues te permiten conocer los principales problemas y fenómenos sociales que aquejan en la sociedad actualmente; además, es posible llevar a la práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la licenciatura.

En lo personal, realizar mis prácticas en un entorno real, fue una experiencia en la que pude conocer las verdaderas necesidades que existen allá afuera, lejos de las primeras hipótesis o especulaciones que solemos hacer. Fue un espacio en donde me fue posible adquirir nuevas herramientas para desenvolverme en el ámbito social, y, sobre todo, me ofreció una nueva manera de ver la psicología, encontrando formas de cambiar nuestros entornos en conjunto con la población.

Estar acompañada y tener la asesoría y orientación de mi receptora de prácticas, la Dra. Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea, fue imprescindible en este camino, pues me ha enseñado la importancia del compromiso, la bondad y la empatía para poder cambiar realidades; el trabajar de la mano con otras compañeras, en donde compartimos opiniones logrando acuerdos, me enseñó a trabajar en equipo y ser flexible a otras posibilidades.

Mi experiencia como practicante fue de gran relevancia en mi formación académica, pues me permitió penetrar a nuevos mundos y a conocer de cerca los fenómenos sociales existentes en la sociedad, además de poder confirmar mi camino dentro de la psicología social. Debo decir que tener la oportunidad de adentrarme con la comunidad fue una de las experiencias más significativas a nivel personal, y no me queda más que agradecimiento hacia los docentes que nos recibieron con gratitud y amabilidad, a las madres de familia por hacer nuestra estancia tan cálida y a los NNA por enseñarnos tanto y permitirnos conocer su realidad. Así es como mi etapa de prácticas termina, llena de experiencias y de nuevas habilidades adquiridas en el ámbito profesional.

Referencias

- Álvaro, J., Garrido, A., y Torregrosa, J. (1996). *Psicología social aplicada*. McGraw-Hill
- Betancourt, D., Andrade, P. y Marín, A. (2019). Análisis psicométrico de la versión revisada de la escala de fortalezas internas y externas para adolescentes (FIE-AR). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 20-39. <https://doi.org/10.21501/22161201.3058>

- Blanco, A. y Marín, J. (2007). Intervención psicosocial. Pearson Educación, S.A.
- Delgado, M. y López, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*. pp. 43-74. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/121/131>
- Flores, L., Oldak, E., y Correa, D. (2016). *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales versión para docentes*. Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/270841/Ficha_de_Identificaci_n_del_Instrumento_de_Valoraci_n_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales_VF_081117.pdf
- González, N., y Valdez, J. (2016). Validez de la Escala de Salud Mental Positiva en niños mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*. 6 (1), pp. 2368 - 2383 <https://www.elsevier.es/es-revista-acta-investigacion-psicologica-psychologica-111-pdf-S2007471916300564>
- Martínez et al. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. https://www.researchgate.net/publication/308041169_Comportamiento_agresivo_y_prosocial_de_escolares_residentes_en_entornos_con_altos_niveles_de_pobreza
- Méndez et al. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud* 18(2): 9-16. <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/revistas/vertientes/Volumen18-2/Conductaprosocial-Vertientes18-2.pdf>
- Talavera et al. (2012). Adaptación y Validación del Inventario de Conducta Sexual en la Niñez-3, en español, en una muestra normativa de niños/as puertorriqueños/as entre las edades de 2 a 12 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, pp. 77-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233228917006>
- Torres, R. (2021). *Construcción de un Instrumento para la Evaluación de las Competencias Socioemocionales en Niños Preescolares*. Universidad de La Salle Bajío. https://www.lasallebajio.edu.mx/documents/0_ratm_final_Tesis_21-ene-21.pdf

“Tutoría en prácticas profesionales: Experiencias en el Centro Universitario de la Ciénega”

Leticia Elizabeth Grajeda Delgadillo
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
letygrajeda01@gmail.com

Introducción

El presente artículo reconoce el valor de las prácticas profesionales para el desarrollo profesional de los estudiantes de nivel superior estableciendo elementos primordiales como son el desarrollo de competencias psicosociales que le permitan al estudiante enfrentarse a los retos tanto educativos como profesionales y así prepararse para el campo laboral.

La práctica profesional representa un puente esencial entre los conocimientos adquiridos en el aula y su aplicación en diversos contextos. La Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario de la Ciénega articula esa relación entre estudiantes, unidad receptora y tutores académicos manteniendo un énfasis de acompañamiento institucional dándoles un enfoque psicosocial.

Cabe señalar que las prácticas profesionales son fundamentales ya que juegan un papel muy importante en la formación profesional del estudiante, y por supuesto que la educación superior es uno de los ámbitos más propicios para que los estudiantes generen, un impacto en la sociedad.

Descripción del proceso administrativo de las prácticas profesionales en la carrera de abogado en el Cuciénega y fundamentación teórica

Es importante definir el concepto de la práctica profesional. Según Castellanos (2008, p.3), la práctica profesional es el ejercicio profesional inicial, guiado y supervisado por asesores externos y tutores, donde se aplica en forma directa los conocimientos adquiridos en el proceso formativo del estudiante.

Al hablar del escenario educativo, también es importante mencionar que los docentes/tutores académicos, desempeñan un rol crucial en la formación del estudiante, ya que es el guía durante el proceso de aprendizaje en la transmisión del conocimiento, así como en el acompañamiento del estudiante brindando orientación y retroalimentación durante su práctica profesional.

Sin embargo, para que la práctica profesional pueda llevarse a cabo de una mejor manera es necesario que se cuente con tres actores que juegan un rol determinado y colaborativo a la vez, como lo son en primer lugar el practicante, en segundo lugar, la unidad receptora y finalmente pero no menos importante el docente/tutor académico.

Se pueden identificar varios escenarios que se presentan en las prácticas profesionales que van desde el educativo y la intervención psicosocial aplicada en los contextos escolares y social comunitario.

También es necesario que el docente/tutor académico fomente el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan al estudiante vincularse con su comunidad y con su futuro laboral.

Sin dejar de lado el objetivo de las prácticas profesionales, que en un primer plano les permitirá conocer mejor el entorno laboral, enriquecer las interacciones que pueden tener con otros profesionistas y así mejorar el desarrollo de esas habilidades blandas y ampliar las probabilidades de una oferta laboral mientras que para (Santrock et al., 2004, p. 96, citado por Peña et al., 2016) la práctica profesional tiene como propósito vincular al alumno (pasante) con su campo real de trabajo, a fin de brindarle la oportunidad de desarrollar habilidades y destrezas, mediante estímulos que fortalezcan o incrementen la probabilidad de seguir ejecutando acciones favorables dentro de su desempeño.

Después de revisar la definición de práctica profesional, quisiera abordar algunos lineamientos, bases y definiciones que establece el Reglamento de Prácticas Profesionales del Centro Universitario de la Ciénega en virtud de dar a conocer el proceso administrativo que los estudiantes deben llevar a cabo para realizar su práctica profesional en la División de Estudios Jurídicos y Sociales. En particular los alumnos de la Carrera de Abogado, ya que si bien es cierto las prácticas profesionales psicosociales son una herramienta fundamental para los estudiantes en su formación integral, a los abogados les ayuda a mejorar su capacidad de comunicación y persuasión, facilitar la resolución de conflic-

tos mediante la mediación y comprender mejor la conducta de personas involucradas en las diferentes situaciones que se presenten. Como lo menciona Keyes (2022), el bienestar psicológico y social es un componente esencial en la toma de decisiones dentro de profesiones como el derecho, que implican altos niveles de responsabilidad social.

- *Práctica Profesional*: Es la actividad formativa que permite al alumno el desarrollo de habilidades, actitudes, valores, destrezas, así como la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las aulas, mediante su participación en el ámbito social, público, privado y organismos no gubernamentales, que de manera temporal realizan los alumnos del Centro Universitario de la Ciénega.
- *Practicante*: El alumno que realice actividades en una unidad receptora, para dar cumplimiento a los objetivos previstos en el presente reglamento, y que está asignado a uno de los programas de prácticas profesionales registrado en el Centro Universitario de la Ciénega.
- *Unidad Receptora*: La entidad del sector público, social, privado u organismos no gubernamentales que participan en el desarrollo social o productivo del país o el extranjero, cuyos objetivos sean acordes con lo que establece el presente documento.
- *Tutor Académico*: El profesor que realiza funciones de asesoría, orientación y seguimiento de las actividades que efectúan los practicantes en las unidades receptoras.

Definidos los conceptos anteriores describiré brevemente los pasos que se lleven a cabo cada semestre para que los alumnos registren sus prácticas profesionales.

Una vez que el Comité de Prácticas Profesionales emitió y publicó la convocatoria para la realización de Prácticas Profesionales de la División de Estudios Jurídicos y Sociales, los estudiantes de la Carrera de Abogado deben cumplir con el requisito de contar con el 50% de los créditos del programa de la Carrera de Abogado para poder hacer el registro correspondiente.

Posteriormente el alumno debe ingresar a un enlace en el que llenará un formato con sus respectivos datos, así mismo deberá seleccionar del catálogo de convenios que el propio Centro Universitario tiene para que los alumnos puedan realizar sus prácticas profesionales.

Después del registro, el alumno debe solicitar la carta aceptación por parte de la unidad receptora, a continuación, el alumno trae la carta aceptación a la División de Estudios Jurídicos y una vez revisado se elaboran y entregan oficios de asignación para cada uno de los estudiantes. Ya realizados los oficios, la División de Estudios Jurídicos y Sociales le hace llegar la información a la Jefa del Departamento de Justicia y Derecho para que haga la asignación de Tutor Académico correspondiente a cada uno de los alumnos, tomando en cuenta el perfil del profesor, así como la finalidad de la práctica profesional en la unidad receptora respectiva.

Cabe señalar que, en determinado momento, los propios practicantes podrán proponer un tutor que realice el acompañamiento y asesoría correspondiente durante la realización de la práctica profesional y por su puesto siempre y cuando el profesor-tutor esté de acuerdo con el perfil adecuado al objetivo de la práctica profesional.

Partiendo de que la práctica profesional en los estudiantes permite ese vínculo de estudio y de aplicación del conocimiento en campo, bajo la supervisión de tutores académicos y entidades receptoras que coadyuvan en el desarrollo de un mejor perfil de egreso en nuestros estudiantes. Como señala Monereo (2021), la construcción de una identidad profesional requiere de un proceso dialógico sostenido entre docente y alumno.

Experiencia de la tutora académica con los alumnos de la Carrera de Abogado

Sin duda los tutores académicos juegan un papel fundamental, así ha sido en el caso de los alumnos que he tenido asignados como Tutora Académica. La tutoría que llevo a cabo con los practicantes asignados la divido en tres partes, inicio, desarrollo y conclusión, por supuesto brindando en cada momento el acompañamiento y asesoría necesaria para lograr el objetivo que es la liberación de sus prácticas en tiempo y forma. Pero además que los estudiantes logren desarrollar competencias para la vida y la inserción laboral.

Quiero hablar del inicio, previamente, contacto a los alumnos mediante correo electrónico para poder tener una entrevista con ellos para saber cómo fue su recibimiento y qué actividades tienen asignadas por parte de la unidad receptora y así establecer un cronograma de sesiones para revisar cómo van

en el desempeño de sus prácticas profesionales. Y así poder establecer canales de comunicación para estar en contacto y poder brindar el acompañamiento necesario estableciendo una comunicación triangulada, como tutora con el practicante y la unidad receptora, identificando que permanezca un clima de respeto y trato digno entre la unidad receptora y el practicante, así como el que se establezcan las actividades a realizar y los recursos necesarios para el desarrollo de dichas actividades de acuerdo a su perfil profesional, en este caso, de abogado.

Es necesario como tutora identificar las habilidades con las que los alumnos cuentan para un mejor desempeño en cada una de sus entidades receptoras, ya que el estudiante no solo debe aplicar el conocimiento aprendido en las aulas, sino que también trabajamos en que cada uno de ellos desarrollen habilidades blandas que le permitan tener la capacidad de adaptación, comunicación, capacidad para resolver situaciones de conflicto, trabajar en equipo, ética de trabajo, entre otras. Este modelo favorece un aprendizaje significativo y contextualizado, promoviendo el desarrollo de habilidades blandas como la adaptabilidad, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, y el trabajo en equipo (Goleman, 2018).

De esta manera le permitirá ir creando un perfil integral al estudiante ya que en cierta medida en la educación es esencial para que los estudiantes puedan ser exitosos en muchas áreas de su vida.

En la sesión uno les explico todo lo que conllevan las prácticas profesionales, así como las horas que deben cubrir las cuales para los abogados son de 350 horas, de acuerdo al horario establecido tanto por parte del practicante como con la unidad receptora. También les aplico un FODA para identificar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas y una vez identificadas le solicito a los alumnos que elijan dos debilidades y se marquen un objetivo para trabajar en ellas y darle seguimiento.

En muchas ocasiones cuando tengo la entrevista de manera particular con cada uno de los estudiantes, se muestran tímidos y comentan que la unidad receptora les asigna pocas actividades como la de organizar y guardar documentos, recibir oficios o simplemente atender a las personas y eso les cuesta mucho trabajo. Es por ello que les comento que durante el tiempo estimado en que realicen sus prácticas estaremos trabajando en desarrollar habilidades blandas para que puedan ir mejorando.

En la segunda parte que es el desarrollo, seguimos teniendo sesiones con los practicantes para poder conocer de primera mano cómo van con la realización de las actividades asignadas, y saber cómo han estado trabajando esas debilidades que detectaron en la primera sesión, por otro lado me doy a la tarea de contactar a la unidad receptora para preguntar sobre el desempeño de los estudiantes practicantes, ya que tanto para el estudiante practicante como para la unidad receptora esto resulta muy significativo.

Si bien es cierto durante este segundo momento, me ha tocado percibir a los alumnos menos tímidos, más entusiasmados con las actividades que realizan ya que también algunos de ellos me han contactado para pedirme un consejo o una opinión de cómo elaborar algún escrito o resolución de algún problema.

Suelen comentar los alumnos que han pedido el apoyo a otros de sus profesores de sus distintas materias ya que en algunas ocasiones en el caso de los Despachos Jurídicos o en los propios Juzgados, les piden revisar algunos expedientes de algún caso y posteriormente el Abogado les solicita que emitan su opinión del caso o les preguntan qué harían y eso les asusta, pero al mismo tiempo les da mucho gusto porque están aprendiendo ya no solo la teoría sino la práctica.

Para los que han estado en dependencias del gobierno, ya sea municipal o estatal también ha sido muy gratificante aprender a redactar algunos documentos, si bien es cierto al inicio se les dificulta, pero con el tiempo les resulta más fácil.

Es importante estar al pendiente de revisar que la unidad receptora les firme sus horas correspondientes para ir llevando un control en tiempo y forma.

Y finalmente llegamos a la conclusión de sus prácticas que es la tercera parte en la que deben tener el total de sus horas firmadas por la unidad receptora, entregar un reporte final de prácticas en el que describan sus principales actividades realizadas, dificultades identificadas durante el desarrollo de sus prácticas, observaciones y sugerencias para mejorar la realización de las prácticas.

Me gustaría compartir algunos comentarios que los alumnos practicantes presentan por escrito en sus reportes finales:

- *Actividades que realizan:* Organización de libros de gobierno, escritos de conciliación, revisión de expedientes, atención a personas, transcripción de documentos, hacer anotaciones, etc.

- *Dificultades identificadas durante el desarrollo de sus prácticas:* Fueron pocas, para algunos el trato a las personas fue su mayor dificultad, entender el sistema de cómo se hacían las cosas en las diferentes oficinas, el tiempo también una dificultad que mencionan algunos estudiantes.
- *Y en las observaciones y sugerencias para mejorar la realización de prácticas:* Mencionaron que les sugirieron desarrollar nuevas habilidades y destrezas para realizar mejores textos jurídicos, tener más cooperación, iniciativa, desenvolverse mejor al tratar a las personas, y otros comentan que fue una experiencia muy buena la realización de prácticas y que faltaría más tiempo para aprender más.

Sabemos que el principal objetivo de la práctica profesional es que el estudiante practicante se le permita tener las condiciones para que en una primera experiencia de profesionalización desarrollen las competencias del conocimiento adquirido, así como sus habilidades y destrezas en otros espacios que no sea el aula en torno a esto, Tobón (2013) indica que “las competencias enfatizan en la actuación integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se cierra la tradicional brecha entre los conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva”.

Una vez revisados todos los documentos y firmas del total de horas, procedo como tutora académica a firmar el formato correspondiente para que el estudiante practicante termine su trámite en la División de Estudios Jurídicos y Sociales y así puedan extender su carta de liberación de prácticas profesionales y esta pueda ser enviada a control escolar para que le sean capturados los créditos correspondientes a la prácticas profesionales.

Como tutora quiero compartir que es muy grato brindar el acompañamiento y asesoría a los estudiantes practicantes durante el desarrollo de sus prácticas profesionales, ya que propiciamos que trasladen su conocimiento teórico a la práctica y que las unidades receptoras posibiliten que ellos puedan contar con vivencias profesionales que difícilmente se darán en el aula. Además, en la gran mayoría de los estudiantes se percibe el crecimiento y desarrollo que van teniendo aparte de los aprendizajes profesionales y actitudinales, de servicio y de formación humana. Considero que el acompañamiento de un tutor académico en esta etapa de nuestros estudiantes practicantes es indispensable para una formación integral.

Referencias

- Castellanos, J. (2008). La práctica profesional en la educación superior: una experiencia significativa. *Educare*, 12(1), 1–10.
- CUCiénega. (2024). *Reglamento general para la realización de prácticas profesionales*. Universidad de Guadalajara. https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/reglamento_de_practicas_cuci.pdf
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional en la empresa*. Editorial Kairós.
- Keyes, C. (2022). *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. Springer.
- Monereo, C. (2021). *La identidad profesional: Perspectivas psicosociales*. Editorial Graó.
- Santrock, J. W., Yussen, S. R., y González, J. M. (2004). *Psicología del desarrollo: La infancia y la adolescencia* (10a ed.). McGraw-Hill.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
-

SECCIÓN III

Reflexiones sobre la incorporación
temprana a la investigación:
Experiencias del trabajo en
comunidades

“Si al norte de la Peña no está Temaca, ¿qué será de quienes ahí han vivido?”

Aldo Israel Sánchez Avendaño
CUNorte, Universidad de Guadalajara.
aldoisanchez59@gmail.com

Camino a la investigación

Como toda ciencia, la psicología tiene diferentes enfoques y, por lo tanto, herramientas que permiten tener un acercamiento a las cosas que pasan diariamente a nuestro alrededor. En definitiva, tanto el momento como el contexto, definen la perspectiva con la que se interpreta el mundo. Una Psicología sin conciencia del entorno está vacía por dentro, aunque parezca atractiva desde afuera. De igual manera, el trabajo comunitario sin reflexión y evaluación constante, perderá el sentido de sus acciones. Por eso mismo, para hablar de mi experiencia en la práctica profesional, me remito a tres momentos clave: mi primer encuentro con la psicología, el transcurso que tuve por la licenciatura y cuando entendí la necesidad de desaprender todo lo anterior.

De niño acudí por primera vez a un consultorio, tomé terapia apenas iba en la primaria y de aquello solo recuerdo juegos. Seguramente era la forma en que mi psicóloga se comunicaba conmigo. De ahí en adelante, no quise ser policía, ni bombero o astronauta. Deseaba ser psicólogo. Al entrar a la universidad, me incliné por el enfoque clínico. Pareciera que llegué con ansias de clasificar a las personas. No por nada, mi primera publicación fue un artículo enfocado a identificar síntomas de depresión, estrés y ansiedad en alumnado de pregrado. Nada más alejado de mis intereses actuales. Posteriormente, como parte de mis Prácticas profesionales en psicología social, colaboré en el proyecto “Abordaje Psicosocial de las Comunidades: Acasico, Palmarejo y Temacapulín, Afectadas por el Proyecto El Zapotillo”. Lo que comenzó como otra materia con un trabajo final, se convirtió en el punto de cambio en mi vida académica y, por ende, profesional, así como de un creciente compromiso ético y un posicionamiento frente a las violencias políticas que incumben a la psicología social latinoamericana.

El presente documento es una breve recopilación de algunas reflexiones sobre mi experiencia en el proyecto mencionado. Me integré en 2022, durante la primera etapa de tres en total, la cual consistió en evaluar e identificar los impactos y afectaciones psicosociales de las comunidades. En 2023, ya egresado de la universidad, mi presencia fue intermitente, pero las actividades del Equipo se focalizaron tanto en la atención psicosocial por sectores de la población como en la creación de espacios comunitarios encaminados al fortalecimiento del tejido social. En 2024, estuve de vuelta en el proyecto en su última etapa, cuando se trabajó en la disseminación de información y resultados. No obstante, también se acompañó a las comunidades en procesos muy importantes en su historia de lucha y resistencia, como lo fue el acto de disculpas públicas por parte del Estado mexicano.

Conociendo la perspectiva psicosocial

El proyecto fue pionero en el país en materia de conflictos socioambientales, desde el peritaje psicosocial que se hizo en un principio, como muchas de las acciones emprendidas en conjunto de las comunidades. Todas ellas encaminadas a la reparación de las afectaciones producidas por la amenaza de despojo derivada de la construcción de la represa El Zapotillo en 2005. En otras palabras, brindar acompañamiento para afrontar los daños generados durante más de una década hacia tres comunidades campesinas por decisiones e intereses particulares del Estado. El caso por sí solo hizo estudiar a quienes ya eran especialistas; hubo que repasar teorías, diseñar herramientas e innovar con metodologías. Yo como estudiante de licenciatura aún, temía no saber cómo actuar o incluso no contribuir en nada hacia las personas. Ahí entendí que la formación académica no se reduce a una calificación.

Por lo tanto, fue imprescindible entender el enfoque psicosocial. Pero, sobre todo, comprender por qué se estaba utilizando. Vivir un hecho traumático como lo es el despojo o una amenaza de despojo por la imposición de un megaproyecto, sobrepasa los impactos individuales y se experimenta de forma colectiva. Sería muy fácil llegar a las comunidades con entrevistas huecas y escalas tipo Likert solamente para diagnosticar. No obstante, desde una óptica psicosocial, se elimina la idea de patologización o malestar centrada en el individuo, y se interpretan los daños considerando las condiciones del contexto de violencia sociopolítica que vulneran los derechos humanos y se interponen

en el proyecto de vida de comunidades enteras (ALUNA Acompañamiento Psicosocial, 2022).

(Re)conociendo a las comunidades

Cuando llegué a Temacapulín, el primer contacto que tuve fue con infancias. Me bajé del transporte y fui directo a jugar. Con las rodillas en el piso y mediante la voz de una niña, conocí la historia de Temaca. A través de los dibujos de un niño, observé los deseos de que los ríos no fueran represados y sus casas inundadas. También conversé con personas adultas y adultas mayores, y en sus palabras escuché lo que las infancias expresaban de forma lúdica. Asimismo, recorrí las calles y vi en sus murales, lonas y cartulinas la identidad de un pueblo que no descansaría hasta sentirse seguro nuevamente. A pesar de haber leído antes el diccionario, conocí la definición de trauma y resistencia hasta aquella visita de campo.

Para las comunidades, éramos conocidos como el Equipo Psicosocial. En su momento, llegamos a vestir una playera distintiva para que nos reconocieran fácilmente. El logo era un árbol con manos de colores haciendo de follaje. Siempre me gustó verlo como un símbolo de desarrollo comunitario con fuertes raíces en la colaboración y la empatía. Claro, por la interdisciplinariedad de quienes integraban el Equipo, indispensable al momento de diseñar o planear acciones para la comunidad. Pero, sobre todo, por el papel proactivo que tomaba con las comunidades para escuchar con atención sus necesidades. Solo así se pueden detectar elementos que no habrían sido previstos y que afectan el clima social colectivo (Pérez-Sales y Fernández-Liria, 2015).

Definiendo nuestras limitantes

A mi parecer, en un proceso de acompañamiento psicosocial, si no se cuenta con la participación activa de las comunidades, pareciera entonces una imposición del grupo de investigación para saciar necesidades en el ámbito académico. Tal como escribió Martín Baró (1990) respecto a la psicología social. La cual debe ser un instrumento con una postura ético-política a favor de las luchas y aspiraciones del pueblo que ha sido históricamente oprimido por los grupos de poder. Encaminando, por lo tanto, el quehacer científico a una praxis social liberadora que vele por la justicia hacia las personas.

Bajo esta perspectiva, creo firmemente que como Equipo se hizo todo lo posible por las comunidades para incidir en la atención de los impactos psicosociales. Sin embargo, los obstáculos radicaron en situaciones externas al proyecto, vinculándose directamente con problemas de inseguridad en la región y, sobre todo, por los alineamientos institucionales desfasados de las necesidades de las personas. Nuevamente, condiciones de fuerza mayor que terminaron repercutiendo de forma directa a las comunidades.

Reflexiones del diario de campo

A pesar de todo, mi experiencia fue distinta a las y los demás integrantes, pues en comparación, asistí pocas veces a campo, aunque tuve una participación activa casi durante los tres años del proyecto. Me dediqué en particular a la sistematización de información y a la adaptación de materiales para las actividades del Equipo. En otras palabras, transcribía entrevistas para facilitar su interpretación, diseñaba los insumos para talleres, adecuaba con lenguaje accesible los productos entregables para las personas, entre otras cosas. Sin embargo, quiero enfatizar que fue necesario conocer las comunidades y sus habitantes. Al principio me preguntaron si les daríamos remedios naturales. Dudaban que podríamos apoyarles en algo. Y para ser sincero, yo también. No imaginaba la psicología fuera de un consultorio; mucho menos en la sala de una familia, donde un niño llora, el perro ladra y se escucha la olla express.

Sin exagerar, creo haber desarrollado mis habilidades de comunicación para el acompañamiento de las víctimas sin releer el manual de Martín Beristain (2010). Gracias al Equipo, aprendí a hacer una conversación amena lo que antes era una entrevista o un cuestionario largo. Es todo muy diferente cuando estás ahí y la realidad no se ajusta a lo que está en los libros o las clases alguna vez impartidas en el aula. En el trabajo de campo uno debe adaptarse al entorno, más no ajustar a las personas a nuestras herramientas. Mismas que, la mayoría de veces, son el medio para entregarle algo de valor a las personas y no el producto como tal.

Al respecto, recuerdo algunas actividades diseñadas donde se utilizó la música o el cine para atraer a la población, pero pareciera que solo la distanció. Entendí que las personas deben tener la agencia de elegir hasta las canciones de la rockola. Quizá no debemos enfocarnos en cuál música poner, sino enfo-

carnos en que las personas se acerquen a bailar. Por lo mismo, es imperante reconocer sus gustos, evitar juicios de valor y utilizarlos como una herramienta esencial para el acompañamiento psicosocial. Las comunidades me enseñaron el valor del arte. Hoy comprendo que es un medio para la transformación social, la memoria colectiva y la sanación personal (Muñoz López, 2022).

Temaca vive, la lucha sigue

Por esa razón he decidido enfocarme en el tema del arte como reparación psicosocial como una línea de investigación. Para mí, las expresiones artísticas son una herramienta imprescindible para reparar un contexto tan lastimado como lo es el mexicano. Imposible negarlo, si brinda identidad, facilita la denuncia, promueve el desahogo y fortalece la memoria colectiva. Siempre vivirá Don Poncho, una de las figuras más representativas de la lucha, mientras siga su retrato afuera del Mesón. Las mujeres tendrán un espacio seguro si se reúnen a tejer con punto de cruz en servilletas. Así también podrán las infancias hilvanar la música, el teatro y la poesía para construir un futuro mejor.

Mi visión no sería posible sin mi paso por el proyecto y las profundas conversaciones con el Equipo, las infancias, adolescentes, adultos y personas adultas mayores de Acasico, Temacapulín y Palmarejo. Gracias a todas esas personas. Y en especial, gracias a la evocadora poesía de Plasencia (2017) y su verso “Si al norte de la Peña está Temaca ¿Qué le mira a Temaca tanto el Cristo?”, donde alberga interpretaciones divinas sobre la ubicación de las comunidades, motivos para resistir al desplazamiento forzado de sus hogares y, sobre todo, razones para negarse a responder: ¿Si al norte de la Peña no está Temaca, ¿qué será de quienes ahí han vivido?

Referencias

- ALUNA Acompañamiento Psicosocial. (2022). *Claves hacia el acompañamiento Psicosocial*. Cuadernillo principal. Aluna Acompañamiento Psicosocial, A. C.
- Martín-Baró, I. (1990). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. UCA Editores.
- Martín Beristain, C. (2010). *Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos*. Instituto de Estudios Sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.

- Muñoz López, S. (2022). *Transformar el dolor: el arte como forma de sanación para las víctimas del conflicto en Bogotá*. Universidad del Rosario.
- Pérez-Sales, P. y Fernández-Liria, A. (2015). *Trauma: del apoyo psicosocial a la psicoterapia. Guía de procesos y programas de intervención desde una perspectiva comunitaria*. Irredentos Libros.
- Plasencia, A. (2017). *Poesía Selecta*. Universidad de Guadalajara.

“Realidades y teorías”

Olivia Itzel Esparza Arellano
CUNorte, Universidad de Guadalajara
itzelaarellano3@gmail.com

Introducción

En este texto compartiré aprendizajes y reflexiones que fui descubriendo acerca de los compromisos ético-políticos y la deuda histórica que tiene la psicología social con los pueblos latinoamericanos. Las reflexiones que plasmo aquí se dieron debido al contacto con comunidades que fueron violentadas de múltiples formas y no siempre acompañadas o escuchadas. Estos saberes se tejieron con las personas en sus territorios durante tres tiempos. Caminar al lado e ir a su ritmo fue clave para poder llegar a sistematizar y compartir esta experiencia que viví primero como practicante de psicología social, después como tesista y finalmente como egresada.

Etapa universitaria

Durante mi etapa universitaria diseñé proyectos psicosociales encaminados a las necesidades sociales de diferentes contextos, en especial pensados en poblaciones del Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas. Sin embargo, varios de estos proyectos se suscitaron solo en una población imaginaria y con esto no me refiero que las problemáticas o necesidades que identificaba no existían, sino, más bien que por diversas situaciones, no llevábamos como tal la práctica a campo.

Algunas de las causas fueron la falta de apertura de espacios para practicar. Sumado a esto, se presentó la pandemia de COVID-19 por dos años que no permitió de ninguna manera el contacto con las/los otras. Después de vivir en aislamiento y tomar clases en línea, volver a la universidad se volvió una experiencia riquísima, tal vez porque, en mi caso, valoré la presencialidad, estar en un mismo espacio y tener intercambios de diálogo fuera de las pantallas.

Prácticas de psicología social

En el año 2022 comencé mis prácticas de psicología social, fue el momento de poner en práctica toda esa teoría que por obvias razones debía ya saber casi de memoria *-spoiler: eso no es suficiente-*, muchas veces la teoría en la práctica no suele aplicar tal cual, es por eso que existen adaptaciones. Pero eso lo aprendí sobre la marcha.

Cuando fue la elección de lugar de prácticas, estaba emocionada, evidentemente iba elegir el espacio donde podría aplicar todo aquello que leí por cuatro años. Tuve la oportunidad de incorporarme como practicante a un proyecto de investigación-incidencia integrado por investigadores e investigadoras de las cuales mi maestra de prácticas formaba parte como encargada técnica.

El proyecto era “Abordaje psicosocial de las comunidades: Acasico, Palmarejo y Temacapulín afectadas por el proyecto El Zapotillo (321373)”. Este surgió años después buscando la reparación y la no repetición de los daños que iniciaron en el 2005 cuando las comunidades se enteraron que serían despojadas de sus espacios para dar paso a la construcción de una represa. A raíz de esto, las y los pobladores se organizaron para defender su territorio, derechos y su vida.

El proyecto estaba dividido en tres etapas: 1) evaluación para identificar los impactos psicosociales a nivel individual, familiar y comunitario, 2) desarrollar estrategias de acompañamiento psicosocial y 3) devolución y socialización de los resultados obtenidos con las comunidades y otras poblaciones (Delgado Rodríguez et al., 2024).

Me integré durante la primera etapa. Eso significaba apoyar al “Equipo Psicosocial” -como es conocido por las personas de las comunidades- en actividades como, realizar material de información de los impactos psicosociales, aplicar las herramientas como el cuestionario de Valoración de Impacto Vital Ontológico (V.I.V.O) (Pérez-Sales et al., 2014), transcribir entrevistas, recorridos etnográficos, entre otras. Para iniciar a realizar las prácticas, lo primero que hicimos fue documentarnos para posteriormente asistir a las comunidades. La experiencia de salir del aula e ir a campo te hace enfrentarte a escenarios reales, con necesidades y problemáticas palpables. Entendí que la teoría se debe de adaptar al contexto, no el contexto a la teoría, y que hacer psicología en campo se transforma a, recorrer el territorio, subir los cerros, conocer los lugares representativos, ayudar en la cocina, dormir en el piso, dejar tus comodidades, limpiar cacahuates, preservar las tradiciones, bailar música e ir a otro ritmo.



Figura 1. Fotografía tomada en el recorrido etnográfico en el Cerro de la Cruz Temacapulín, Jalisco el 28 de octubre de 2022.

Proyecto de investigación

El 05 de junio del 2023 inicié un viaje: Colotlán-Guadalajara-Tepatitlán-Temacapulín, porque unas semanas antes decidí que después de toda la experiencia que tuve como estudiante en meses pasados, debía explorar a profundidad las dudas e inquietudes que surgieron conviviendo con las personas. En especial, las mujeres de Temacapulín.

Una de las particularidades en la lucha y resistencia de la comunidad fue la presencia de las mujeres al frente de la lucha. Esto fue muy significativo porque pensé que la mayoría de mujeres que encabezaron el movimiento se enfrentaron a retos y limitantes relacionados con los roles y/o mandatos de género que se nos han impuesto a las mujeres a lo largo de los siglos. Esa premisa me permitió iniciar mi proyecto de investigación donde la parte que más disfruté fue hacer entrevistas y, por lo tanto, ir a la comunidad un par de veces.

Al entrevistarlas y convivir en sus espacios, tuve un acercamiento a sus vivencias, retos y sentires. Sus narraciones me llevaron a sentir y vivir esos momentos tan importantes en sus vidas; entendí el valor de la palabra memoria, y la deuda histórica que existe en la psicología en cuanto a entender las problemáticas y necesidades con una perspectiva desde las vivencias de las mujeres.



Figura 2. Fotografía tomada en el centro de autobuses de Tepatlilán, Jalisco el 28 de octubre de 2022.

Equipo Psicosocial

Posterior a terminar la tesis, se me presentó la oportunidad de integrarme al Equipo Psicosocial como asistente de investigación. Esto implicaba realizar trabajo administrativo y de campo al lado de las y los investigadores de diversas disciplinas que conformaban el Equipo, de quienes aprendí a partir de sus saberes y experiencias previas con otras comunidades. De forma paralela, también apoyé en el acompañamiento de estudiantes de noveno semestre que realizaban sus prácticas de psicología social vinculadas al proyecto en Temacapulín, revisando y retroalimentando sus propuestas de trabajo que fueron aplicadas como parte del cierre del proyecto en la última etapa.

Durante este proceso, entendí en la práctica lo que Martín-Baró mencionaba: “que no sean las teorías las que definan los problemas de nuestra situación, sino que sean esos problemas los que reclamen y, por así decirlo, elijan su propia teorización” (Martín Baró, 1998, p. 314), aplicar las estrategias de acompañamiento fue un desafío constante, pues no siempre se cuentan con los escenarios “ideales” para realizar todo lo planeado o deseado. Así mismo otra de mis autoras favoritas que me llevaron a la reflexión por su crítica hacia la psicología social fue Maritza Montero, manifestaba que la psicología social ha sido originada por autores fuera de las realidades latinoamericanas, en su mayoría desde países europeos y estadounidenses. Fue hasta 1972 cuando aparecieron obras que hablaban desde las realidades latinoamericanas dando inicio al nacimiento de la psicología social latinoamericana (Montero, 1989).

Aprendí que es necesario e importante una flexibilidad metodológica, porque los escenarios reales no se adaptan a nuestras teorías ni a nuestros planes; somos nosotras y nosotros quienes debemos adaptar los saberes académicos a los ritmos, agendas y conocimientos de las comunidades.

Reflexión final

Las personas de las comunidades, Temacapulín, Acasico y Palmarejo me enseñaron que acompañar significa, buscar caminar al mismo ritmo, al lado de las otras y otros, que las teorías deben ser flexibles a las necesidades y deben estar al servicio de las comunidades, que la psicología es una construcción colectiva, al igual que la memoria, la verdad y la justicia.

En retrospectiva, puedo decir que agradezco elegir el espacio de prácticas que me hizo desaprender y plantearme nuevas reflexiones en torno a la psicología. Personalmente, desarrollé nuevas habilidades, lo cual me abrió nuevas posibilidades en otros escenarios. Por lo tanto, considero sumamente importante que se sigan facilitando estos espacios para las y los alumnos; espacios que te hagan replantear la praxis del ser psicóloga (o); acerquen a las realidades comunitarias, donde cuestionemos a la psicología, el origen de sus teorías, que nos permita replantear y adaptar acorde a las necesidades de los problemas en nuestros territorios y sobre todo preguntarnos: ¿La psicología ha escuchado las necesidades de los pueblos, o a quiénes sirve la psicología?

Referencias

- Delgado Rodríguez, E. S., Torres Briseño, R. E., Navarro Becerra, A. A. y Olvera Cortés, C. (2024). Abordaje psicosocial en comunidades afectadas por el proyecto El Zapotillo: Acasico, Palmarejo y Temacapulín. En R. M. Ortega Sánchez, E. González Aguayo & M. Y. Arriaga Tapia (Coords.), *Investigación permanente: Avances de la ciencia y la tecnología para el desarrollo sostenible* (Vol. 2, p. 74). Universidad de Guadalajara.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Montero, M. (1989). La psicología social en América Latina: Desarrollo y tendencias actuales. *Revista de Psicología Social*, 4(1), 47–54.
- Pérez-Sales, P., Eiroa-Orosa, F. J., Fernández, I., Olivos, P., Vergara, M., Vergara, S., & Barbero, E. (2014). *La medida del impacto psicológico de experiencias extremas: Cuestionario VIVO, diseño, validación y manual de aplicación*. Irredentos Libros.

“Impacto académico, profesional y personal de las prácticas profesionales”

Anette Saraí Guzmán Galván
CUCiénega, Universidad de Guadalajara
anette.guzman@alumnos.udg.mx

Introducción

Las prácticas profesionales representan un punto de inflexión en la formación de los estudiantes, ya que permiten aplicar conocimientos teóricos en escenarios reales y consolidar habilidades para el ejercicio profesional. En mi caso, las prácticas en psicología social que realicé en el ciclo 2020-A, bajo la supervisión de la Dra. Yazbeth Pulido Hernández y la tutoría de la Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez en el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) de la Universidad de Guadalajara fueron determinantes en mi desarrollo académico, personal y profesional. Estas experiencias enriquecieron mi formación y marcaron el rumbo de mi trayectoria investigativa y laboral.

Las prácticas profesionales, además, me permitieron comprender la relevancia del papel del psicólogo en la sociedad y el impacto que puede generar en distintos contextos. Durante este periodo, enfrenté diversos desafíos que contribuyeron a mi crecimiento, tales como la necesidad de adaptar el trabajo de investigación a las circunstancias impuestas por la pandemia, la dificultad de establecer contacto con la comunidad en un escenario de crisis y la importancia de desarrollar habilidades de análisis crítico para interpretar fenómenos psicosociales complejos.

Desarrollo de las prácticas profesionales

Durante este periodo, tuve la oportunidad de involucrarme en el estudio del caso de Temacapulín, Jalisco, una comunidad en resistencia ante la amenaza de despojo por la construcción de la Presa El Zapotillo. Bajo la asesoría de la Dra. Delgado Rodríguez, elaboré el protocolo de tesis titulado “Percepción del adulto mayor sobre su participación en el movimiento social de Temacapulín,

Jalisco: Pueblo en resistencia ante la amenaza de despojo por la construcción de la Presa El Zapotillo”.

Las actividades realizadas en este proceso me permitieron aprender metodologías cualitativas y comprender de manera práctica el papel de la psicología social en escenarios de conflicto. A pesar de la pandemia y las restricciones impuestas, logramos generar un espacio de acompañamiento virtual que facilitó la realización del proyecto y que, en retrospectiva, fortalecía mis habilidades para el trabajo remoto y la investigación a distancia.

Además de la elaboración del protocolo de tesis, participé en reuniones periódicas con otros investigadores y estudiantes, lo que enriqueció mi comprensión sobre la interdisciplinariedad en los estudios psicosociales. La posibilidad de compartir experiencias y discutir hallazgos con profesionales de diversas áreas permitió ampliar mi perspectiva y consolidar mi interés en la investigación social.

Impacto académico

Uno de los mayores aprendizajes de esta etapa fue la construcción de una base sólida en investigación. Como resultado de este trabajo, fui beneficiaria del programa Fomento a la Investigación Temprana (FIT) del Centro Universitario de la Ciénega, en la modalidad B Estudiante Investigador. Esto me permitió recibir el acompañamiento de la Dra. Yazbeth Pulido Hernández y la Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez para continuar desarrollando mi tema de estudio.

Participar en el Foro de Investigación Temprana fue una de las experiencias más significativas de mi formación. Me brindó herramientas para presentar mis hallazgos de manera clara y concisa, así como la posibilidad de recibir retroalimentación de expertos. Además, me permitió adquirir habilidades para comunicar temas complejos a audiencias diversas, una competencia esencial en la psicología social y en la investigación académica.

Asimismo, la posibilidad de acceder a bases de datos científicas y artículos especializados me permitió fortalecer mi capacidad de análisis y síntesis de información. La redacción de informes de investigación, la aplicación de técnicas cualitativas y la revisión de literatura científica fueron aspectos fundamentales que reforzaron mis habilidades como investigadora en formación.

Impacto personal

Mi acercamiento al caso de Temacapulín trascendió lo académico. Inicialmente, me interesé en el tema por curiosidad, pero pronto se convirtió en una pasión que redefinió mi perspectiva sobre los movimientos sociales y la psicología social. A través del análisis de la resistencia comunitaria, comprendí la importancia de escuchar y documentar las voces de quienes defienden su territorio y su identidad.

Este proceso también representó un cambio en mi manera de pensar la investigación psicosocial. De una disciplina que solo estudiaba en el aula, pasó a ser un medio para generar conocimiento aplicado y contribuir a la comprensión de conflictos socioambientales. El desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo me permitió asumir un rol más activo en las problemáticas y buscar maneras de aportar desde mi formación.

La sensibilización ante las problemáticas sociales se convirtió en un aspecto central de mi desarrollo profesional. Esta experiencia fortaleció mi compromiso con la investigación aplicada, así como mi interés en aportar desde lo psicosocial en comunidades afectadas por conflictos socioambientales.

Impacto profesional

Las prácticas profesionales influyeron de manera directa en mi trayectoria profesional. El interés por los temas de identidad, despojo y defensa del territorio me llevó a postularme para la Maestría en Psicología con Orientación en Psicología Social en el Centro Universitario de la Ciénega. Mi proyecto de investigación para el posgrado se alineó con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento del programa, permitiendo la continuidad de mis estudios en esta área.

En el transcurso del posgrado, participé como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales, como el IV Congreso Internacional de Investigación en Psicología en la Universidad de Boyacá, el VI Coloquio Académico de Estudios Sociales y Económicos del CUCOSTA, y el Congreso Interdisciplinario de Estudios Económicos y Sociales: Territorio, Sociedad e Interculturalidad del CUVALLES. Estas experiencias fortalecieron mis habilidades en divulgación académica y ampliaron mis redes de colaboración profesional.

Actualmente, soy egresada de la Maestría en Psicología y me encuentro en proceso de titulación. Me desarrollo profesionalmente en el ámbito académico, combinando la docencia con la investigación en psicología social. La formación adquirida durante mis prácticas profesionales continúa influyendo en mi perspectiva de análisis, así como en mi interés por seguir explorando problemáticas sociales desde una mirada psicosocial.

Conclusión

Las prácticas profesionales en psicología social no solo cumplieron con los requisitos académicos, sino que se convirtieron en una experiencia transformadora. Me proporcionaron una base sólida para la investigación, despertaron mi interés por los movimientos de resistencia y consolidaron mi perfil como psicóloga social e investigadora. Esta etapa marcó un antes y un después en mi formación, permitiéndome comprender el papel de la psicología en la transformación social.

A partir de estas experiencias, reafirmo la importancia de las prácticas profesionales como un puente entre la teoría y la aplicación real. El aprendizaje obtenido sigue guiando mi camino y fortaleciendo mi compromiso con la investigación psicosocial y la docencia. Sin duda, este proceso es el cimiento de futuros proyectos que deseo realizar, como futura Maestra en Psicología con Orientación en Psicología Social.

Agradezco la oportunidad que se me dio de colaborar por medio de las prácticas profesionales con dos grandes mujeres, científicas, investigadoras y docentes que sembraron en mí el interés de realizar proyectos de investigación desde los aportes psicosociales, sin la guía de la Dra. Yazbeth Pulido y la Dra. Susana Delgado tal vez mi experiencia no habría sido tan significativa, su acompañamiento sin duda alguna fue el pilar de todo el aprendizaje y experiencias que recibí y que sigo recibiendo como psicóloga y como persona.

SECCIÓN IV

Experiencias formativas: Miradas de
estudiantes a las prácticas profesionales
en retrospectiva

“Reflexiones sobre VIH/SIDA en las prácticas profesionales”

Dafne Solís Bramasco
CUNorte, Universidad de Guadalajara.
dafne.solis5921@alumnos.udg.mx

Introducción

Dentro de las prácticas profesionales en psicología social me incorporé a una institución orientada a la salud sexual, específicamente la prevención y detección de infecciones de transmisión sexual (ITS) y VIH/SIDA. A continuación, describo mi experiencia, la cual considero gratificante por los pasos que se han dado para combatir la desinformación referente a la sexualidad humana, y al mismo tiempo cuestionable por la forma en que se aborda e implementa el programa institucional de las organizaciones que se encargan de la prevención de ITS, incluyendo las normativas que aún rigen este tipo de servicios.

Perspectivas sobre VIH/SIDA, estigma y salud sexual

Considero que el mayor aprendizaje que obtuve fue profundizar en temas del VIH/SIDA, con textos como *Saberse infectadas* (Pedrosa, 2004), *Impacto psicosocial del diagnóstico del VIH/sida en la familia* (Campos Muñoz et al., 2023), *El SIDA y la violencia estructural* (Castro y Farmer, 2003), *La prevención del VIH en el colectivo LGBTQ en México* (Corral Manzano, 2019), y *Repercusiones del estigma en la calidad de vida de los adultos con VIH/SIDA* (Lombó Fraguero, 2021), que ampliaron el conocimiento que tenía. Comprendí los conceptos médicos y, sobre todo, los impactos a nivel psicológico y social que experimentan las personas que viven con VIH y cómo cambia completamente su vida por la discriminación derivada del estigma social y el estigma interiorizado. Además, también observé que la realidad en que vive cada comunidad influye en la percepción que se tiene de las ITS y condiciona el abordaje que se le ha dado.

Descripción de la institución y el programa

Durante la práctica, se presentaron varios retos, entre los que más destacan son el cuestionamiento de mi propio prejuicio asociado al VIH y la colaboración con el responsable de la institución. Antes de abordar lo anterior, mi participación se centró en la asistencia en las actividades de su plan de trabajo, éstas incluyen la distribución de preservativos masculinos y femeninos, charlas y/o talleres sobre educación sexual y la asistencia en eventos relacionados con la salud, la única actividad en la que no podía apoyar era en la aplicación de pruebas rápidas de detección de sífilis, hepatitis C y VIH. Además, mi aportación a la institución fue la creación de un repositorio con bibliografía referente a la salud sexual, guías sobre la diversidad sexual y de género, y lineamientos para hablar sobre el VIH; asimismo materiales informativos tales como folletos, etiquetas y posts para redes sociales sobre las ITS, su transmisión y prevención, estigma del VIH e impactos psicológicos y sociales de las personas que viven con VIH, videos sobre los preservativos y, por último, un taller orientado a concientizar las creencias estigmatizantes sobre el VIH/SIDA.

Experiencias y retos en la práctica. Reflexiones sobre el estigma y la discriminación

Ahora bien, entre mis ideas previas acerca del VIH se encontraba la desinformación de las formas de transmisión y su origen o etiología. Lo más impactante fue la revisión introspectiva que realicé al darme cuenta de que socialmente el virus está asociado a los actos inmorales, los cuales se han vinculado a ciertas personas de grupos que ya han sido discriminadas por otra característica (por ejemplo, las personas dedicadas al trabajo sexual y las personas del colectivo LGBTQ+). Independientemente de la prevalencia en determinados grupos, considerar estas características para la identificación de una población en riesgo estigmatiza, en lugar de enfocarse en las prácticas de riesgo para la transmisión de las ITS. Además, la connotación moral asociada al VIH dificulta la búsqueda de tratamiento y aumenta el impacto psicológico del diagnóstico, debido a que se intensifica el rechazo social y la auto-estigmatización.

Considero que el momento más significativo en mi práctica fue escuchar las formas en las que se trabajaron los temas de educación sexual anteriormente. Me pareció impactante, que responsables anteriores con formación en psico-

logía realizaran actividades que comprometían el respeto hacia la integridad de los otros, haciendo chistes o comentarios inapropiados a quienes buscaban informarse (por ejemplo: “no que tú nada de nada y que virgen”, “ay y no que decías que solo la usabas para orinar”, etc.). Esta experiencia me hizo pensar acerca de cómo el conocimiento en temas psicosociales no siempre se traduce en una práctica respetuosa y libre de prejuicios. Los estereotipos arraigados dificultan la autoconciencia y la identificación de conductas discriminatorias. Por este motivo, la escucha activa y la retroalimentación son relevantes para cuestionar nuestras propias expresiones en temas como el VIH. Para abordar temas que conllevan ideas estigmatizantes, es fundamental comprender el origen de los significados que se le atribuyen a ciertas conductas o pensamientos discriminatorios.

Por otro lado, la colaboración con el responsable de la dependencia fue un reto debido a nuestras diferencias de formación académica, la perspectiva de abordar un tema delicado para la sociedad es distinta, su visión parecía estar basada en un modelo tradicional, mientras que, desde la psicología social se busca comprender los procesos de socialización del VIH, el estigma asociado y los procesos psicológicos individuales. La psicología social explica la naturaleza de los fenómenos como construcciones sociales interdependientes entre los individuos y su comunidad, en los que intervienen pensamientos y conductas (Alvis Rizzo, 2009). Se entiende que el estigma y la discriminación se conectan al temor a la exclusión y por tanto afectan los procesos de detección temprana y su tratamiento (ONUSIDA, 2007, citado en Corral Manzano, 2019). Cuestiona las medidas que se han realizado para prevenir (por ejemplo, las sanciones en el código penal a personas que transmiten el virus), y valora el impacto a nivel psicológico y social que interfiere en la salud y bienestar de las personas que viven con VIH (Corral Manzano, 2019; Rodríguez Otero y Lara Rodríguez, 2021; Campos Muñoz et al., 2023), entre las cuales se encuentran las amenazas de revelación del estado serológico, el rechazo de la pareja y vecinos, malestar por no sentirse comprendidos, culpa, vergüenza, pérdidas de relaciones o de empleo.

Para vincularme con la organización donde realice mi práctica se priorizó el uso de la comunicación efectiva a manera de reflexión sobre la pertinencia de las propuestas de trabajo. Y de manera consensuada realizamos las actividades de acuerdo a las necesidades de la institución y de la comunidad, considerando mis posibilidades y lo que podía aportar como practicante. En este sentido, también

tomé en cuenta las observaciones y sugerencias de la docente encargada de la materia de Prácticas profesionales en psicología educativa, quien, gracias a su preparación, podía asertivamente guiarnos en la selección de información o recomendación de material para atender la demanda de la institución, tomando en cuenta la forma de trabajo de la misma y sus limitaciones.

Otro de los momentos que marcaron mi experiencia en campo fue participar como parte de la institución en una mini feria de la salud, organizada por estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, que se llevó a cabo en una escuela primaria. En ésta se expuso la anatomía del cuerpo humano, la técnica de RCP, cáncer de mama, entre otras informaciones. Pero en el momento en que los niños llegaban al stand de educación sexual puesto por la institución, debido a todo el fondo ideológico que se tiene y que tengo sobre la sexualidad, me paralizaba al momento de dar información. Esto fue un proceso de confrontación porque en ese momento, cuando los niños se acercaban a preguntar por información o por curiosidad, no sabía qué podía o no hablar según su etapa del desarrollo o nivel de comprensión. Esta confrontación interna se resolvió cuando la docente a cargo del grupo nos sugirió explicar la colocación y el uso del preservativo. Esto evidenció cómo la educación sexual se ve limitada por las connotaciones de moralidad que se han asociado a ésta.

Más que señalar que faltaron conocimientos o habilidades, identifico que es un área de oportunidad enorme para aprender, tanto de manera personal y como sociedad, mediante la indagación de las propias creencias que obstaculizan el apoyo, la creación de espacios seguros y el acceso de las personas con VIH a los servicios de salud física y mental. Sin embargo, sí considero necesaria una capacitación al inicio de las prácticas en este tipo de instituciones que brindan un servicio de este tipo para sensibilizar al personal y abordar las creencias estigmatizantes, con el propósito de prevenir la discriminación y propiciar un espacio de información objetivamente y un espacio de acompañamiento para el seguimiento de tratamiento.

Conclusión

Gracias a las prácticas realizadas mi perspectiva sobre el futuro es distinta. Ahora considero fundamental la formación constante, para reflexionar críticamente sobre el sistema social que dificulta la atención a las personas que viven

con VIH y como profesional, busco desafiar estas estructuras, priorizando la capacitación para ofrecer un servicio de calidad que respete la integridad de las personas y promueva la prevención de ITS y VIH. Si bien la ideología personal puede influir, la formación ética y profesional debe guiar la práctica.

Finalmente, estoy agradecida por el acompañamiento de la docente en la materia de Prácticas profesionales en psicología social, además de siempre estar en disposición de apoyarnos en temas de la práctica, su conocimiento y abordaje abrió un camino a la sensibilización del sufrimiento humano condicionado por las estructuras sociales y gracias a eso ahora cuestiono mis creencias y mis actos que pueden ser ofensivos para los demás.

Referencias

- Alvis Rizzo, A. (2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista Electrónica de la Psicología Social: Poiésis*, 17, 1–10. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/189/178>
- Campos Muñoz, M., Rodríguez Campos, D. de la C. y Chacón Reyes, O. D. (2023). Impacto psicosocial del diagnóstico del VIH/sida en la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 39(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252023000100007&lng=es&tlng=es
- Castro, A. y Farmer, P. (2003). El sida y la violencia estructural: La culpabilización de la víctima. *Cuadernos de Antropología Social*, (17), 29–47. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850275X2003000100003
- Corral Manzano, G. M. (2019). La prevención del VIH en el colectivo LGBTQ en México: Discriminación, prejuicios y violencias. [Informe de investigación]. *Dicumas, Universidad de Lleida*. <http://www.dicumas.udl.cat/wp-content/uploads/2019/11/VyV-Corral-Manzano.pdf>
- Lombó Fragueiro, C. (2021). Repercusiones del estigma en la calidad de vida de los adultos con VIH/sida: Una revisión sistemática. *MLS Psychology Research*, 4(1), 23–38. <https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/606/1068>
- ONUSIDA. (2020). *Datos empíricos para eliminar el estigma y la discriminación asociados al VIH*. <https://www.unaids.org/es/resources/documents/2020/eliminating-discrimination-guidance>

- Pedrosa, L. A. (2004). Saberse infectadas: Repercusiones de la detección de VIH en mujeres diagnosticadas durante el embarazo. *Desacatos*, (16), 148–170. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13901609.pdf>
- Rodríguez Otero, L. M. y Lara Rodríguez, M. G. (2021). El VIH como vía de materialización de la violencia de género e intragénero. *Enfermería Global*, 20(62), 176–215. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412021000200000

“Del aula a la comunidad: Mis prácticas profesionales en Temacapulín”

María de los Ángeles Carrillo Vázquez
CUNorte, Universidad de Guadalajara
carrilloangeles305@gmail.com

Introducción

El inicio de mis prácticas profesionales representó una valiosa oportunidad para impulsar tanto mi crecimiento personal como profesional. En aquel momento experimenté una combinación de emociones: ansiedad, miedo, emoción y curiosidad, pero también una profunda disposición para aprender, adaptarme y aportar lo mejor de mí.

En este escrito comparto una reflexión sobre mi experiencia como estudiante de psicología en el proyecto PRONACES: Abordaje Psicosocial en Comunidades de Temacapulín, Palmarejo y Acasico. El propósito es mostrar el proceso de articulación entre mi formación académica y la realidad social.

Las comunidades de Temacapulín, Acasico y Palmarejo han sido el centro de una prolongada lucha contra la construcción de la presa El Zapotillo, un proyecto promovido por el gobierno federal, la principal justificación de las autoridades fue proporcionar una fuente de abastecimiento de agua para algunas ciudades de Guanajuato y Jalisco (Hernández, Delgado y Moscoso, 2024). En consecuencia, se generó una resistencia por parte de las comunidades afectadas, ya que la presa implicaba la inundación de sus territorios.

Frente a esta situación, el acompañamiento psicosocial se vuelve fundamental, para brindar contención emocional ante el desgaste que implica una resistencia prolongada, y para fortalecer los procesos organizativos, la memoria colectiva y el arraigo territorial. Desde este escenario, mi experiencia fue una oportunidad para comprender cómo el trabajo psicosocial trasciende los límites del aula, convirtiéndose en una herramienta de apoyo y escucha activa.

Motivación y expectativas iniciales

Al decidir estudiar psicología, me sentí motivada por el deseo de comprender en profundidad la experiencia humana y de participar activamente en procesos de acompañamiento y transformación. Los primeros años de formación se centraron en abordaje teórico, fue en las prácticas donde ese conocimiento adquirió vida y sentido. El contacto con pacientes, la participación en incidencias comunitarias y la colaboración en evaluaciones psicológicas, me permitieron poner en juego habilidades que trascienden el ámbito académico.

Uno de los aprendizajes más valiosos es la comprensión de que la psicología no es una ciencia exacta, sino una disciplina profundamente humana, que requiere del profesional una constante revisión personal. A menudo, el encuentro con el otro pone en juego emociones, prejuicios, valores y límites personales que deben ser reconocidos, elaborados y gestionados, el ejercicio profesional requiere una revisión personal constante.

Descripción del proyecto y contexto de las prácticas en Temacapulín

Durante mis prácticas profesionales de psicología social, experimenté más claramente mi rol como futura profesional. Tuve la oportunidad de realizarlas en las comunidades de Temacapulín, Acasico y Palmarejo, territorios caracterizados por años de lucha y organización colectiva frente a amenazas externas que han puesto en riesgo su identidad, su cultura y su permanencia.

Participé en el proyecto *PRONACES Abordaje psicosocial de las comunidades: Acasico, Palmarejo y Temacapulín, afectadas por el proyecto El Zapotillo*. Este proyecto buscaba investigar e incidir sobre el problema de las afectaciones psicosociales que se producen por la imposición de megaproyectos en México. El colectivo de investigadoras e investigadores que lo conformaba, trabajó en la visibilización de la perspectiva psicosocial para generar un modelo participativo de abordaje y atención orientado a estas comunidades en situaciones o amenaza de despojo a partir de la sistematización colaborativa de las experiencias en las comunidades (SECIHTI, 2024).

Los miembros de este colectivo de investigación e incidencia han recopilado evidencia de afectaciones psicosociales, que incluyen polarización, incerti-

dumbre, división interna, desgaste, miedo, estrés, entre otros (Rosete Hernández, 2010; Delgado Rodríguez, 2021).

Por lo tanto, en el proyecto se buscó desarrollar una estrategia de evaluación y acompañamiento para abordar las afectaciones psicosociales a nivel individual, familiar, comunitario y social con el propósito de hacer frente a las consecuencias del impacto traumático y promover el bienestar, apoyo emocional y social causadas por el despojo y la amenaza de despojo, basándose en la recuperación de la memoria colectiva del conflicto relacionado con el megaproyecto El Zapotillo.

En el proyecto se realizaron diversas actividades en las comunidades como reuniones con la comunidad para la presentación y socialización del proyecto, recorridos etnográficos, visitas casa por casa, asistencia a eventos organizados por la comunidad, aplicación de pruebas de valoración psicosocial, actividades lúdicas, talleres para infantes de preescolar, primaria, y adolescentes.

Experiencia en Campo y actividades realizadas

Durante mi participación en el proyecto *Abordaje psicosocial de las comunidades: afectadas por el proyecto El Zapotillo*, colaboré en diversas actividades que me permitieron comprender a fondo el contexto social, histórico y cultural de estas comunidades, entre ellas destacan las siguientes:

1. Reuniones virtuales: Se realizaron sesiones semanales por Google Meet, con una duración aproximada de hora y media. En ellas participó el equipo multidisciplinario del proyecto, en ellas se discutía el contexto general de las comunidades, el seguimiento al acompañamiento psicosocial y los avances o retos.
2. Lecturas: Con el fin de conocer el trasfondo del conflicto socioambiental y enriquecer la comprensión se realizaron lecturas semanales. Se organizaron círculos de lectura entre las practicantes, lo que permitió una reflexión compartida y el análisis crítico de los textos.

Entre las temáticas más relevantes de las lecturas destacan:

- A. Impactos de la represa sobre el territorio: El caso del proyecto El Zapotillo.
 - B. Despojo, conflictos socioambientales y alternativas en México.
 - C. Instructivo para la elaboración del diario de campo.
 - D. Estructura de la propuesta de abordaje psicosocial.
3. Recorridos en campo: En Temacapulín se hizo un recorrido para conocer su contexto sociocultural, ambiente, costumbres, gastronomía y religión. Se recabaron datos relevantes para el proyecto.
 4. Obra de teatro: En Acasico, se presentó una obra de teatro creada por el grupo de teatro de infancias de Temacapulín, centrada en la privatización del agua. Posteriormente, se organizó un convivio que facilitó el intercambio y la integración entre los habitantes de ambas comunidades.
 5. Actividad de títeres: En la plaza de Temacapulín, las y los niños elaboraron títeres, se planteó con el objetivo de establecer una conexión más cercana con las infancias.
 6. Actividad para adolescentes *“La búsqueda del par perdido: memorama Temaca”*: Se diseñó un memorama comunitario enfocado en la memoria histórica. A través de la búsqueda de tarjetas relacionadas con eventos y personajes significativos, las y los adolescentes reflexionaron en equipo sobre su contexto y la importancia de preservar su identidad colectiva.
 7. Actividad para preescolar *“Rally de valores”*: Se realizó un rally para niños pequeños con el objetivo de promover valores, especialmente el respeto. A través de juegos y estaciones lúdicas, se incentivó la convivencia sana y la comprensión de principios éticos desde la infancia.
 8. Visitas a personas adultas mayores: Se identificó una necesidad generalizada de acompañamiento y diálogo, con algunas personas enfrentando dificultades económicas y sociales. Este hallazgo destaca la importancia de implementar medidas de apoyo específicas y promover redes de cuidado a nivel comunitario.

Esta experiencia en campo me permitió un aprendizaje práctico y profundo sobre los procesos comunitarios en contextos de conflicto socioambiental, así como tener una reflexión ética y crítica sobre el rol del acompañamiento psicosocial como herramienta de transformación colectiva.

Reflexión personal: Aprendizajes y retos

Participar en este proyecto fue una experiencia profundamente enriquecedora, tanto a nivel profesional como personal. Comprendí que el acompañamiento psicosocial va mucho más allá de intervenir en un conflicto: se trata de escuchar, aprender y construir puentes de confianza entre comunidades y profesionales. Observar la resiliencia, especialmente de los niños y adolescentes, frente a una situación de despojo y resistencia histórica, me enseñó el valor de la memoria colectiva, el arraigo y la importancia de las pequeñas acciones comunitarias. Este proceso me dejó una huella significativa, y reafirmó mi compromiso con una práctica social empática, consciente y respetuosa del contexto.

También enfrenté varios retos significativos, tanto personales como profesionales. Uno de los principales desafíos ocurrió justo antes de trasladarnos a las comunidades: sufrí un accidente doméstico que me lesionó la pierna. A pesar del dolor, decidí asistir. La emoción de aplicar los talleres y el compromiso que sentía fueron más fuertes que cualquier incomodidad. No quería ausentarme ni proyectar una imagen de falta de responsabilidad; al contrario, sentía la necesidad de mostrarme comprometida como futura profesional.

No obstante, esta vivencia me llevó a reflexionar sobre los límites. Si bien, la responsabilidad y la dedicación son cualidades esenciales, también es necesario reconocer cuando es imprescindible priorizar el cuidado personal, esta situación me llevó a reflexionar acerca de que es importante encontrar un equilibrio entre el deber y el bienestar propio.

Uno de los momentos más significativos durante las prácticas fue ver el profundo conocimiento que los niños y adolescentes tienen sobre la historia de lucha de sus pueblos. Fue interesante observar cómo, a pesar de su corta edad, comprenden la importancia de preservar su hogar, su cultura y sus costumbres. Recuerdo especialmente una actividad en la que representaron una obra de teatro sobre la privatización del agua. Sus palabras, su entrega y su compromiso con la defensa del territorio me impactaron. En ese momento, comprendí que la resistencia se transmite generacionalmente y que la memoria colectiva se cultiva desde la infancia.

Esta experiencia también transformó mi forma de entender la psicología social. Antes la concebía como un campo teórico y metodológico. Ahora la veo

como una práctica viva, enraizada en el territorio, los cuerpos y las emociones. La psicología social no se trata solo de interpretar datos o aplicar instrumentos, sino de convivir, escuchar, acompañar y, sobre todo, construir con las comunidades. Como menciona Martín-Baró (1983), no se puede hacer psicología desde la neutralidad cuando se trata de procesos sociales atravesados por el poder y la injusticia. Esta frase, lejos de ser un simple enunciado teórico, se convirtió en una lección práctica que marcó mi acercamiento a la psicología social: nuestra labor, en su esencia, es política, en el sentido más amplio y profundo de la palabra, ya que incide directamente en los procesos de transformación social.

Si bien el conocimiento teórico me proporcionó herramientas valiosas para comprender y analizar las situaciones sociales que enfrentan las comunidades, me di cuenta de que muchas de las situaciones que se presentan en el trabajo comunitario requieren una capacidad de respuesta rápida, sensible y fundamentada. Mi aprendizaje durante estas prácticas me mostró que, más allá de los libros y las teorías, el trabajo con las comunidades demanda una disposición permanente a aprender de la experiencia misma, a adaptarse y a desarrollar una práctica profesional que sea verdaderamente sensible a las realidades sociales y emocionales de los individuos con los que trabajamos.

Finalmente, agradezco profundamente a quienes hicieron posible mi desarrollo durante las prácticas sociales: a la Dra. Jazmín Munguía, al Mtro. Carlos Olvera, al Mtro. Iker Pulido y a la Dra. Susana Hernández, por su paciencia, consejos y disposición. Su acompañamiento fue clave. Agradezco especialmente a la Dra. Susana Delgado, la profesora encargada de las prácticas sociales, por su apoyo incondicional y por enseñarme a observar y enfrentar los desafíos desde una nueva perspectiva. Su guía fortaleció mis habilidades profesionales y el desarrollo de una visión crítica del trabajo social. A todos, gracias por inspirarme a aprender y crecer.

Referencias

Delgado Rodríguez, E. S. (2021). Temacapulín: amenaza de despojo y resistencia ante la construcción de una gran represa. *Temas Sociológicos*, 27, 527-558. <https://doi.org/10.29344/07196458.27.2274>

- Hernández Arias, S., Delgado Rodríguez, E. S. y Moscoso Urzúa, V. P. (2024). Reparación desde el enfoque psicosocial: El caso de las comunidades afectadas por el proyecto El Zapotillo. *Crítica y Resistencias: Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (19), 138–165.
- Martín-Baró (1983). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. UCA. Editores.
- Rosete Hernández, J. G. (2010). *Dictamen pericial en materia de psicología social*. Guadalajara. [Informe técnico no publicado]. <https://cronicadesociales.wordpress.com/2011/03/30/peritaje-impacto-psicosocial-temacapulin-2010/>
- SECIHTI (2024, mayo 2). Abordaje psicosocial de Acasico, Palmarejo y Temacapulín. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. <https://secihti.mx/pronaces/pronaces-sistemas-socioecologicos/abordaje-psicosocial-de-acasico-palmarejo-y-temacapulin/>
-

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA PSICOSOCIAL

Se terminó de editar en marzo de 2026 en los
Talleres Gráficos de Prometeo Editores, S.A. de
C.V. Libertad 1457, Col. Americana, C.P. 44160,
Guadalajara, Jalisco

Editado en México / *Edited in Mexico*

Experiencias formativas en la práctica psicosocial reúne diversas reflexiones sobre los sentidos, desafíos y aprendizajes en torno a las prácticas profesionales.

A través de cuatro secciones, el libro ofrece un recorrido por perspectivas teóricas, testimonios docentes, trayectorias estudiantiles y procesos de investigación comunitaria, mostrando cómo la práctica psicosocial se configura como un espacio que puede incidir en las realidades sociales.



ISBN: 978-607-581-964-8



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Internacional e Investigación Biomédica de Salud



CUNORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE