

Capítulo

6

Didácticas en
la formación
en psicología
comunitaria del
psicólogo de
pregrado en Colombia

María Rosa Estupiñán Aponte

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
maria.estupinan@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7447-8750>



Introducción

Este capítulo constituye el resultado de la investigación llamada “Formación en psicología comunitaria del psicólogo de pregrado en Colombia” que tiene la pretensión de ampliar las fronteras de la formación psicológica, compartiendo los saberes que permitan la construcción de nuevos sentidos a la práctica formativa. Inicialmente se reflexiona sobre el valor de las experiencias comunitarias como insumos para la construcción de didácticas en psicología comunitaria. Posteriormente se describe el proceso que permitió explicitar las didácticas presentes en las prácticas pedagógicas, las cuales son descritas como estrategias centradas en docentes, estudiantes y comunidades.

La praxis académica en la formación en psicología comunitaria del psicólogo de pregrado requiere del reconocimiento de las condiciones sociales, históricas y culturales de América Latina que, aunque convergen en profundas problemáticas, también han generado multiplicidad de experiencias comunitarias de organización, movilización, concertación y resistencia, propiciando el florecimiento de multiplicidad de estrategias de intervención, las cuales, aportarían un insumo significativo para la formación en psicología comunitaria (en adelante, PC) (Wiesenfeld, 2014).

La complejidad de las problemáticas sociales también hace urgente la necesidad de ampliar las fronteras de la formación psicológica,

compartiendo los campos de acción con otras disciplinas y saberes que permitan la apropiación de estas realidades y la construcción de nuevos sentidos, referentes teóricos y metodológicos para su abordaje, bajo el supuesto del papel que deben cumplir las comunidades con el desarrollo de la sociedad. De esta forma, lo comunitario podría ser visto como un espacio de encuentro y potenciación de las necesidades y expresiones más constitutivas de lo humano, que nos permitan “revalorizar nuestros legados culturales e identitarios más próximos” (Ruiz, 2014, p. 6).

Como ya había planteado Trickett (1996), desde sus orígenes la PC se ha interesado por desarrollar modelos e intervenciones que ubiquen al individuo en los contextos sociales y a las comunidades en el contexto sociocultural. No obstante, aunque la formación del psicólogo en contextos comunitarios en ocasiones se ha interesado en responder a las necesidades de nuestra sociedad, propiciando la generación de nuevos constructos teóricos y prácticos (Grimaldo, 2007), se hace necesario reconocer a las comunidades como agentes de cambio social y con compromiso ético; de esta forma, los profesionales podrían fomentar la concientización sobre las condiciones generadoras de injusticia social (Riveros, 2012). Al respecto, Kaplún (2007) propone indisciplinar la disciplina y concebir las funciones universitarias integralmente implementando pedagogías que articulen aprendizaje, conocimiento y comunidad.

En el entendido que el funcionamiento de la comunidad es inseparable del funcionamiento de la sociedad en la multiplicidad de procesos que la configuran, Hollände y Birkner (2002) señalan cómo la academia y la realidad parecen ser dos caras distintas de la moneda que representa la formación en PC ya que, aunque mucho se ha atribuido a esta disciplina sobre su compromiso en la búsqueda de respuestas a las urgentes necesidades de las poblaciones, son distintas las posturas y enfoques con que se han interpretado las situaciones sociales, así como las propuestas formativas en PC del psicólogo en pregrado, por lo que se requiere cada vez más de la generación de conceptos y estrategias que

la sustenten como una disciplina científica de las ciencias psicológicas para el abordaje de las comunidades.

Considerable número de autores coinciden en que la enseñanza de la PC debería reflejar la perspectiva ecológica llevando a la práctica sus postulados teóricos, enfatizando en el cambio social y personal y en la participación comunitaria (Arango, 2014; Herrera, 1993; Instituto de Psicología Social, 2011; Montero y Serrano, 2010). Para ello, se requiere plantear propuestas de formación en PC que aborden lo comunitario como realidad emergente, capaz de construir modelos que resignifiquen el sentido profundo de las necesidades humanas y posibiliten su articulación al funcionamiento de la sociedad en la multiplicidad de procesos que la configuran; además de tener en cuenta las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales que atraviesan la realidad de las comunidades para que los sujetos sean protagonistas de su transformación (Arango, 2014).

Colombia representa un país multiétnico y pluricultural en el que las desigualdades, los conflictos sociales y políticos, la violación a los derechos humanos y la pobreza están presentes (Human Rights Report, 2015). Estas condiciones plantean retos en la actualización de los enfoques, didácticas y metodologías con que se ha implementado la formación en PC en los programas de pregrado del país, que conecten la formación académica a los contextos actuales (Montero, 2004), ya que por lo general, no se han realizado a la misma velocidad con que se transforman las estructuras económicas, políticas y sociales, como ya lo había establecido Herrera (1993).

En muchos de los contextos académicos de nuestro país, los argumentos que sustentan la formación en PC presentan un carácter complejo que tiene en común el seguimiento al carácter misional de las universidades de aportar a la transformación y el desarrollo de la sociedad, lo que a su vez puede ser interpretado de múltiples maneras. Muchos de los programas que abordan la PC se fundamentan en modelos asistencia- listas vinculados al tema de la salud, demostrando el desconocimiento

de los diversos desarrollos en otros contextos y la poca actualización de los psicólogos en torno a los avances y nuevas comprensiones de la PC (Montero y Serrano, 2010), dando lugar a cuestionamientos, especialmente por el carácter técnico y ético que se atribuye a su ejercicio y su diferenciación en los modelos de intervención social.

El trabajo de Winkler et al. (2014) arroja algunas orientaciones sobre la formación en PC tales como reconocer su carácter científico, ético y político en la formación de profesionales que problematicen el mundo social para responder a las necesidades del contexto comunitario, que implique subjetivamente los valores y la ética personal de los estudiantes (Pasmanik y Winkler, 2009), poniendo énfasis en el cambio social y personal y en la participación comunitaria (Winkler et al., 2007).

De igual forma, Rodríguez et al. (2015) argumentan que el abordaje de las comunidades como estrategia para la formación del PC, representa implicaciones éticas, estéticas, políticas y epistemológicas involucradas en el enseñar y aprender con las comunidades, las cuales cuestionan el modelo universitario hegemónico y requieren del diálogo de saberes como herramienta democratizadora.

No son muchas las publicaciones que evidencien la reflexión en torno a las pedagogías y didácticas que acompañan la formación de pregrado en psicología comunitaria, al igual que tampoco hay consenso respecto a cómo enseñar PC (Winkler et al., 2014). Al respecto, Montero y Giuliani (2011) plantean cómo algunos de los problemas aún siguen vigentes en el ejercicio de la docencia, tales como la dificultad de armonizar los ritmos académicos con los tiempos de las comunidades, el carácter recíproco del proceso de familiarización, los alcances en el compromiso de los estudiantes para el trabajo comunitario y el rol profesional que se establece desde la formación tradicional en oposición a la desprofesionalización de la PC.

Las prácticas curriculares preprofesionales son quizá uno de los campos en el que se evidencia en mayor medida el quehacer pedagógico de la PC al articular actividades de enseñanza y extensión en contextos comunitarios y generar oportunidades para involucrar a los estudiantes

en el entorno social, de forma que el aprendizaje se produzca a partir de la vivencia de experiencias significativas para la comunidad, posibilitando familiarizarse con problemas sociales, conocer los modos en que se organiza la comunidad para afrontarlos, ejercitar el juicio crítico y desarrollar una actitud orientada a los resultados de la intervención como establecen Maya (2002) y Rodríguez et al. (2015).

También el trabajo de campo representa un aspecto importante en la formación de psicólogos como un dispositivo de reflexión colectiva para la intervención comunitaria como lo muestran Rodríguez et al. (2015), quienes evidencian la necesidad de ampliar los desarrollos académicos sobre los modos de trascender la formación de grado, a partir de reflexividades colectivas para construir conjuntamente conocimientos y alternativas a las necesidades de las comunidades.

De otra parte, Riveros (2012) y Barrero (2017) señalan algunas de las contradicciones que se manifiestan en las dimensiones investigativas, profesionales y formativas en Colombia, entre ellas, la carencia de propuestas de la disciplina psicológica con que abordar la realidad histórica y social del país, lo cual va deslegitimando las estructuras epistemológicas, teóricas y metodológicas de la formación en psicología.

Las ponencias en congresos e intervenciones en encuentros como el de psicología social crítica dan cuenta de multiplicidad de estrategias que acompañan la formación en PC en las universidades del país; no obstante, responden más a iniciativas personales de profesionales que en su labor docente e investigativa, incorporan experiencias propias y de comunidades a las cuales tienen acceso, en ocasiones contrariando las disposiciones institucionales, lo que hace pensar en que la formación en PC del psicólogo en Colombia requiere de procesos reflexivos que permitan el reconocimiento de las didácticas con que se imparte y articula esta área en la educación de pregrado.

En términos generales, el estudio aborda el concepto de didáctica planteado por Mallart (2001) quien refiere que esta “se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos” (p. 12). También tiene en

cuenta los presupuestos de Ferreiro (2012), al describir las estrategias didácticas o estrategias de enseñanza aprendizaje, pueden ser entendidas como “un sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes” (p. 68).

Los autores mencionados concuerdan con Montes de Oca y Machado (2011), al argumentar que las estrategias didácticas implican el “empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos —de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según el caso— en condiciones específicas” (p. 479).

El docente, con una intencionalidad pedagógica, implementa estas estrategias para posibilitar la confrontación y la interacción e interactividad del sujeto que aprende con los contenidos de la enseñanza y los contextos de conocimiento (Orozco, 2016), las cuales favorecen la actividad psíquica del estudiante y, por tanto, el aprendizaje con significado (Ferreiro, 2012).

La implementación y selección de una u otra de las estrategias didácticas, depende de aspectos como las nociones pedagógicas del docente, su perspectiva profesional, sus preconceptos sobre los entornos, las finalidades educativas que pretende, así como la complejidad de las tareas, sus implicaciones en el aula o el número de estudiantes que debe de atender, entre otras (Quinquer, 2004).

Es por ello que la praxis de los docentes representada en los currículos, podría constituirse en un punto de partida que permita delinear nuevos sentidos a la formación de la PC y configurar estrategias creativas que permitan fortalecer los contenidos básicos en los pénsums de los programas y formas de conocer y abordar las comunidades (Cuervo et al., 2016). En palabras de Cuesta (2014): “es necesario establecer una práctica educativa de la pregunta que permita poner por explícito lo que está implícito, y ver que las cosas pueden ser siempre de otro modo porque la realidad nunca llega a estar completamente ontologizada” (p. 160).

En este sentido, vincular los procesos investigativos a procesos académicos en la formación del psicólogo permite aprender de esas formas-otras de comprensión de la realidad comunitaria, potencializando los campos de acción de la academia y consolidando la apropiación social del conocimiento. Al respecto Ghiso (2008) argumenta que se requiere de un conocimiento sobre la práctica que interpele las concepciones, intereses, lógicas, procedimientos, instrumentos y formas de reconocer y entender los procesos socioculturales en sus miedos, impactos y resultados.

Diseño metodológico

El estudio descriptivo de carácter cualitativo da cuenta de un proceso mediante el cual se comprende e interpreta un hecho o fenómeno social a partir de las perspectivas de los actores dentro del contexto individual o colectivo de cada situación (Bonilla y Rodríguez, 1997). Se fundamenta en la epistemología de la educación la cual trata sobre el conocimiento del proceso educativo, que involucra entre otros aspectos, los métodos y procedimientos de enseñanza que responden a la calidad educativa de un programa (Marcano y Reyes, 2007; Vásquez et al., 2006).

Como población general se abordaron los programas de psicología adscritos a Ascofapsi. La selección de la muestra siguió los principios de pertinencia y adecuación planteados por Quintana (2006):

La primera, relacionada con la identificación y la vinculación de participantes que pueden aportar mayor y mejor información a la investigación. En este caso: los directivos de los programas de psicología inscritos a Ascofapsi, que participaron en la Asamblea de afiliados en el primer semestre de 2019. Ya que no era posible determinar previamente cuáles eran los participantes que podrían proporcionar la mayor y mejor información, se buscó una muestra voluntaria, es decir, de quienes consintieron responder un cuestionario y aportar posteriormente los contenidos programáticos de las asignaturas de psicología comunitaria y afines. En total fueron respondidos 46 cuestionarios.

La segunda, referida a tener los datos suficientes disponibles para desarrollar una exhaustiva descripción del fenómeno, orientó el proceso de selección de la información. Veintiséis de las universidades contactadas enviaron en total 89 documentos correspondientes a los contenidos programáticos de las asignaturas en PC o afines. Se seleccionaron los documentos cuya denominación específicamente respondiera a las asignaturas de PC, excluyendo del conjunto de registros la que no permitía cumplir el propósito de investigación. En total fueron seleccionados 22 documentos para el análisis.

El estudio se desarrolló en las siguientes fases: 1) presentación de la propuesta a las directivas de Ascofapsi y obtención del aval, 2) aplicación de cuestionario a las directivas participantes de la Asamblea de afiliados realizada en Tunja, en marzo de 2019; se obtuvo el aval y respondieron 49 universidades a quienes se les solicitó diligenciar el consentimiento informado, 3) contacto vía correo electrónico a las universidades que dieron el consentimiento informado; 26 de las universidades contactadas, enviaron en total 89 documentos correspondientes a los contenidos programáticos de las asignaturas en psicología comunitaria o afines (para el estudio se seleccionaron 22 documentos correspondientes específicamente a los contenidos programáticos de PC), 5) organización de la información y establecimiento de categorías, 5) procesamiento y análisis de la información mediante software Atlas.ti, se realiza análisis de contenido cualitativo siguiendo los criterios expuestos por Díaz (2018), al argumentar que este “no tiene como fin solo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino de encontrar el sentido que estos contenidos, poseen dentro del contexto” (p. 125).

Las categorías de análisis se establecen con base en la función que desempeñan los actores intervinientes en el proceso didáctico, adaptadas según los planteamientos realizados por Parra (2003); Medina y Salvador (2010); Bravo y Varguillas (2015) y que se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Estrategias didácticas

Categorías	Descripción
Estrategias centradas en el estudiante	Centradas en el aprendizaje, son también llamadas estrategias autónomas y activas, que reconocen las particularidades de los estudiantes, orientándose a sus necesidades, problemas, intereses y vivencias, buscando promover su participación en el proceso mediante el diálogo y la discusión, fomentar la responsabilidad, la creatividad y el sentido crítico.
Estrategias centradas en el docente	Asociadas al modelo didáctico tradicional centrado en la enseñanza, el docente protagoniza el proceso en calidad de experto; organiza los contenidos, conocimientos, métodos, estrategias y formas de evaluación, poniéndolas al servicio de los estudiantes. Su propósito es transmitir la información procurando su retención y comprensión.
Estrategias centradas en las comunidades	El énfasis de este proceso son los contenidos y la forma como se presentan, en este caso enfatizando en las Comunidades como centro de estudio. Tienen como propósito que el estudiante sea capaz de aplicar la información recibida y producir nueva información, logrando dominio conceptual y procedimental. Para ello, el docente debe planear las actividades y verificar su ejecución, su validez en un campo específico y las posibilidades de transferencia que este conocimiento pueda tener.

Fuentes: Parra (2003); Medina y Salvador (2010); Bravo y Varguillas (2015).

Resultados

Los contenidos programáticos de las asignaturas denominadas Psicología Comunitaria implementadas por las universidades participantes en el estudio, presentan diversidad de didácticas encaminadas al desarrollo de competencias para la comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios en el abordaje de las comunidades.

Aunque son planificadas por los docentes con el propósito de garantizar la construcción de aprendizajes y el cumplimiento de las metas del curso, su implementación es permeada por decisiones relacionadas con los temas a tratar, la fase del curso, las posibilidades de interacción con contextos comunitarios, así como también con los enfoques que se tienen sobre el proceso enseñanza–aprendizaje y los actores que confluyen en él.

Estrategias centradas en el estudiante

Las estrategias que caracterizan esta perspectiva, evidencian la implementación de actividades mediadas por la percepción de los participantes en el proceso formativo, los contextos comunitarios y los referentes teóricos, en las que se acepta la singularidad y la diferencia en los individuos y los grupos, se ponen en evidencia los prejuicios y conocimientos previos para diferenciarlos de la información obtenida en la interacción con el contexto y se reconocen los aspectos ideológicos y culturales que determinan las interpretaciones sobre la realidad.

Cobran relevancia la descripción de experiencias, la interpretación y la construcción de sentidos basados en la reconstrucción histórica y cultural con que se contextualizan los temas abordados. Así, se parte de la percepción acerca del fenómeno que permite la comprensión e interpretación; es decir, la relación docente estudiante se fundamenta en la retroalimentación, en la recuperación del sentido que se da al saber social, mediante la posibilidad de expresión y análisis de las condiciones en que se produce el conocimiento y la valoración del lenguaje y los símbolos utilizados.

De esta forma, la relación entre estudiantes y realidad se establece a partir de la comunicación dialógica, interactiva y bidireccional donde estudiantes, docentes y comunidades son parte de una experiencia que tiene su base en las vivencias humanas.

Los documentos revisados destacan las metodologías constructivistas, basadas especialmente en el análisis y la interpretación de textos, así como en intervenciones basadas en el acercamiento a las comunidades mediante estrategias que aproximan al estudiante a la realidad social y cultural; para ello, se dispone de variedad de espacios de aprendizaje que proporcionan elementos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa en entornos educativos que fomentan el análisis social del contexto: “Cada uno de los temas será abordado a través de la técnica de facilitación constructivista–Concientización–Conceptualización–Contextualización” (Cita 68:23).

Las estrategias que se proponen involucran el análisis crítico de experiencias que permite la adquisición de competencias específicas como lo señala la siguiente cita: “[...] mediante el análisis crítico de experiencias en atención psicosocial dirigidas hacia las poblaciones cobijadas por las políticas públicas se espera que el estudiante reconozca sus escenarios sociales de aplicación y su rol profesional” (Cita 105:4).

Al respecto, se encuentran actividades individuales y grupales para desarrollar tanto en los contextos de clase como fuera de ella. Entre las actividades individuales, se fomentan acciones de autorreflexión, encaminadas a fomentar la conciencia de sí y la autocrítica. Implica procesos de autoevaluación, autorreportes verbales, producción de textos y ensayos que permiten evidenciar las experiencias y perspectivas de los estudiantes en torno al tema tratado.

Para las actividades de grupo, se establecen estrategias centradas en el diálogo y la discusión que involucra actividades en clase como debates, plenarias, conversatorios, discusiones grupales, mesas redondas, foros, paneles, juegos de roles.

Para actividades extraclase se plantean grupos de estudio enfocados en la problematización de aspectos teóricos y metodológicos de los temas abordados en la asignatura. Algunos programas refieren estrategias de seguimiento tales como el manejo de portafolios, relatorías o actas, así como procesos evaluativos enfocados en la coevaluación de los miembros de cada grupo.

Hablar de los “textos” en las metodologías comprensivas implementadas para el estudio de la PC, requiere retomar el origen de la palabra latina *textus*, que significa ‘tejido’, representado en múltiples formas de expresión y lenguaje como insumos alternativos y necesarios para el análisis de las condiciones en que tiene lugar la vida humana. De esta forma, las experiencias de los estudiantes y de las personas en que se proyecta la vida comunitaria podrían representar “textos” para el aprendizaje. Algunos programas involucran la consulta expansiva de experiencias significativas y el análisis de problemas sociales, el análisis de películas, el uso de metáforas y material audiovisual como

documentales, videos, entre otros, que ofrecen miradas de la realidad, propiciando la discusión y puesta en escena de vivencias y perspectivas diferenciadas.

Las estrategias grupales también resultan un soporte básico para el desarrollo de habilidades comprensivas y comunicativas tales como los juegos de roles, foros, paneles, estudios de caso, mesas redondas, círculos de estudio, conversatorios a través de debates y grupos de discusión. Dichas técnicas se caracterizan por estar enfocadas al análisis y puesta en escena de las realidades sociales y comunitarias, por lo que “el estudiante, estará en capacidad de reconocer las principales lógicas, desde una mirada internacional, así como una mirada regional y local, entendiendo que los procesos de intervención no son universales, sino que parten de condiciones y población con características particulares” (Cita 121:8).

La generación de insumos comunicativos por parte de los estudiantes también es una característica que cobra mucha fuerza; es así, como la escritura de ensayos, la elaboración de material gráfico como videos, entrevistas, la producción de textos y los talleres de aula, permiten una evaluación basada en la percepción personal frente al proceso de aprendizaje que es evaluado mediante autorreportes sobre su proceso personal y grupal.

Estrategias centradas en el docente

Las tácticas de formación que se privilegian y que dan un protagonismo al docente son denominadas por uno de los programas como “metodologías directivas” (Cita 72:18). Bajo esta denominación podríamos agrupar la intervención magistral y la exposición, en las que el docente es el intérprete de la realidad. Otra forma de mediación se presenta en el uso del aula virtual, cuando se establecen los contenidos y ejercicios a desarrollar con criterios preestablecidos para el acompañamiento.

Las formas de evaluación constituyen uno de los aspectos más característicos de esta categoría donde la prueba escrita alcanza gran protagonismo. Denominada también como “pruebas de competencia

cognitiva” (Cita 162:13), este tipo de pruebas se enfocan especialmente en exámenes teóricos, quices, parciales cerrados, pruebas escritas, evaluaciones tipo test y listas de cotejo entendidas como “instrumentos de valoración que estiman la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de la competencia” (Cita 162:20). Estas estrategias se combinan indistintamente con otras estrategias de evaluación tales como exposiciones y socializaciones, que buscan evidenciar los aprendizajes adquiridos.

El docente establece, organiza y controla el proceso de aprendizaje en dos niveles de actuación del estudiante: individual y grupal. En el plano del trabajo individual se destaca el énfasis que se da a la lectura obligatoria, constante y dirigida, así como la elaboración de mapas mentales y conceptuales.

El plano grupal del proceso formativo, se evidencia en actividades donde el docente sigue siendo protagonista al ser él quien define con anticipación los criterios que se habrán de seguir con respecto a los contenidos y el proceso mismo de la actividad; así, se encuentran estrategias de trabajo grupal sobre preguntas problémicas, estudios de caso y seminarios como estrategia general del curso. En este sentido: “El componente de seminario implica la exposición por parte del docente de los temas centrales sobre los talleres psicosociales, sus perspectivas, abordajes y utilización en procesos investigativos y de actuación desde una óptica de psicología social comunitaria” (Cita 84:108).

El trabajo comunitario puede ser visto como una experiencia individual o colectiva, un trabajo práctico, como una práctica *in situ* o un proyecto temático, los cuales pueden implicar para su desarrollo recorridos guiados o participación en *staff* clínicos, que involucran la elaboración de protocolos entendidos como “un documento que incluye los elementos a evaluar o considerar de manera organizada para su aplicación” (Cita 162:18).

Otra de las estrategias de intervención comunitaria que se implementa siguiendo este enfoque la conforma la ejecución de ejercicios investigativos denominados “investigación social”, entendidos como un

“proceso de evaluación y medición para el campo didáctico de actuación de la psicología social comunitaria que se inclina a la psicología social aplicada con énfasis en la teoría y dinámica de grupos” (Cita 84:40). Para algunos programas, estos ejercicios implican “utilizar adecuadamente sistemas internacionales de clasificación diagnóstica” (Cita 121:2), así como el diseño de técnicas e instrumentos para la recolección de información cualitativa.

La intervención psicosocial, propiamente dicha, también es planteada con este enfoque orientado hacia la elaboración de proyectos, programas y prácticas. Con respecto a los proyectos, los estudiantes elaboran y presentan proyectos que también implementan en el transcurso del curso, los cuales junto con las prácticas se desarrollan bajo la supervisión del docente. Los programas de intervención social e intervención comunitaria parten de la formación para el “diseño de programa de intervención comunitaria” (Cita 105:14) y “la evaluación de programas de intervención social” (Cita79:57), mediante la utilización de métodos preestablecidos.

Estrategias centradas en las comunidades

El docente asume el papel de orientador y supervisor de los procesos enfocados a las comunidades ya sea desde un trabajo práctico como ejercicios académicos de los estudiantes, ejercicios investigativos o mediante procesos de intervención donde esta es vista como un objeto de estudio.

Si se tienen en cuenta los criterios de la praxis interpretativa enunciados con anterioridad, la intervención en las comunidades se presenta en tres categorías: investigación de campo, la intervención psicosocial y el trabajo comunitario.

La investigación de campo se caracteriza por la realización de actividades previas de reconocimiento de los contextos comunitarios a partir de recorridos guiados y exploraciones de campo que integran diversas estrategias en torno a un tema específico utilizando recursos establecidos en el programa académico.

Mediante estrategias investigativas como la etnografía, la observación participante, las historias de barrio, se generan diagnósticos psicosociales y diferenciales. Para ello, los árboles de problemas y los árboles de decisión diagnóstica, así como los sociogramas y el portafolio, representan una estrategia de análisis importante que ofrece un panorama general sobre la problemática y las condiciones que tienen las comunidades para afrontarlas.

Así, es posible elaborar proyectos temáticos o comunitarios de corto plazo y programas de intervención comunitaria representados especialmente en talleres psicosociales ya que, como señala uno de los documentos, “el futuro profesional en psicología debe estar preparado para los nuevos retos del siglo XXI, entre ellos la preparación y autogestión de proyectos sociales orientados a la resolución de problemas identificados en las comunidades de intervención” (Cita 72:7).

De esta forma se viven experiencias de investigación formativa que evidencian los procesos de subjetivación mediante la complejización del contexto, haciendo posible la intervención psicosocial.

Como formas de responder a la realidad social, las estrategias centradas en las comunidades que se implementan, parten de reconocer que el conocimiento social está mediado por la praxis social y que el abordaje de las comunidades se establece a partir de la reflexión crítica colectiva, con respecto a los procesos de construcción de los conocimientos y de transformación de la realidad, lo cual implica el reconocimiento de los intereses, juicios, valores y condiciones sociales en las que se produce. Para ello es necesario articular la reflexión y el pensamiento con el trabajo, la simbolización y la interacción orientados al bien común como fin ético.

De acuerdo con la información recabada, las metodologías de aprendizaje se expresan en cuatro subcategorías: la implementación de espacios críticos para el aprendizaje mediante estrategias participativas, la praxis como una forma de exploración del contexto local, la investigación en comunidades y la intervención en contextos comunitarios, lo cual demanda condiciones y exigencias como lo señala uno

de los programas: “el contexto social en general y las comunidades en particular exigen de los profesionales mayor compromiso con las realidades que condicionan el bienestar social y la calidad de vida de sus habitantes” (Cita 112:2).

Estas estrategias se caracterizan por involucrar la lectura crítica, los espacios de reflexión crítica y espacios críticos para el aprendizaje en los que se esgrimen y discuten argumentos de juicio ético y político, humanos y contextuales evidencian su impacto en el orden social: “la construcción de argumentos de juicio ético-político, académico, social, cultural mediante la formación, la investigación y sistematización de experiencias, para la incidencia en el diseño de políticas, planes, programas y proyectos orientados al desarrollo humano y social” (Cita 84:63).

También los conversatorios con psicólogos sociales comunitarios con trayectoria en el campo y los talleres reflexivos imprimen no solo el carácter experiencial, sino la confrontación de la formación académica con la realidad social de las comunidades.

Mediante estrategias participativas de carácter reflexivo, similares a las implementadas en estrategias centradas en el estudiante, tales como debates, foros de reflexión, mesas redondas, cine foros, juegos de roles, trabajos prácticos grupales, reflexión por subgrupos y grupos de estudio; estas actividades se combinan con la gestión y multiplicación de experiencias colectivas enfocadas a la transformación social de la realidad.

Es interesante señalar que a pesar de ser una herramienta básica para el trabajo comunitario, solo dos programas implementan los talleres como estrategia formativa de enseñanza y como técnica protagonista de la intervención social.

Una de las categoría representativas de esta perspectiva, la constituye la praxis vivencial e implicante en su experiencia de encuentro con las comunidades, que se presenta en diferentes momentos y con diferentes estrategias. Partiendo de la exploración de contextos locales o de campo que involucran caminatas y visitas a partir de las cuales

se logran experiencias de encuentros con las comunidades y diálogos con agentes.

Las experiencias de investigación formativa en esta perspectiva están mediadas por metodologías alternativas de investigación que involucran estrategias como observaciones de campo, observación participante, el uso de diarios de campo, cartografías sociales y “entrevistas y visitas domiciliarias entre otras que constituyen una gran caja de herramientas que permita hacer análisis de contexto para la comprensión del mundo psicosocial de los sujetos” (Cita 85:5); además del uso de técnicas analíticas como el árbol de problemas y los “árboles de decisión diagnóstica” (Cita 85:11).

Los tipos de investigación aplicados al estudio de procesos comunitarios que se privilegian para estos contextos son la investigación acción, la investigación acción participativa y la investigación militante.

De otra parte, se implementan estrategias como prácticas en escenarios comunitarios, las cuales son descritas como “estrategias de enseñanza que constituye un proceso de identificación, aplicación y evaluación de los conocimientos y su aplicabilidad a las realidades comunitarias” (Cita 44:20). Destacan las prácticas de campo, los proyectos productivos solidarios, los programas de intervención comunitaria y las prácticas de promoción de salud mental que involucran procesos de evaluación y seguimiento. Algunos programas enfatizan en las estrategias de intervención destacándose los microprocesos comunitarios como campo de atención y estrategias de animación sociocultural como metodología de dinamización de procesos comunitarios.

La praxis interpretativa como una perspectiva metodológica de la PC es otro de los criterios que podrían constituirse en un propósito para lograr la comprensión de la realidad social comunitaria, incluso como propósito de formación como se encuentra en uno de los documentos. Así: “fortalecer en el estudiante las bases epistemológicas y teóricas e igualmente las herramientas metodológicas en su experiencia de encuentro con las comunidades, sus realidades emergentes de cara

a la salud mental y el bienestar” (Cita 74:1). También evidenciada en el desarrollo de actividades como la exploración del contexto local e intervención que involucra el diálogo con agentes comunitarios y los conversatorios con psicólogos sociales comunitarios.

Discusión

El conocimiento constituye un valor importante para la sociedad en la medida en que incide en la forma como la gente ve y vive en el mundo, contribuyendo a la dignificación del ser humano. La concepción clásica de la ciencia como conocimiento verdadero y libre de valores sobre la naturaleza se quebró con los estudios de Kuhn (1971), Hanson (1977), Lakatos (1978) y Feyerabend (1989) entre otros, fundamentados en el hecho de que tanto el conocimiento como las metodologías para acceder a él, son productos culturales cuya práctica incrementa los valores que dan cohesión a una sociedad.

Concordando con Illescas (2013) y Winkler et al. (2014), no existe consenso respecto a cómo enseñar PC, ya que existen multiplicidad y diversidad de experiencias en la formación de pregrado del psicólogo comunitario que muestran la desconexión entre los contenidos de la formación académica y la complejidad de los problemas de la realidad social y cultural como señala Arango (2014).

La praxis de los docentes representada en los currículos, podría constituirse en un punto de partida que permita delinear nuevos sentidos a la formación y configurar estrategias creativas que permitan fortalecer su inclusión como contenido básico en los pênsum de los programas y como formas de conocer y abordar las comunidades (Cuervo et al., 2016), trabajando desde y con aquellas que se caracterizan por su situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida (Wiesenfeld, 2014).

La formación del psicólogo de pregrado en psicología comunitaria abarca tres grandes frentes: los encuentros de aula, la investigación y la intervención en contextos sociales, condición que requiere la revisión del fundamento de los programas que aborden a las comunidades

como vivencias y experiencias que reclaman relaciones horizontales, de diálogo permanente, reflexivo, consciente, activo y transformador, mediadas por el reconocimiento y el respeto.

Las justificaciones y argumentaciones de muchos de los microcurrículos deja en evidencia la urgencia de formación a docentes en epistemología (en general) y en epistemología educativa (en particular), que aporte coherencia a la estructuración de los procesos académicos con implicaciones éticas, estéticas, políticas y epistemológicas que constituyen la enseñanza y el aprendizaje con las comunidades como señala Rodríguez et al. (2015).

Se hace necesario generar espacios académicos para el análisis y la discusión con respecto a la formación en PC en el país, donde se evidencien los alcances de los procesos formativos y las metodologías implementadas en relación con la función social que tiene la educación superior en su compromiso con la transformación de la realidad que nos afecta e incide en la calidad de vida de las personas, implementando pedagogías que articulen aprendizaje, conocimiento y comunidad como lo argumenta Kaplún (2007).

Referencias

- Arango, C. (2014). *La expedición psicosocial colombiana: una aventura de construcción colectiva*. Documento de trabajo interno de la Red Colombiana de Psicología Comunitaria. Universidad del Valle.
- Barrero, E. (2017). *La psicología como engaño. Adaptar o subvertir*. Ediciones Cátedra Libre.
- Bravo, P. y Varguillas, C. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura técnicas de estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 271-290. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.13>
- Cuervo, A. D., Carvajal, C. M. y Del Castillo, L. (2016). Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar. *Revista Poiésis*, 31, 188-202. <https://doi.org/10.21501/16920945.2109>

- Cuesta, O. (2014). Educación, presente y potencia: La formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con otro. *El Ágora*, 1(15), 153-168. <https://doi.org/10.21500/16578031.8>
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. Trillas.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra el método (Esquema de una teoría anarquista del conocimiento)*. Ariel.
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, 33. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Grimaldo, M. (2007). Sistematizando una experiencia de trabajo: prácticas pre profesionales en Psicología Comunitaria. *Revista Liberabit*, 13, 29-36. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/ao4v13n13.pdf>
- Hanson, N. (1977). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Alianza.
- Herrera, A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, 59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205904>
- Hollände, M. y Birkner, X. (2002). Trabajo comunitario, identidad cultural y globalización: entre lo propio y lo ajeno. *Polis. Revista Latinoamericana. Descentramiento y Nuevas Miradas*, 1(3), 1-19. <http://polis.revues.org/7726>
- Human Rights Report. (2015). *Colombia*. [Entrada en línea]. <https://www.hrw.org/es/world-report/2015/country-chapters/267997>
- Illescas N. (s. f.). *I Primera Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria: Agendas compartidas en la diversidad*. Universidad Veracruzana. Xalapa. México. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Primera-conferencia-internacional-de-psicologia-comunitaria.pdf>

- Kaplún, G. (2007). Indisciplinar la universidad. En W. McDonald y C. Elizabeth (eds.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas* (pp. 213-250). UASB-Abya Yala.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90470307>
- Maya, I. (2002). Las prácticas de Psicología Comunitaria y la implicación de los estudiantes en el contexto social. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 135-147. <https://core.ac.uk/download/pdf/41561013.pdf>
- Medina, A. y Salvador, F. (2010). *Didáctica general* (2^a ed.). Pearson Educación.
- Montero, M. (2004a). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montero, M. (2004b). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhe*, 13(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200002>
- Montero, M. y Giuliani, F. (2011). La docencia en la psicología social comunitaria: algunos problemas. *Psykhe*, 8(1), 57-63. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/396/376>
- Montero, M. y Serrano, I. (2010). Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 225-234. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212010000200006

- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. *Rev. Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmco5311.pdf>
- Orozco, J. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5(17), 65-80. <https://doi.org/10.5377/farem.voi17.2615>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Servicio Nacional de Aprendizaje*. [Entrada de página web]. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>
- Pasmanik, D. y Winkler M. I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhé*, 18(2), 37-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
- Quinquer Villamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. <https://educrea.cl/estrategias-metodologicas-ensenar-aprender-ciencias-sociales-interaccion-cooperacion-participacion/>
- Quintana A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). UNMSM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Rodríguez, A., Pérez, L. y López, S. (2015). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/269>
- Riveros Ahumada, P. A. (2012). *Formación profesional de pregrado en Psicología Comunitaria en Santiago de Chile en la actualidad: Análisis descriptivo de los contenidos de enseñanza, metodologías y perfil profesional del psicólogo/a comunitario* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114053>

- Ruiz, J. (2014). Prólogo. En J. Florez (coord), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 6-10). Universidad de Tijuana CUT. http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/publicaciones/revistas/cic/repensar_psicologia_y_comunitario.pdf
- Trickett, E. (1996). A future for Community Psychology: the contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal of Community Psychology*, 24(2), 209-228. <https://psycnet.apa.org/record/1996-06134-001>
- Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V. y Taboada, C. (2006). El análisis de la epistemología del conocimiento escolar. Estudio de caso de una profesora de ciencias de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1259-1286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003108>
- Wiesenfeld, E. (2014). La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2), 6-18. <http://www.psicoperspectivas.cl>. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-357>
- Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 14(2), 44-54. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
- Winkler, M., Reyes, M., Letelier, A. y Olivares, B. (2007). Aprendiendo Psicología Comunitaria: Una experiencia concreta. En A. Zambrano, G. Rozas, I. Magaña, J. Asún y R. Pérez-Luco (eds), *Psicología Comunitaria en Chile: Evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 177-202). RIL Editores.