



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN DEL MONITOREO EN EL
PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL “FORMACIÓN INTEGRAL EN LA
INTERVENCIÓN COMUNITARIA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MYRTO GRIGORIOU

DIRECTOR: DR. PABLO FERNANDO FERNÁNDEZ CHRISTLIEB

REVISOR: MTRO. ERIK SALAZAR FLORES



CIUDAD DE MÉXICO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

Orígenes y definición de la Psicología Social Comunitaria en América Latina.....8

Características de la Psicología Social Comunitaria en América Latina.....10

La metodología de la Psicología Social Comunitaria: Investigación Acción Participativa.....11

El papel del investigador en el proceso de la Investigación Acción Participativa.....14

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación.....16

Metodología de la investigación.....16

Contexto.....18

Muestreo.....19

Instrumentos.....20

Participantes.....22

Procedimiento.....25

Consideraciones éticas.....25

RESULTADOS

Análisis de las entrevistas.....26

Categorías de análisis.....26

PROPUESTA

El Concepto de tutoría entre iguales como punto de partida.....53

La retroalimentación como herramienta fundamental para la autorregulación.....55

La retroalimentación como elemento central en todas las etapas de la tutoría.....58

Consideraciones éticas en la formación de monitores.....64

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÉNDICE

INTRODUCCIÓN

La educación, en un sentido amplio, es un concepto tan antiguo como lo es la humanidad. Al ser un elemento inseparable de la estructura social, dependiente de las creencias y de los valores cambiantes a lo largo de la historia del ser humano, las formas de percibir y ejercerla resultan infinitas. Sin embargo, se podría decir que el denominador común de las diversas formas de concebirla es la idea de perfeccionismo al referenciar su objetivo principal: alcanzar una visión ideal del individuo y de la sociedad (Sarramona, 1989).

En este trabajo, se abordará el tema de la educación en relación con su institucionalización, es decir, en cuanto a su condición de sistema. Al sistema educativo se lo suele denominar como «un conglomerado o agrupamiento oficial de escuelas y al cuerpo administrativo que las trasciende y organiza [...] el conjunto de escuelas, maestros, autoridades, edificios, normas, con una fuerte vinculación al estado a través de un aparato administrativo» (Pérez y Rodríguez, 2010, p. 5).

Dentro de las corrientes del sistema educativo actual se encuentra la pedagogía humanista, a partir de la cual se desarrollará esta tesis. Paulo Freire, filósofo y pedagogo del siglo XX, con inmensa experiencia en funciones docentes y administrativas de todos los niveles educativos, fue pionero en marcar el camino hacia una pedagogía liberadora; y esto fue, principalmente, a través de prácticas revolucionarias, respaldadas por teorías marxistas (Gerhardt, 2007).

En su obra *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire critica la praxis educativa de la escuela tradicional a través la visión bancaria, donde el conocimiento es una mera donación o depósito del educador al educando. Así, habla de una especie de enfermedad de la narración: en esta, el objetivo del educador es lograr que los aprendices, a quienes califica como ignorantes y por ello los ubica en una posición de vulnerabilidad en la que ellos se vean obligados a memorizar, de manera mecánica, tanta información como les sea posible. De hecho, la calidad y el éxito del educador —y, por tanto, de la educación tradicional en sí— se juzga con base en la cantidad de datos que se logra retener. De esta forma, el aprendizaje

no es sino la repetición de información almacenada: un modo arcaico y simplista de memorización sin reflexión cuyo objetivo se limita a garantizar la formación de seres oprimidos, incapaces de pensar críticamente y de generar transformación.

La propuesta de la pedagogía humanista, resultado de la crítica a la ideología del oprimido, consiste en que el educador cumpla con un carácter revolucionario que rompa con la relación de poder descrita y, por ende, se pueda identificar con el papel del educando. Este, al asumir la imposibilidad de la omnisciencia, se encuentra en un proceso de búsqueda en el que el conocimiento no es rígido, inmutable o estático, sino que forma parte de un entendimiento cambiante y renovador. Así, el educador se convierte en un agente de transformación social cuya característica principal es la reciprocidad entre los involucrados. Se trata de un proceso de aprendizaje y enseñanza que busca la liberación de ambos (Freire, 1970).

La enseñanza se percibe como un acto de reflexión profunda. Es un proceso que sitúa al educando en el centro de su aprendizaje y lo convierte así en el principal responsable del qué, del cómo y del porqué del saber. De esta forma es cómo se logra facilitar la construcción de un conocimiento ubicado en un contexto social, político, económico y temporal que permite formar humanos capaces de cuestionar, debatir y transformar la propia práctica del aprendizaje y lograr autoperfeccionamiento constante (Lenya *et al.*, 2018).

En este sentido, la meta principal de la pedagogía humanista es desarrollar las capacidades analíticas, creativas e innovadoras del educador y del educando. Este proceso de aprendizaje activo es el medio principal para la prevención y combate a la pobreza, a la marginación, y a la discriminación, entre otras injusticias sociales.

No obstante, tal proceso de formación no *debe* dejar de lado la importancia de la reflexión teórica, pero también la práctica: ambos son aspectos complementarios e indispensables para la transformación personal y colectiva, fin último del cambio social. Dichos cambios conceptuales y de prácticas sociales, presentes en la perspectiva humanista, demuestran la necesidad de la presencia y el ejercicio del servicio social en la educación actual como un elemento fundamental para una formación integral (Cano, 2004).

Por un lado, se trata de una práctica comprometida con la sociedad. Esta, a través de la promoción de un acercamiento activo de la comunidad académica con los diversos grupos y comunidades que la conforman, posibilita la formación teórica por medio de la aplicación crítica del conocimiento científico y humanístico, así como el desarrollo de principios y valores de los profesionales en formación. Por otro lado, la praxis que envuelve el servicio social, también conlleva beneficios para los miembros de la sociedad, ya que es un factor estratégico para impulsar el desarrollo local, estatal y nacional (Sánchez y Mungaray, 2000).

Ahora bien, el hecho de que, en el discurso académico, el servicio social funja como un proceso fundamental para una formación profesional integral, no necesariamente significa que éste se lleve a cabo de acuerdo con los ideales de la praxis crítica, reflexiva y autodirigida. Por lo anterior, resulta necesaria la evaluación constante de su planeación, desarrollo y culminación, así como la permanente adaptación de los contenidos y de las formas de actuar a los cambios del contexto sociopolítico y económico correspondientes, tanto por parte de las instituciones como de los estudiantes conscientes de la importancia de su acción social y de la repercusión de esta misma en la sociedad.

El servicio social «Formación Integral en la Intervención Comunitaria», que pertenece al programa de orientación a la Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus de la Ciudad Universitaria, tiene como objetivo formar monitores en la praxis comunitaria. Por ello, y con base en lo expuesto anteriormente, tienen lugar las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto, han sido pertinentes, las formas de planear, actuar y evaluar el monitoreo de la intervención comunitaria, para la realización de un trabajo holístico, estructurado y ético, cuyo impacto sea capaz de formar a profesionales críticos y de conllevar, eventualmente, al cambio social?

Llegar a las respuestas implica un proceso de examinación profunda de la experiencia del docente responsable del programa, de estudiantes que han participado en este, así como de la detección y del análisis de las dinámicas presentes entre estos. También han de tomarse en cuenta los alcances, las limitaciones y los efectos de la frecuencia y de la intensidad de su aparición en todas las fases de los procesos de formación teórica y práctica.

Un segundo objetivo de esta investigación es elaborar una propuesta de sistematización del monitoreo en el programa mencionado. La finalidad es ofrecer un plan de acción para implementar una nueva forma de trabajo que permita conocer, de manera precisa y detallada, el trabajo realizado por parte de distintas generaciones de estudiantes. De esta manera se podrían evitar errores metodológicos y/o éticos que puedan restringir la formación de psicólogos sociales comunitarios y, en consecuencia, perjudicar a las comunidades con las que se colabora.

El término «sistematización» que aquí se emplea refiere a un proceso de abstracción reflexiva que proviene del análisis de la práctica educativa. Esta se centra en las experiencias involucradas en los procesos de enseñar y aprender, y sirve como base para la construcción de conocimientos, los cuales, a su vez, pretenden optimizar los procesos educativos a través de una reorientación crítica y reflexiva (Ministerio de Educación, 2014). Su impacto apunta al beneficio directo de los pertenecientes a la comunidad académica y, por ende, a los miembros de las comunidades con las que se trabaja.

Por último, aclárese que, en esta tesis, el proceso del monitoreo se relaciona con todas las dinámicas entre profesores y estudiantes que lo impulsan y lo posibilitan. De este modo, la propuesta no se limita al rol de los monitores en sí, sino también, a todas aquellas condiciones que afectan de forma directa e inmediata —pero también indirecta y abstracta— su desarrollo e implementación.

MARCO TEÓRICO

Orígenes y definición de la Psicología Social Comunitaria en América Latina

Una serie de movimientos sociales de la década de los sesenta y setenta difundió ideas políticas y económicas que influyeron de forma determinante sobre los modos de pensar y, en consecuencia, de actuar dentro de las ciencias sociales. Fue un momento de crisis, y dada la necesidad urgente de cambio social, tanto en la sociedad en general, como en las ciencias sociales y humanas en específico, las tendencias que marcaron un paradigma innovador, definieron el surgimiento de la Psicología Social Comunitaria en América Latina. Su objetivo principal fue obligar a la rama social de la psicología a repensarse de manera crítica, de evaluar su papel científico, que es un aspecto inseparable de su impacto social (Montero, 2004).

La aparición de este pensamiento reformador se dio, a su vez, como resultado de movimientos de liberación a finales de la década de los cincuenta. Estos involucraron activamente a las ciencias sociales y empezaron a producir una sociología caracterizada por un compromiso militante extremo. Las clases oprimidas fueron el foco de atención y la preocupación primordial fue la lucha contra la desigualdad social. Lo anterior porque la ideología con la que se regían los psicólogos sociales hasta aquel entonces, se situaba bajo el símbolo del individualismo y no ofrecía contestación oportuna y tampoco efectiva a los problemas sociales.

Asimismo, las resoluciones derivadas desde el pensamiento y la praxis psicológica previas a la aparición de la Psicología Social Comunitaria trataban el malestar individual de forma tal, que se ignoraban del todo las dolencias de los individuos a nivel social. La división entre ciencia y vida —tendencia que dictaba la acción de los expertos desde el método científico dominante— se advirtió en distintas ocasiones por parte de las ciencias sociales. Así fue como se salvaron líneas de pensamiento que, aunque existentes, habían sido ignoradas por no contar con el reconocimiento científico hegemónico.

Lo anterior derivó en una crisis de legitimidad para la rama. La urgencia de crear definiciones para la Psicología Social se evidenciaba, así como ofrecer respuestas claras a los problemas reales e injusticias sociales, cuyos efectos psicológicos pueden limitar, trastornar y degradar a las personas.

La inconformidad expresada respecto al *status quo* de la Psicología Social produjo un cambio significativo: una nueva concepción de la disciplina cuya atención se dirigió a la sociedad, a los diversos grupos sociales que la conforman y a los individuos que los integran. A través de este giro, se marcó un entendimiento por demás revolucionario para el momento, del sujeto humano, percibido este como «[...] un ser activo, dinámico, constructor de su propia realidad» (Montero, 2004). Así, el reto consistió en enfrentar los problemas sociales de una realidad específica: la falta de un desarrollo social avanzado en América Latina y sus consecuencias sobre la conducta de individuos y grupos.

El nacimiento de la Psicología Social Comunitaria, definida por Montero, por primera vez el año 1982, como:

[...] la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2004, p.32).

buscó producir una forma de intervención en los problemas psicosociales con el fin de crear una psicología que fuera efectivamente social, produciendo, además, transformaciones tanto en las personas como en su entorno, definidas y dirigidas por esas mismas, superando así el viejo modelo que, al prescindir, desde programas anteriores de la participación de sus destinatarios, veían limitada su eficacia a la calidad de sus ejecutantes y al término de su duración.

Características de la Psicología Social Comunitaria en América Latina

En primera instancia, la Psicología Social Comunitaria parte de la psicología como ciencia. Esta reconoce a la comunidad como un grupo emergente de la sociedad, y al ser humano como el ente central que surge y forma parte de un espacio físico y temporal en donde las relaciones interpersonales se construyen día a día, de forma colectiva, por medio de procesos dialógicos, cuya influencia es mutua.¹

Desde la aparición de esta rama de la disciplina, la concepción del ser humano como «sujeto de investigación» (Montero, 2004) implica una percepción progresista del individuo. La anterior niega tanto su estado estático tanto su estado como sujeto a la voluntad o a la intención investigadora. Lo que se propone, es que la persona es un ser dinámico y cambiante, cuya voz surge de la vida social. Esta, a través de la acción individual y colectiva, se establece y se modifica y se asumen, en paralelo, derechos y deberes.

Ahora bien, al ser una ciencia aplicada, la acción comunitaria se da a través de la intervención social.² Esta se origina y se fomenta por medio de la participación de la comunidad, cuyos miembros, concebidos como agentes sociales, construyen y transforman su propia realidad. Lo anterior sucede por medio de la detección, el reconocimiento y el posterior aprovechamiento de las fortalezas y las capacidades de las personas involucradas, así como de las relaciones presentes entre ellas y de su interacción con el ambiente que los rodea (Montero, 2004; Mori, 2008).

La Psicología Social Comunitaria se orienta hacia el desarrollo comunitario. Este involucra procesos transformativos en lo personal, tanto como en lo colectivo y social, y busca

¹ De acuerdo con Montero (2004), la comunidad se define como un grupo social que se caracteriza por su dinamismo e historicidad, que está constituido y desarrollado a través de la cultura y se considera preexistente a la mirada del investigador en el cual sus miembros comparten necesidades y objetivos, siendo estos últimos localizados en un espacio y en un tiempo específicos y que construye una identidad tanto como modos de organización por medio del empleo y desarrollo de recursos que apuntan al logro de sus fines.

² La intervención social consiste en el conjunto de acciones diseñadas y aplicadas de acuerdo con una metodología determinada, por parte de una comunidad cuya colaboración con un equipo de agentes externos tiene como fin la transformación social. (Losada, 2016)

el empoderamiento de la comunidad. La finalidad es que la PSC logre el control sobre los procesos que la afectan y que así contribuya a uno de los objetivos principales de la condición política que la caracteriza: «la formación de ciudadanía y fortalecimiento de la sociedad civil.» (Montero, 2004, p.34).

Por otra parte, la PSC destaca dentro de otras áreas de investigación psicológica dada su naturaleza enérgica y su carácter continuo. Supone que toda intervención social debe poder adaptarse a las creencias, acciones y relaciones presentes en el ambiente natural de su desenvolvimiento, a lo largo de toda la colaboración con la comunidad. Esto incluye, al mismo tiempo, una perspectiva flexible a los posibles cambios y mantiene el respeto hacia la diversidad como su eje principal.

Así, se considera indispensable que la relación entre el investigador y los miembros de la comunidad sea siempre dialógica y que parta desde su naturaleza discursiva. En estos términos, así como lo describe Montero (2004), «[...] las relaciones humanas tienen que ser abiertas a una multiplicidad de voces [...]», dado que desatender a ciertos grupos o colectividades implica una postura antiética que suprime y excluye a la otredad.

En consecuencia, las bases teóricas y prácticas de la Psicología Social Comunitaria marcan su apertura distintiva a la pluralidad de formas de producción del conocimiento y de los procesos de transformación. La PSC admite y reconoce que el saber puede construirse en diferentes ámbitos y por distintos medios. De esta forma deja claro su posicionamiento epistemológico.

La metodología de la Psicología Social Comunitaria: Investigación-Acción Participativa

La metodología que utiliza la Psicología Social Comunitaria se distingue de otras por sus características particulares, sobre todo en la manera en la que aborda el objeto de estudio, los objetivos a alcanzar, la acción social de los actores involucrados en la investigación y la variedad de procedimientos que acontecen en ella (Colmenares, 2012).

Sus orígenes se remontan a Kurt Lewin (1946), quien, al interesarse en las condiciones y los efectos de las diversas formas de acción social, propuso la creación de un vínculo entre teoría y práctica. Ambos son elementos fundamentales de la investigación científica, y los fusionó a través de una metodología llamada «Investigación-Acción». A diferencia de otras herramientas metodológicas pertenecientes a la investigación cualitativa, esta forma de investigación permite la aplicación práctica de las ciencias sociales, y detecta los problemas sociales en un contexto específico. Además, apunta hacia la planeación y la ejecución de acciones para su posterior resolución, y siembra, así, la semilla para el cambio social (Colmenares y Piñero, 2008).

No fue sino hasta el año 1970 que Fals-Borda, educador, sociólogo y humanista colombiano, introdujo el componente de la participación en el binomio de la Investigación-Acción. De esta manera construyó un paradigma científico. A través de sus principios epistemológicos y valores ideológicos, Fals-Borda logró convertir el rol del científico social en el de agente de cambio, impulsor de la transformación social (Ocampo, 2009; Fals Borda, 1999).

Influida por los principios de la pedagogía de la liberación de Freire (1970), la perspectiva epistemológica, presente en la Investigación Acción Participativa, rompió con el prototipo tradicional al considerar el aprendizaje como un proceso dinámico que se logra a través de la experiencia. A través de la interacción social y dialéctica el ser humano comprende, construye y transforma su realidad: «Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él, no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación» (Freire, 1970).

Esta concepción implica que los participantes puedan desarrollar su capacidad de descubrir el mundo del que forman parte, a través de una mirada crítica. Esto ha de permitirles adquirir consciencia de su realidad social, no como espectadores pasivos u objetos de estudio, sino como actores centrales en el proceso de la liberación.

De esta forma, la Investigación Acción Participativa, ideológicamente, se halla en la construcción de una conciencia social y política en los participantes, tanto respecto a los

investigadores como referente a los miembros de la comunidad, debido a que promueve la colaboración activa de los dos, así como la averiguación de resoluciones, al aumentar el nivel de control que ellos poseen sobre puntos importantes en sus vidas, apuntando así, hacia el conseguimiento del empoderamiento individual y comunal (Balcazar, 2003).

Así como lo describe Fals-Borda (1999), la ciencia concebida a partir de esta metodología exige desarrollar una conciencia moral que permita cuestionar las percepciones, las actitudes y las acciones del investigador. Este, al insertarse en la comunidad, debe llevar a cabo un proceso de descolonización de su formación académica; a saber, hacer conscientes aquellos presupuestos ideológicos y/ o metodológicos positivistas implantados por su proceso educativo, que impulsen una dinámica de dominación y superioridad intelectual.

Por ende, resulta primordial mantener una perspectiva humanista y evitar la tendencia positivista de distinguir entre sujeto y objeto, lo que caracteriza la experiencia de la investigación tradicional tanto en las ciencias naturales como en las políticas desarrollistas. Por consiguiente, la Investigación Acción Participativa propone impedir «la cosificación de los fenómenos humanos» (Fals Borda, 1999) y renunciar a la dinámica entre experto y cliente que manda el modelo científico hegemónico.

Al no ser así, el proceso de la intervención comunitaria corre el riesgo de perder el equilibrio del poder: es posible que los investigadores pongan manifiesta su superioridad profesional implícita y/ o explícita con respecto a los miembros de las comunidades. Esta situación vulnera a las personas.

De acuerdo con Ágnes Heller (citada en Fals Borda, 1999), la resolución de esta tensión implica adoptar una postura de reciprocidad simétrica, lo cual incluye la conservación constante del respeto y aprecio mutuo entre investigador y participante, así como entre ellos y el ambiente natural que los rodea. Dicha interacción conlleva un sentido de horizontalidad de individuo a individuo y de estos con su entorno. Esto convierte a la Investigación Acción Participativa en una auténtica colaboración que supera cualquier variante de control y manipulación.

Así, y a través de la praxis comunitaria, resulta indispensable crear y resguardar una postura bidireccional. Con base en ella, el investigador no solo aspira a influir sobre la vida social, sino que, además, procura mantenerse abierto al cambio a nivel personal. Así, el proceso de intervención en verdad se convierte en una interacción, en el sentido más preciso de la palabra: «Las dos partes: psicólogo y realidad social - cambian como resultado de la intervención, alcanzando tras ella un estado (y una relación mutua) diferentes a la inicial» (Sánchez, 1991, p.200).

El rol del investigador en el Proceso de la Investigación Acción Participativa

El desarrollo comunal, de acuerdo a Fals Borda (1959, 1978) citado en Montero (2004), se define como el resultado de la praxis comunitaria producida por los miembros de la comunidad quienes se encargan de identificar sus problemas y se organizan para ofrecer y aplicar alternativas de solución, a través del uso de recursos y del desarrollo de potencialidades propias de los mismos.

Esta concepción logra la exclusión definitiva del paternalismo, dado que se centra en el ideal de la autogestión y de la autodeterminación. Sin embargo, estas, a veces no son suficientes para poder llevar a cabo el proceso de cambio ya que una variedad de factores sociales, políticos y económicos establecen barreras que imposibilitan la acción comunitaria de forma inmediata.

Es por esta razón que la Investigación Acción Participativa propone la presencia y el apoyo de un actor social externo, un agente que propicie la transformación, cuyo papel se designa a través de su funcionalidad como agente facilitador (Balcazar, 2003), es decir, orientando y agilizando el proceso de cambio, ofreciendo un acompañamiento que, según Di Virgilio y Solano (2012), citados en Holguín *et al.*, 2019), se entiende como aquel seguimiento que el investigador ofrece a lo largo del desarrollo de la acción comunitaria por medio de visitas periódicas, lo cual posibilita la revisión necesaria acerca de los procesos, y los impactos según los objetivos propuestos.

Así, el rol del investigador se caracteriza, por un lado, por una participación activa, en el sentido de que observa y escucha a la comunidad; investiga y analiza sus condiciones históricas y su estructura social, política y económica; propone, genera discusión y consenso sobre alternativas de acción; y actúa de manera consciente y adaptable en conjunto con la comunidad a lo largo de todo el proceso de la intervención (Latorre, 2005).

Por otro lado, es dinámico en tanto que promueve la participación responsable de los miembros de la comunidad a través de estrategias, técnicas y actividades ajustadas a las características y necesidades principales de los participantes y colabora de forma flexible con estos. Al mismo tiempo, apoya en el desarrollo de conciencia crítica y autocrítica de los participantes, por medio de la creación de relaciones dialógicas dirigidas hacia la identificación, el trato y la profundización de los problemas expresados, además de que sirve de soporte en relación al diseño y la implementación de propuestas alternativas para su resolución.

Parte de la labor del investigador es, además, auxiliar a los miembros de la comunidad en cuanto a la gestión y aprobación de los recursos necesarios para su ejecución, así como ofrecer asesoría en términos del establecimiento y el manejo de las relaciones con otros grupos y actores locales a partir de un proceso discursivo, prioritario y organizacional (Contreras, 2002).

Cabe destacar que, para que el proyecto o el plan de acción en cuestión se considere exitoso, el investigador debe impulsar el hábito de una evaluación constante entre el equipo de facilitadores y la comunidad sobre los logros y retrocesos de su implementación, ofreciendo, así el espacio y el tiempo necesario para la generación de grados de confianza, impulsando el empoderamiento y manteniendo, siempre, el respeto hacia la autonomía de la comunidad quien, desde el inicio hasta el fin del proceso, se encuentra a cargo del control, la dirección y el desarrollo de la praxis social.

METODOLOGÍA

Enfoque de la Investigación

Dado el objetivo principal de indagar en las experiencias de los participantes y la expresión de estas a través del lenguaje en forma de descripciones, interpretaciones y significados subjetivos, la presente investigación tiene un enfoque cualitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de método de investigación científica consiste en la comprensión de los fenómenos humanos a través de las creencias, los pensamientos, las percepciones, así como las vivencias de los participantes, situados en un ambiente natural y rodeados de un contexto social, cultural, político, económico y temporal específico.

Así como lo señala, también, Pérez (1994), citado en Colmenares y Piñero (2008), el foco de atención del enfoque cualitativo se centra en llevar a cabo descripciones detalladas de las personas y de las interacciones presentes entre ellas y en relación a su entorno, es decir, las situaciones o los eventos en donde se pueden observar los comportamientos, las actitudes, y las reflexiones directamente como los participantes las expresan.

Por ende, se considera que este método puede llevar a una comprensión más completa, que refleje con mayor exactitud la realidad de los sujetos de estudio y lo que estos han vivido durante su experiencia en el rol de docente, facilitador y monitor en el trabajo comunitario realizado.

Metodología de la investigación

Al igual que como se mencionó en el capítulo anterior, la investigación acción es una opción metodológica de la aproximación cualitativa de gran utilidad; esto, principalmente por dos razones: por un lado, constituye un elemento de búsqueda de contenido teórico adaptado

a las características personales y culturales de los participantes, así como al entorno en el que se encuentran, por lo tanto, promueve la exploración contextualizada y constante de los diversos factores presentes en los problemas a tratar; por otro lado, permite estrategias de solución de problemas concretos, al ofrecer respuestas específicas a las necesidades emergentes de los participantes. Asimismo, los agentes internos de la investigación se convierten en coinvestigadores, quienes, a través de su participación, generan un proceso de reflexión durante cada etapa de la investigación acción, componente indispensable para el cumplimiento de los ideales éticos que implica el camino hacia el cambio social (Colmenares y Piñero, 2008).

Esta metodología ha desarrollado una cantidad considerable de variantes dependiendo del campo profesional en el que se enfoca. El tipo de investigación acción que se considera más adecuado para este trabajo de investigación, en específico, es la investigación acción pedagógica, la cual consiste en la indagación de la práctica pedagógica actual y la proporción de las acciones necesarias para su perfeccionamiento (Restrepo, 2004).

Así, la investigación acción no sirve, solamente, como una herramienta metodológica, sino también como un instrumento epistémico orientado hacia el cambio educativo. De acuerdo a esta visión dialógica e interactiva que la caracteriza, la realidad no se concibe como fija o inalterable, sino que forma parte de un proceso de deconstrucción, construcción y reconstrucción permanente, resultado de un ejercicio participativo, colaborativo y de autocrítica consciente por parte de los actores sociales involucrados (Colmenares y Piñero, 2008).

Ahora bien, el primer paso de esta metodología implica una investigación profunda sobre los principios teóricos en los cuales se basa una práctica educativa, tanto como los componentes que la constituyen. Este acercamiento inicial supone la deconstrucción sólida de su estructura en componentes específicos, con el objetivo de describir la situación que han

vivido los docentes y los estudiantes, las posibles tensiones que estos han experimentado, pero también las fortalezas que pueden haber estado presentes en las dinámicas existentes.

Una vez culminada la detección de logros y necesidades de la práctica anterior y presente, la segunda parte de la investigación-acción educativa trae consigo el proceso de reconstrucción, es decir, el desarrollo de la propuesta de una práctica que, al considerar el diagnóstico inicial, conlleve soluciones concretas de carácter alternativo que resulten de mayor efectividad tanto para los docentes como para el estudiantado.

Resulta importante recordar que, dicha propuesta no debe ser necesaria y completamente nueva, ya que es comprensible que algunos de los elementos que constituyen la práctica previa y actual hayan resultado efectivos para los docentes y los estudiantes en cuestión.

Por último, la fase final de esta metodología considera necesaria, a partir de la implementación del nuevo plan de acción, la evaluación de su efectividad en relación con los objetivos propuestos. En otras palabras, la aplicación práctica de esta propuesta no debe fungir como el nuevo discurso pedagógico como un modo de pensar y actuar que sea inmune a la crítica y los posibles cambios posteriores, sino como una prueba cuya validez y eficacia debe ser supervisada y evaluada por los actores involucrados en esta (Restrepo, 2004).

Contexto

El presente trabajo de investigación acción pedagógica se basa en las experiencias tanto de algunos estudiantes de distintas generaciones, como personales, desde la perspectiva de estudiante —durante 2016— y de prestadora de servicio social en 2018. Asimismo, se tomó en cuenta la trayectoria de los docentes a cargo del programa de servicio social “Formación integral en la intervención comunitaria” adscrito al eje de Acción Desarrollo Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (campus de la Ciudad Universitaria), desde el inicio del mismo hasta finales del año 2020.

Este programa ofrece a los estudiantes la oportunidad de su desarrollo académico y profesional a partir de su participación en el monitoreo de la intervención comunitaria que realizan grupos de estudiantes que cursan las materias optativas del área social del plan 2008 de la carrera: “Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales” (quinto semestre) y “Conflicto, Conformidad y Consenso” (sexto semestre), en modo de facilitador, es decir, promoviendo la movilización de los miembros de una comunidad en un escenario social específico (Mori, 2008).

Las actividades propuestas, de manera explícita, por parte del programa, dirigidas a la formación de monitores, durante el tiempo mencionado, han sido las siguientes:

- Asistir a las prácticas.
- Ofrecer apoyo en clase.
- Orientar a los estudiantes inscritos en la(s) materia(s).
- Apoyar a la vinculación.
- Apoyar a la coordinación del grupo.

Las sesiones prácticas de dichas materias han estado situadas en el contexto de la alcaldía de la Merced (ver apéndice A), una zona central de la Ciudad de México que destaca por su carácter histórico y por un amplio interés comercial, primordial para la economía del país. Las comunidades a las que se hace referencia, también conocidas como sectores, son:

- Sector de predios (familias de algunos predios de la alcaldía).
- Sector de población en situación de calle.
- Sector de trabajo sexual.
- Sector de comerciantes.

Muestreo

El método de muestreo utilizado para la realización de este trabajo, se denomina no probabilístico. De acuerdo con Given (2008), a diferencia del muestreo probabilístico donde los posibles participantes tienen las mismas probabilidades de ser seleccionados, en el

muestreo no probabilístico la elección de estos depende del cumplimiento de criterios predeterminados por el juicio del investigador.

Los requisitos para la elección de los participantes, en este caso, fueron los siguientes:

a. En relación a los profesores:

- que sean los principales encargados del programa de servicio social “Formación Integral en la Intervención Comunitaria”, y
- que hayan estado a cargo de la parte teórica o práctica de ambas materias señaladas previamente, desde el inicio de éstas.

b. En cuanto a los estudiantes:

- que hayan cursado alguna de las materias: “Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales” (quinto semestre) o “Conflicto, Conformidad y Consenso” (sexto semestre), en modo de facilitador,
- que hayan participado cumpliendo con el rol de monitor, a través del programa del servicio social “Formación Integral en la Intervención Comunitaria”, en alguna de las dos materias mencionadas.

Una vez establecidos los criterios, la selección de los participantes se llevó a cabo por medio del método llamado muestreo por conveniencia, de acuerdo al cual, el investigador elige a cada uno de los participantes que sea de fácil acceso dado un conjunto de condiciones determinadas (Flick, 2004).

Instrumentos

En esta investigación, la recolección de los datos cualitativos se llevó a cabo por medio de la entrevista narrativa, un tipo de entrevista utilizado frecuentemente en el contexto de investigaciones biográficas (Hermanss, 1995, citado en Flick, 2004) que resulta muy útil dada la riqueza y la calidad de los relatos, ya que los participantes encuentran la oportunidad de

contar su experiencia en relación a un área de interés en una narración meramente improvisada.

Durante la realización de la entrevista narrativa, la tarea del investigador conlleva en lograr que los participantes ofrezcan un relato coherente en cuanto a un tema determinado, así como en relación a todos aquellos acontecimientos que resultan relevantes para ellos, desde su aparición y su desarrollo hasta su final (Hermanns, 1995, citado en Flick, 2004).

De este modo, el investigador busca impulsar la narración a partir de una pregunta amplia que, al mismo tiempo, procura ser lo suficientemente específica con el fin de que la narración se pueda adaptar al tema central. Ahora bien, en el caso de que el entrevistador considere que hay temas que no se desarrollaron exhaustivamente a lo largo de la entrevista, éste se encarga de examinar los fragmentos de los relatos que no hayan quedado claros y de llevar a cabo preguntas que apuntan a su complementación.

Cabe mencionar que, durante todo el proceso de la narración, el rol del investigador como oyente implica que éste se muestre empático con el relato, así como con la perspectiva de cada uno de los participantes, intentado comprenderla y evitando sesgarla (Flick, 2004).

A continuación, se muestran los temas tratados en las entrevistas:

a. La experiencia de acuerdo al rol de docente en relación a:

- Los orígenes del trabajo comunitario en la Merced.
- El surgimiento de cada uno de los sectores con los se colabora.
- El surgimiento del rol de monitor como una opción de servicio social.
- El proceso de preparación previa de los monitores.
- La dinámica profesor-monitor en teoría y en práctica.
- La dinámica profesor-facilitador en teoría y en práctica.
- El seguimiento en campo.
- El vínculo intergeneracional.

- Las consideraciones éticas.

b. La experiencia de acuerdo al rol de facilitador en relación a:

- La elección de la(s) materia(s).
- El proceso de asignación al sector.
- La dinámica profesor-facilitador en teoría y práctica.
- La dinámica facilitador-monitor en teoría y práctica.
- El seguimiento del trabajo en campo.
- El vínculo intergeneracional.
- Las consideraciones éticas.

c. La experiencia de acuerdo al rol de monitor en relación a:

- La elección de ser monitor.
- La preparación para ser monitor.
- La dinámica profesor-monitor.
- La dinámica monitor-monitor.
- La dinámica monitor-facilitador.
- El seguimiento en el campo.
- El vínculo intergeneracional.
- Las consideraciones éticas.

Participantes

a. Profesorado:

Participante #1

- Encargado de la parte práctica de ambas materias desde la implementación de estas, descritas en el Plan de Estudios 2008 de la Facultad de Psicología de la Ciudad Universitaria.
- Responsable único del programa de servicio social “Formación Integral en la Intervención Comunitaria”.

b. Estudiantado:

Participante #2

- Facilitador durante: agosto - diciembre de 2012.
- Materia que cursó:
“Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales”, (quinto semestre).
- Monitor durante: inicios de 2014 - actualidad.
- Sector a cargo: todos los sectores.

Participante #3

- Facilitadora durante: agosto de 2015 - mayo de 2016.
- Materias que cursó (ordenadas temporalmente):
“Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales”, (quinto semestre) y
“Conflicto, Conformidad y Consenso”, (sexto semestre).
- Monitora durante: agosto de 2016 - mayo de 2017.
- Sector a cargo: predio.

Participante #4

- Facilitadora durante: agosto de 2017 - mayo de 2018.
- Materias que cursó (ordenadas temporalmente):
“Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales”, (quinto semestre) y
“Conflicto, Conformidad y Consenso”, (sexto semestre).
- Monitora durante: agosto de 2018 - mayo de 2019.
- Sector a cargo: población callejera.

Participante #5

- Facilitadora durante: agosto de 2017 - mayo de 2018.
- Materias que cursó (ordenadas temporalmente):
“Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales”, (quinto semestre) y
“Conflicto, Conformidad y Consenso”, (sexto semestre).
- Monitora durante: agosto de 2018 - mayo de 2019.
- Sector a cargo: trabajo sexual.

Participante #6

- Facilitador durante: enero - diciembre 2017.
- Materias que cursó (ordenadas temporalmente):
“Conflicto, Conformidad y Consenso”, (sexto semestre) y
“Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales”, (quinto semestre).
- Monitor durante: enero de 2018 - actualidad.
- Sector a cargo: comercio.

Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de agosto del año 2020, por medio de videollamadas. Las transcripciones se realizaron a partir de las grabaciones de audio y estas se presentan completas en los apéndices.

Consideraciones éticas

El consentimiento informado de cada participante se estableció de manera oral al inicio de cada entrevista. De esta forma, los entrevistados estuvieron de acuerdo en la grabación de audio de las entrevistas y el uso de su contenido transcrito para fines académicos. Asimismo, los nombres de los participantes, así como de otros estudiantes y profesores mencionados en las entrevistas se cambiaron con el fin de preservar su anonimato.

RESULTADOS

Análisis de las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo con el objetivo de conocer la forma de trabajo en términos de la parte teórica, así como en relación a las sesiones prácticas de ambas materias en cuanto a la experiencia del docente encargado de la parte práctica de ambas que, a la vez, funge como responsable del programa del servicio social, así como en cuanto a la experiencia de estudiantes que cursaron la(s) materia(s) en modo facilitador y también participaron como monitores durante uno o dos semestres.

Al estar, de este modo, interesados en el qué de los relatos, es decir los elementos sustantivos y la organización de las narraciones, así como lo denomina Gubrium & Holstein (2000) citados en Moreno (2007), en este trabajo se utilizó la técnica de análisis paradigmático de contenido, por medio del cual se permite examinar las similitudes y las diferencias entre los distintos relatos. La ventaja principal de este modo de análisis se encuentra en la posibilidad de desarrollar un conocimiento general sobre los temas centrales que conforman el contenido de las narraciones, que, de acuerdo a Lieblich *et al.* 1998 (citado en Moreno, 2007), consiste en la división del texto en unidades específicas y el sometimiento a las mismas a tratamiento narrativo descriptivo.

Categorías de análisis

- a. Ausencia de requisitos formales para el reclutamiento de monitores.
- b. Falta de una preparación constante y adecuada de los estudiantes en cuanto al rol de monitor.
- c. Presencia de un nivel de desfase entre teoría y práctica.
- d. Dinámica entre profesor, monitor y facilitador en relación a diferentes aspectos.
- e. Competitividad entre grupos de monitores.

- f. Incertidumbre acerca del seguimiento de la intervención comunitaria a largo plazo.
- g. Consideraciones éticas.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de cada una de las categorías, acompañado por sus respectivos apartados en donde se evidencian los datos:

a. Ausencia de requisitos formales para el reclutamiento de monitores

De acuerdo con el responsable del programa, no hay requisitos desarrollados específicamente para la inscripción a este programa que tengan un carácter formal y explícito. De hecho, el único al que se hace referencia —de manera implícita para los estudiantes— haber cursado alguna de las dos materias:

En principio, el inicio fue todo, como lo comentaba, un poco así, muy improvisado, muy de tomaste la materia y pues eres monitor. Poco a poco tratamos, yo creo que es un hueco o una deficiencia que tenemos. Tratamos de que fuera un poco más sistemático, pero no siento que se haya dado todo ese... no lo hemos logrado pues, en pocas palabras.

(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

En este sentido, la ausencia de un control mínimo que esté adaptado a las necesidades básicas del programa, es decir, la inexistencia de requerimientos explícitos para la inscripción de los estudiantes al programa, un problema reconocido desde los inicios del servicio social, sin embargo, aún no resuelto, podría hablar, también, de la desatención de otro tipo de situaciones que pudieran alterar de manera negativa el proceso del monitoreo, y consecuentemente, el proyecto de cada comunidad.

Un ejemplo que refleja esta desconsideración en términos del establecimiento y el mantenimiento de nivel de calidad mínimo en el trabajo comunitario es el hecho de que, durante años, se ha posibilitado que estudiantes que aspiran ser monitores, tengan la posibilidad de hacerlo de manera informal e incompleta, es decir, sin llevar a cabo el proceso de inscripción al programa y participando parcialmente en algunas clases teóricas y prácticas:

Ok...ahm...pues, mira me dijeron que tenía amigas aire, ¿no? Yo siempre les dije así en lugar de monitoras [...] amigo aire nació porque él tenía un amigo aire, había un wey que se hacía llamar amigo aire, una pendejada así, el caso es que...este wey era como, solo su ayudante, por así decirlo, ¿no? Ese wey hacía lo que Ángel, a veces no quería o no le daba el tiempo y pues, ahí estaba, dando la cara como monitor, pero la achichinle de la achichinle, por así decirlo. Entonces, por eso, amigas aire, de que medio ahí, una que otra junta, medio iban ahí a la Merced, al principio revisaban trabajos, luego ya no, cosas así, ¿sabes? Como que hacían trabajo a medias y no estaban cien por ciento como monitoras. Entonces, creo que esa era la denominación que se utilizaba en ese momento, no sé si se siga haciendo, yo creo que sí, o sea, son estos monitores que...pues...estarían de adorno, o no están cumpliendo cien por ciento con su papel de monitor...nada más se ponen la medallita [...]

(Ana, apartado de experiencia como monitora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F).

Esta apertura a la posibilidad de participación de un número ilimitado de estudiantes, se ha facilitado, principalmente, por parte del responsable del programa:

[...]yo solo no iba a poder coordinar todo, estaban creciendo mucho los grupos. En un principio éramos alrededor de no sé, diez, quince alumnos, en un momento hubo esos alumnos. Luego empezó a crecer con el interés. (Víctor,

docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

Sin embargo, la falta de sistematización en relación a los requisitos del programa, en conjunto con la adopción de una estrategia orientada a la inclusión descontrolada de todos los estudiantes interesados en monitorear de manera informal, dado el aumento progresivo del interés y por ende, del número de facilitadores de cada semestre, ha conllevado, año tras año, a la saturación de los grupos, cuya coordinación - y, por lo tanto, cuyo desempeño personal y colectivo - podría verse afectada dadas las dificultades y las limitaciones que implica la sincronización de un trabajo con un trabajo parcial y, por ende, menos comprometido con las necesidades de los grupos de facilitadores y en consecuencia, con el proceso de la intervención comunitaria.

b. Falta de una preparación constante y adecuada de los estudiantes en cuanto al rol de monitor

Tanto los profesores encargados como algunos monitores de distintas generaciones, comparten haber tenido la iniciativa de impartir talleres dirigidos a la capacitación de los monitores, previos al inicio de cada semestre con el fin de aclarar su rol. No obstante, los entrevistados revelan que cada uno de los únicos dos talleres que se han llevado a cabo hasta la fecha, no se han implementado más que una o dos veces:

Hemos tenido cursos intersemestrales de monitores, eso ha ayudado en algunas ocasiones, y luego se dejó de dar porque ya no hubo coordinación entre los maestros, entonces creo que ha faltado sistematicidad. Digo, no es que no haya nada pues. Se dio en realidad, así, concretamente, no recuerdo si fue uno o dos, no fue una cosa que fuera mucho tiempo. Y lo dimos cuatro maestros, y fue un curso de una semana para inducir, digamos, a tanto monitores como estudiantes que

estaban interesados. Y realmente fue un semestre porque después, bueno el profesor Alejandro tuvo problemas de salud, después falleció, la maestra Beatriz ya estaba, también, muy alejada, se estaba alejando cada vez más de las actividades académicas. [...] no hubo seguimiento. Hubo esa iniciativa y después ha habido iniciativas, de hecho, el año pasado, de hacer cursos a monitores como de preparación y de, un poco, darles herramientas. Sí, hubo un curso, que de hecho dieron los dos monitores, vamos a decir, históricos, que son Ángel y Carlos, ellos coordinaron ese curso y ahí se vieron unas cosas de cómo ser monitor... creo que fue muy útil, y bueno la idea era continuarlo, pero bueno ahorita...

(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

Por otro lado, el segundo curso que se impartió, por primera vez, el año 2019, se pretende mantener con una periodicidad de una vez al año, es decir, al inicio de quinto semestre:

Sí, la idea era que se implementara cada... cada año, ¿no? Porque es, por lo general, las nuevas generaciones de monitores son anuales, es medio raro que se incorpore un monitor como para el sexto semestre...

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

No obstante, aquí se detectan dos problemas; pues la idea de que las generaciones nuevas tengan una constante de ser anuales, en vez de semestrales, podría evidenciar la falta de registro acerca la cantidad de estudiantes inscritos en cada semestre, o, simplemente, el hecho de asumir que una minoría de estudiantes nuevos en el sexto semestre no es una razón suficientemente importante para impartir el taller al inicio de cada semestre.

De hecho, el mismo estudiante que señala lo anterior, fue uno de estos casos que cursaron, en primer lugar, la materia de sexto semestre, antes de aquella del quinto semestre

y el mismo que menciona haberse sentido confundido acerca de su desconocimiento sobre la progresiva falta de acompañamiento que caracteriza el papel de los monitores al buscar la autonomía de los facilitadores en el sexto semestre, después de haber concluido un proceso de monitoreo más cercano y frecuente durante el quinto semestre:

[...] para sexto semestre, pues, ya fue cuando lo decidí inscribir y ya tenía en mente trabajar allá afuera con, con...comercio o en trabajo sexual, ¿no? [...] era la primera vez que estaba en campo y el hecho que la persona que nos iba a acompañar pues no estuviera, pues sí me ponía muy, muy nervioso en ese momento, en ese entonces...y no me hacía mucho sentido, así como...siendo estudiante y viendo que quien te tiene que acompañar se va, pues sí, no me...no me hizo mucho sentido en el momento, ¿no? Porque dije: “¿Por qué se está yendo si sabe que no sabemos qué estamos haciendo? Mínimo yo, no sé lo que estoy haciendo, ¿Por qué se va?” Ehm...bueno sí, justo, poco a poco, conforme fue pasando el, el semestre, pues ya me quedó claro, ¿no? Como estudiante, que el rol de Ángel, no era estar ahí como asegurándose que estamos cumpliendo con un checklist, ¿no? Sino, más que nada, estaba ahí, un acompañante, ¿no? El trabajo lo teníamos que hacer nosotros y nosotras y si él estaba, de alguna manera era una constante, recurrir a él, ¿no? Porque, las pocas veces que estaba, de alguna manera, ehh...una manera metafórica, volteaba a verlo, pero también volteaba a ver literal para ver si estaba haciendo las cosas bien. Y eso creo que era lo que él no quería, ¿no? Como que, de alguna manera, nos volviéramos dependientes a que él estuviera o que nos estuviera diciendo qué es lo que estábamos haciendo bien y qué estábamos haciendo mal.

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

Al mismo tiempo, la participación de los aspirantes a estos cursos o talleres que pretenden ofrecer apoyo teórico y práctico a los estudiantes en relación con su rol de monitor, no es

obligatoria para tener acceso al proceso del reclutamiento; en este sentido, la falta de requisitos señalada en el punto anterior, se hace, también, presente aquí:

Ángel nos había dicho que nos iba a poner a hacer un curso, pero yo no pude asistir por los horarios, o sea, les dije: “Yo no puedo por tal y tal y tal...” entonces no lo hice, según yo sí hubo, sí fueron algunas personas, hasta donde yo recuerdo, pero yo no supe...pero pues no, no tuve una formación, como tal...

(Ana, apartado de experiencia como monitora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F).

La inconsistencia de los talleres señalada, así como la falta del establecimiento de la participación en estos como un requisito obligatorio, hablan de la ausencia de una preparación mínima de los estudiantes por parte de los responsables de las materias, que ha resultado a la consecuente improvisación del monitoreo a través de la imitación de otros monitores, quienes, a su vez, tampoco tuvieron acceso a algún tipo de capacitación:

[...] decían: “Es que les vamos a dar herramientas pedagógicas para que ustedes se puedan preparar como monitores y que puedan transmitir su conocimiento a otros, ¿no?” Pero nunca pasó, nunca pasó. Entonces, fue...replicar lo que había hecho nuestro monitor [...] Pero no hubo herramientas pedagógicas, que tú dijeras: “Ah, de esta manera puedes transmitir conocimiento o a través de estas actividades o...” No, nunca hubo, realmente, una preparación, como monitora. (Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

[...] Parecía que esta era la constante, ¿no? Que llegaba una nueva generación y esa nueva generación se enfrentaba a que no sabían con qué se trabajaba, que se

tenía que hacer, no tenían el conocimiento de herramientas metodológicas, técnicas, de cuestiones pedagógicas, etcétera...

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

Este problema no afecta únicamente a los estudiantes, quienes expresan su inconformidad con el nivel de preparación recibido señalada abiertamente:

[...] de hecho, se veía bien reflejado porque tuvimos reuniones con centro histórico y obviamente nos pedían a nosotros como monitores que les auxiliamos en ese sentido, ¿no? Que les ayudáramos a cómo intervenir con las poblaciones callejeras y nosotros era como de ¿qué qué les decimos?, ¿no? Vete y explora, ¿no? Y ahí dices: “¡Chale!” Entonces, no me están preparando como profesionalista, yo lo sé hacer, pero no sé cómo aterrizarlo, ¿no?”

(Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

sino, también, a los miembros de las comunidades, así como su proceso de transformación, al recibir apoyo y orientación por estudiantes cuya preparación, acompañamiento y supervisión acerca de su rol de facilitador son escasas, y por ende, su desempeño es bastante sesgado.

c. Presencia de un nivel de desfase preocupante entre teoría y práctica

La realización de la intervención comunitaria implica una extensa preparación teórica y un alto compromiso práctico, dos partes que, indudablemente, no se pueden separar. No obstante, las narraciones indican un desfase preocupante entre la teoría y la práctica de las materias:

[...] yo como experiencia personal, lo que yo he vivido, es que hay cierto desfase. Generalmente ellos muchas veces, perciben todo como si fueran dos materias [...]
(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B);

En la parte teórica con David, era... nos hacían sentir, o al menos eso era lo que pasaba en las primeras clases...que esta materia iba a estar como bien coordinada o algo así, pero no es cierto...
(Ángel, experiencia como facilitador en la materia de quinto semestre, ver Apéndice C);

[...] no había un puente, como tal, en la clase de David con la de Víctor [...]
(Karen, apartado de experiencia como facilitadora, ver Apéndice D).

Dicho problema se hace presente, también, a través de la confusión generada a los entrevistados al momento de preguntar específicamente sobre la dinámica profesor-monitor-facilitador en la parte teórica:

[...] bueno, la parte teórica de esa materia...del área práctica, porque la materia pues es como de David, ¿no? ¿En eso te refieres? [...]
(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D);

Mmm... ¿nos estamos refiriendo a Víctor?"
(Ana, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F).

De hecho, la información recopilada revela el surgimiento de una parte teórica que se imparte en forma de seminario y que se lleva a cabo en el horario de la parte práctica, posiblemente para lograr cubrir este desfase, dada la falta de coordinación entre las dos partes de las materias:

La parte teórica que nos daban para desarrollarnos en los escenarios, pues era bastante buena y pues...nos daban en forma como de...seminario [...]

(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D);

Ok, ok...mira...casa talavera, se suponía que era el espacio que nos estaban prestando, porque Víctor tenía un acuerdo con dirección de ahí así...todos muy institucionales, de que...eh...pues, podíamos, ahí, tomar el seminario [...]

(Ana, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F);

[...] con respecto a David...ehm...pues era difícil, o sea, esa constante de que, a veces se siente un poco separado, lo que hacemos en campo y lo que vemos en seminario antes de ir a campo, con lo que revisa o que se ve con David, ¿no? Ha sido una constante, pues, a lo largo de todos estos años, ¿no? Aunque se sigue sintiendo como esa...esa segmentación y creo que tiene que ver mucho también con el hecho de que nuestra comunicación, entonces, con él, pues no era mucha.

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

Es así como se hace explícita la necesidad de coordinar a las dos partes de las materias de una manera más eficaz, es decir, sin que esta afecte los horarios de cada una de las partes que conforman la labor comunitaria, al contrario de cómo se señala aquí:

Nuestro diálogo con él era que necesitamos que nos preste a sus estudiantes, aunque estén en su clase, para planificar algo, para preparar algo, y pues, él...muy amablemente les permitía que salieran, ¿no? Esa, como que...era nuestra interacción con David y creo que aparte esa falta de comunicación en el momento era esa la razón por la que también se sentía un poco segmentado, pues, las dos partes de la asignatura.

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

d. Dinámica docente, monitor y facilitador con base en distintos aspectos

Resulta muy importante tener en cuenta que, dada la enorme carga de responsabilidades que implica el trabajo con comunidades, es imposible que este se lleve a cabo sin una coordinación sistematizada de las tres figuras que participan en ello, es decir, los docentes de la parte teórica y de la parte práctica, los monitores y los facilitadores. Datos que se juntaron a través de las entrevistas señalan problemas relacionados a la interacción de estos roles y, así, posibles problemas en cuanto a la colaboración con las comunidades.

En primera instancia, se ubica claramente una confusión en cuanto a la existencia o no de una relación jerárquica entre docentes, monitores y facilitadores. Los entrevistados mencionan que, si bien los responsables de la materia explican de manera verbal la importancia de una interacción horizontal, también es verdad que, en distintos momentos de la historia del trabajo comunitario del programa, parece que este ideal no se cumple.

En otras palabras, se hace presente una necesidad de lograr lazos de horizontalidad desde las acciones de cada una de dichas figuras que pueda, efectivamente, reflejar el discurso de los psicólogos sociales comunitarios y que alcancen a combatir el problema aquí descrito:

[...] ahorita como que...que soy monitora...que, de cierta forma, tengo un poquito más de poder y yo sé cómo lo manejo [...]

(Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

[...] de alguna manera, sin querer, le construimos una jerarquía al monitoreo, ¿no? O sea, nunca fue la intención, pero creo que, ahí estaba como que, de fondo, esta estructura jerárquica, ¿no? Donde Ángel era el monitor de monitores, de alguna manera, Ángel nos organizaba, Ángel nos dirigía, también, en cierto sentido, ¿no? Fue extraño [...]

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G);

Por otro lado, desde la narración de las vivencias de los estudiantes entrevistados de acuerdo a su rol como facilitadores, se podría deducir la ausencia de explicitación del estilo de enseñanza tanto como de los objetivos generales y específicos de su rol, a la hora de la implementación de estrategias de manejo de grupos, por parte de los monitores:

[...] dije: “¿Por qué se está yendo si sabe que no sabemos qué estamos haciendo? Mínimo yo, no sé lo que estoy haciendo, ¿Por qué se va?” Ehm...bueno sí, justo, poco a poco, conforme fue pasando el, el semestre, pues ya me quedó claro, ¿no? Como estudiante, que el rol de Ángel, no era estar ahí como asegurándose que estamos cumpliendo con un checklist, ¿no? Sino más que nada estaba ahí un acompañante, ¿no? [...] Porque, las pocas veces que estaba, de alguna manera, ehh...una manera metafórica, volteaba a verlo, pero también volteaba a ver literal para ver si estaba haciendo las cosas bien. Y eso creo que era lo que él no quería, ¿no? Como que, de alguna manera, nos volviéramos dependientes a que él estuviera o que nos estuviera diciendo qué es lo que estábamos haciendo bien y qué

estábamos haciendo mal. Pero eso fue muy al final del semestre, yo recuerdo que esas primeras semanas pues yo creía que él estaba siendo muy mal trabajo como monitor, ¿no? Al dejarnos ahí en campo [...]

(Carlos, apartado de experiencia como facilitador en el sector de comercio, ver Apéndice G).

La falta de sistematización de la labor del monitor se puede reflejar, también, en el proceso de asignación de los facilitadores en alguno de los distintos sectores. Así, en un inicio, que como menciona el docente entrevistado, el trabajo era bastante improvisado, se comenta:

Ya en clase, no recuerdo bien cómo le hizo, pero nos sorteó.

(Ángel, experiencia como facilitador en la materia de quinto semestre, ver Apéndice C);

Posteriormente, se empezó a implementar una estrategia para un proceso de asignación más adecuado, que implicaba la entrega de un ensayo, sin embargo, se señala que no se ofrecía retroalimentación respecto a este, en caso de que así lo demandaran los facilitadores:

[...] ah pues...mmm...para el proceso de asignación...pues, nos pidieron un ensayo respecto a investigar un poco de los...mmm...escenarios... [...] oficialmente nunca supe por qué se me asignó ahí [...] pedí retroalimentación de...de los trabajos entregados [...]...y, pues...un monitor que estaba en ese entonces, dijo que no había...mmm...que no, que no había cumplido con los requisitos para alguno de esos ambientes. Entonces, pues, que me asignaron...que me había quedado con adultos [...] ...nunca se me explicó [...] yo sentía, y todavía lo sigo pensando, que el predio era como el que nadie quería...(se ríe)[...]

(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D).

En generaciones posteriores, se menciona otro requisito, además del ensayo que es la realización de una entrevista. Sin embargo, este requisito tampoco ha sido constante a través de los años, causando a los estudiantes confusión, como la que se expresa a continuación:

Wey, ¡ni siquiera sabía de las entrevistas! [...] No me enteré...o sea, pasó así... ¡pum!, dijeron entrevistas y yo: "Sí..." Ni estaba en el grupo de Facebook, o sea, mal, mal... no recuerdo cómo [...] de repente entré al grupo de comunitaria en Facebook y vi, como: "Estas son las fechas de entrevista para trabajo sexual", y yo: [...] cuándo? ¿cuándo nos íbamos?, eran los martes o los miércoles...miércoles ¿no?

(Ana, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F).

Otro problema relacionado a la falta de organización en este aspecto tiene que ver con el hecho de que los estudiantes que se inscriben primero en la materia de sexto semestre antes de haber cursado la materia de quinto semestre, no se les aplican dichos filtros, estos simplemente eligen sector con la única condición de que haya cupo:

[...] éramos poquitos, poquitas...que yo recuerde, éramos como veintitantos yo creo en, en, entre todos y todas. Entonces, recuerdo que había cupo en la mayoría de los sectores. [...] pues me interesó bastante lo que se estaba haciendo en comercio y pues, lo elegí, casualmente pues. Fui de los pocos que dijeron ese y sí me pude quedar.

(Carlos, apartado de experiencia como facilitador en el sector de comercio en la materia del quinto semestre, ver Apéndice G).

Al no exigir los mismos requisitos a todos los estudiantes independientemente a qué materia se escriben primero, se rompe ese ideal de relaciones simétricas y esto podría ocasionar fricciones entre facilitadores, además de que podría contribuir al aumento de competitividad entre los diferentes grupos de facilitadores.

Por otra parte, los estudiantes también narran las dificultades en relación a la retroalimentación que recibieron y a la ausencia de la misma:

[...] a veces no se daba la información, y no se cuadraba mucho, entonces sí era un poco complicado porque, por ejemplo, lo decíamos con Víctor de: “Oye, ¿como ves esto?”, y él nos decía: “Ah...bien, bien.” Entonces, ya, cuando íbamos con un monitor: “No, necesitas modificar...” esto o cuando nos revisaba otro monitor: “Es que, ese, debe ser...” así o:” ...debe ser...” de otra manera, ¿no? Entonces, parecía un poco complicado cuando revisaban los trabajos, pero eso...esos detalles que, a lo mejor... pues, quitan un poco de tiempo y no dejan ser un poco productivos.[...] nosotros tuvimos problema como equipo porque... mmm... queríamos más retroalimentación respecto al trabajo en escenario... (se ríe)... entonces, por parte del monitor encargado, pues era más retroalimentación en la forma de redacción...de lo que escribíamos...

(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D).

La falta de un proceso de retroalimentación constante, completo y coordinado, podría significar una desorganización general en cuanto a la estructura y el contenido teórico y práctico de las materias que, indudablemente, implicaría ciertas repercusiones tanto en relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes en formación, como en cuanto al trabajo con los miembros de las comunidades en cuestión.

Al mismo tiempo, algunos de los participantes mencionan una constancia en la falta de atención directa del profesor con los facilitadores, dada saturación de sectores en los cuales se trabaja en cada semestre:

Pues, en práctica, creo que Víctor...Víctor, de alguna manera, ehh...pues siendo profesor, creo que no, no estuvo tan pendiente de nuestro trabajo, en particular, de nuestro sector, en comercio. Tengo, o sea recuerdo particularmente que hubo varias ocasiones donde los comerciantes querían conocer como al profesor a cargo, y Víctor iba, estaba como diez minutos y se tenía que ir porque tenía que, de alguna manera, estar presente en el sector que él estaba monitoreando, entonces, en campo si era difícil como el poder interactuar con Víctor, ¿no? Mucho tenía que ver con...o tenía que ver con...la dinámica del curso, ¿no? O sea, no se puede repartir en seis, siete Víctor y estar en todos los sectores, al mismo tiempo [...] en ese espacio comprendí o entendí, justo, la dificultad que implicaba para él, el ser un profesor en campo con seis sectores...en ese momento creo que me parece que eran siete, o sea, siete sectores, ehh...al mismo tiempo, ¿no? [...]

(Carlos, apartado de experiencia como facilitador en el sector de comercio, ver Apéndice G);

[...] la clase era muy limitada, entonces...más bien...no tenía una cercanía tan grande con él, pero más bien era porque había más competencia por su atención en la clase [...]

(Ángel, experiencia como facilitador en la materia de quinto semestre, ver Apéndice C);

[...] ...ehm...pues...por ejemplo, nunca, tal cual, a nosotras, nos llevaron a campo. Fue como: "Exploren..." Pero ellos, que ya tenían experiencia en población callejera, no hubo, como...hablarlo, cómo tratar con ellos, ¿no? O sea, de...cómo teníamos

que relacionarnos con ellos. Fue como: “Exploren con ellos.” Y creo que, hasta cierto punto, es bueno...ehm...pero siento que influye mucho la interpretación personal, ¿no? Porque recuerdo que, por ejemplo, hablando con la población callejera había un gran estigma. Entonces, nunca nos dijeron tampoco cómo relacionarnos con ellos, si nosotros tuviéramos una perspectiva que los estigmatiza ...al momento de llegar a campo [...] no había un auxilio por parte del profesor [...]

(Daniela, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

Digamos que el profesor, tal cual, no nos exigía algún reporte [...]

(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D).

De acuerdo a este punto, sería importante reflexionar sobre posibles alcances y limitaciones del trabajo comunitario en relación a la máxima cantidad de comunidades con las que se puede colaborar de forma completa durante cada semestre, dado que la ausencia de acompañamiento podría implicar problemas de corte metodológico y/o ético.

Por otro lado, algunos de los entrevistados comentan la importancia de haber creado una red de apoyo entre monitores, posible resultado de la necesidad de contrarrestar esta falta de cercanía con los docentes a cargo, así como se comenta en algunas de las entrevistas:

[...] ahí fue super fructífero, eh...en el sentido de que estaban...pues, monitores que ya habían tenido experiencias previas, ¿no? Y se vio muchísimo el...el auxilio, por así decirlo, ¿no? Ahí, creo que sí, formamos, como...una red de apoyo de monitores [...] no sabíamos...e insisto, por esta parte de darnos herramientas, nunca se llevaron a cabo...esas, esas partes, ¿no? No sé si te acuerdas, de que era como: “Vamos a organizar...” y que: “Les vamos a enseñar a...” y no. Y también, como que, a veces,

nos apoyábamos más con los monitores de...de otros sectores, ¿no? De: “¿Cómo le estás haciendo?” o “¿Qué herramientas estás utilizando?”

(Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

Surge en que, en las reuniones que tenemos como monitores, que normalmente se llevan a cabo de manera semanal, pues, siempre había, como, de chiste en chiste, de broma en broma, como...esta idea de que, a veces, no sabíamos lo que estamos haciendo, ¿no?

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G);

Asimismo, pareciera ser que las juntas de monitores señaladas, no solo han servido como estrategia de coordinación a través del compartir de las experiencias individuales y colectivas, sino también han logrado establecer una cohesión más profunda entre monitores, al crear un espacio de confianza para expresar las posibles inquietudes generadas a la hora de pensar, actuar y reflexionar sobre lo que se lleva a cabo, tanto en términos de dinámica interna como en relación al trabajo realizado en las sesiones prácticas:

[...] las reuniones de monitores y monitoras nos han servido mucho. O sea, porque no vamos, nada más, a planificar el semestre o la clase que viene, ¿no? O cuestiones super operativas de material, o de actividades, sino estamos en esa reunión para hablar de nuestros sentimientos, de lo que no nos parece, de lo que escuchamos de los sectores. Este espacio nos permite, pues, desarrollarnos profesionalmente. O sea, estamos ahí para trabajar, de cierta manera. Y...encontrarte a gente que te puede decir las cosas de frente sobre tu manera de abordar ciertos temas, eso...se agradece, la verdad..

(Ángel, experiencia como monitor en la materia de quinto semestre, ver Apéndice C).

e. Competitividad entre grupos de monitores

Algunos de los entrevistados mencionan cierto nivel de competitividad entre los monitores de distintos sectores:

En algunas ocasiones, como que se facilita, se fomenta, no por parte mía, pero en general una cierta relación como de competencia, se dan cosas, ¿no? No voy a decir que todos. Creo que algunos, independientemente de mí, pueden hacer buen trabajo y se pueden poner en comunicación con otra generación, pueden tener un monitor que se encargue más de eso. A veces, hay monitores que ya tienen más tiempo de haber salido, otras veces tienen apenas dos meses de haber salido y entonces, pues, puede ser más cercana la experiencia, que cuando les toca un monitor que tenga más antigüedad, digamos. Entonces, siento que se puede mejorar mucho, también ahí, puede mejorar mucho.

(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

Aquí, el docente encargado de la parte práctica, comenta sobre la competitividad generada entre estudiantes, la cual, menciona no facilitar o fomentar. Sin embargo, facilitadores y monitores de diferentes generaciones apoyan la idea de la existencia de un favoritismo explícito por parte del estudiantado, así como la falta de acciones por parte del profesor a cargo para prevenirlo:

[...] ...y había comentarios de que: “Es que es el mejor sector, obviamente vamos a tener prioridad”. Entonces, por eso, ¿no? Eso es lo que no me gustó de todo ese...mmm...digamos, de toda esa dinámica que se vivió. Porque, en realidad, todos eran buenos trabajos. Algunos tenían, ya, intervención establecida hasta con niños, con comerciantes. Entonces, era muy importante que también había, por ejemplo,

sector de población callejera, que estaba dando todas sus fuerzas para seguir adelante. Y así...el buscar escenario, hubiera sido una mejor experiencia contada para los demás, para que la vivieran y para que en el coloquio se mostrara. Entonces...justo, por darle prioridad a otros sectores no se pudo visualizar eso...deja tú que en el coloquio, sino también en...con los demás. Había alumnos que sabían que estábamos buscando sector y era como de: "Ay, pobrecitos." ...(se ríe)...entonces era un poco cruel, ¿no? [...] Y hasta los monitores como: "Es que el mío es el mejor."

(Karen, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de los predios, ver Apéndice D);

[...] No puedo hablar de manera general, por lo mismo de que sí había favoritismos entre sectores, como que, nuestra relación, desde alumnos con profesores, bueno, con el profesor, nunca fue muy estrecha. O sea, siempre era como de: "Ah, sí existe el sector de población callejera y están desarrollando un trabajo...chido." Y... (se ríe) ...cuando fuimos monitoras, este... yo pensé que esto iba a cambiar, ¿no? De que íbamos a tener un poquito más de relación, pero seguía esta parte de que sigue siendo población callejera, este...pues, no es como de sus sectores de interés, por así decirlo, y seguíamos, como, un poco distantes, ¿no? [...] O sea, no había un auxilio por parte del profesor. Y aquí hay una crítica general a la academia porque...creo que, solamente están al pendiente de ti, si eres de su interés, ¿no? A nosotros nos empezaron a hacer caso como monitores y como población callejera o como sector, porque una institución que se llama centro histórico, estaba buscando hacer una intervención con población callejera y a partir de ahí fue que el profesor volteó a ver el sector y dijo: "Ah...como que se está haciendo algo." ¿no? Voy a hacerle caso al sector y a partir de ahí hubo un poquito más de una relación, ¿no? Como que empezaron a acercarse un poquito más de: "¿Cómo va su sector?" Este...pero seguía siendo el tema del sector. No había esta relación de monitor

profesor, dame herramientas para que yo pueda continuar transmitiendo esto o que haya un avance, ¿no?

(Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E).

De hecho, al preguntar al profesor que participó en las entrevistas sobre posibles acciones que haya tomado para solucionar este problema, parte de su respuesta fue la siguiente:

Sí, bueno, estamos tratando de que lo vean como un trabajo colectivo, eso creo que ayuda un poco, no del todo, porque yo creo que sí hay esa tendencia a competir, la verdad es que esta es una cosa que es difícil de quitar, ¿no? Al final, la sociedad así funciona, esto es el capitalismo, ¿no? Así, funciona, a partir de la competencia. Entonces, se han hecho esfuerzos, a lo mejor no han sido muy fructíferos, se ha insistido en que todos somos un equipo, que el trabajo es interesante en todos los sectores [...]

(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

Aquí se señala la intención por cambiar la situación de manera verbal que no ha sido muy fructífera. Al mismo tiempo, no se mencionan técnicas o estrategias específicamente planeadas para el combate de la competencia sentida y expresada por la mayoría de los participantes que busquen alterar la dinámica descrita. Así, es posible que se rompa con el ideal de la interacción libre de jerarquías, dada la importancia y popularidad desproporcionada de los sectores.

f. Incertidumbre acerca del seguimiento de la intervención comunitaria a largo plazo

Dado que la transformación social es un proceso bastante lento, la intervención comunitaria debe tener un carácter continuo, es decir, debe ser capaz de ofrecer seguimiento a lo largo del tiempo y el trabajo realizado por parte de los practicantes de cada semestre no debe quedar exento a esto; pues, la institución debe tomar todas las acciones necesarias para lograr un seguimiento a largo plazo que respete y se acople, en todo momento, a los tiempos y los espacios físicos de las comunidades con las que colabora.

En este caso, algunas de las personas entrevistadas narran acerca de la ausencia de continuidad, como parte de su respuesta a la pregunta de las razones por las cuales eligieron ser monitores:

[...] como yo no tuve esa oportunidad de tener alguna continuidad o de tener algún bagaje previo de lo que había pasado, pues esta fue una de las razones...entonces, yo no sabía, cómo...tal cual era el proceso para ser monitora, ¿no?

(Karen, apartado de experiencia como monitora en el sector de los predios, ver Apéndice D);

[...] nadie mejor que yo para asegurarme que el trabajo se siga bien...

(Ana, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F).

La ausencia de estrategias orientadas hacia la proporción de un verdadero seguimiento implica la repetición constante de problemas y errores - que afectan tanto el proceso de formación de los estudiantes, así como el proyecto de cada comunidad – que se podrían evitar fácilmente si el trabajo tuviera una estructura más sistematizada:

[...] se puede compatibilizar con que no sea tan repetitivo, que no se vuelva a hacer lo mismo, que no se cometan los mismos errores, eso por supuesto que sí se puede hacer, se puede trabajar más.

(Víctor, docente de la parte práctica y responsable del programa del servicio social, ver Apéndice B).

g. Consideraciones éticas

La coordinación y la evaluación constante de las dinámicas presentes entre docentes, monitores y facilitadores, así como entre la academia y las comunidades en cuestión, es una práctica indispensable para lograr un trabajo verdaderamente ético. Pues, hay que recordar que las prácticas de las materias están dirigidas a un proceso de intervención comunitaria, en el cual los miembros de las distintas comunidades involucradas, comparten, en su mayoría, condiciones de vida desfavorables y experimentan injusticias sociales que restringen sus voces y pisotean sus derechos.

Así, es necesario mantener presente que todos los problemas internos de la comunidad académica en relación a la falta de sistematización detectada, afectan de manera directa el desempeño de los estudiantes en cuanto a la planeación y el desarrollo del trabajo comunitario de cada semestre. Por ende, tanto los problemas descritos anteriormente como los que se detectan a continuación, se convierten en una cuestión de carácter ético, cuyas alternativas de solución se consideran indispensables para el seguimiento del trabajo realizado hasta hoy.

Ahora bien, una de las preocupaciones que han estado presentes a través de los años que lleva vigente el programa, es conocer el interés primordial que mueve a los estudiantes a formar parte de la labor comunitaria:

¿Estoy aquí porque, realmente, me interesa aprender o por una calificación?”, “...ni la facultad, ni los profesores, te dicen cómo hacerle, ¿no? Cómo tratar a esas personas.

(Daniela, apartado de experiencia como monitora en el sector de población callejera, ver Apéndice E).

Este cuestionamiento no se ha limitado al nivel personal, debido a que, como se describe en los siguientes apartados, también ha sido una incertidumbre expresada explícitamente por parte de algunas comunidades:

[...] era algo que nos decían mucho, ¿no?: “Yo ya, ¿para qué te cuento mi vida? Yo le he contado mi vida a un chingo de gente que viene y me dice y me entrevista y a la hora de la hora, me siento otra vez objetivizada porque nada más me utilizaron para su tarea, para su tesis para su no sé qué, la noticia.”

(Ana, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de trabajo sexual, ver Apéndice F);

[...] los comerciantes en su momento y hasta la actualidad creo que son muy defensivos con respecto a lo que...a las razones por las cuales las personas están o se interesan a participar con ellos y con ellas, ¿no? Pues, siempre era una constante, cuestionamiento de su parte hacía la nuestra que, qué hacíamos ahí, por qué estábamos ahí, para qué, qué queremos lograr con esto, que si era un trabajo más de la escuela, que si solo estábamos ahí por una calificación, que si realmente nos importaba lo que estaba sucediendo ahí, ¿no? Porque pues estamos trabajando sus problemáticas cotidianas y eso implicaba hablar acerca de la corrupción, la violencia, la explotación laboral, ya sabes, todos estos temas bastante...bastante densos, y creo que, una constante también fue como el tener que dejar en claro nuestra postura política, ¿no? Porque creo que había este miedo de su parte de que solo fuéramos

como...o inclusive la posibilidad de que fuéramos como...infiltrados, infiltradas de alguna cuestión como, intentando sacarles información, ¿no?

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

Por otro lado, la posible falta de ética se ha vivido, también, en relación a la recurrente ausencia de acompañamiento en el proceso de la introducción de las nuevas generaciones de facilitadores y monitores a los miembros de los distintos sectores con los que se trabaja, por parte del docente de la parte práctica y/o los monitores encargados, tanto como en otras etapas de la elaboración del trabajo comunitario:

[...] ehm...pues...por ejemplo, nunca, tal cual, a nosotras, nos llevaron a campo, fue como: "Exploren..."

(Daniela, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de población callejera, ver Apéndice E);

Tengo, o sea recuerdo particularmente que hubo varias ocasiones donde los comerciantes querían conocer como al profesor a cargo, y Víctor iba, estaba como diez minutos y se tenía que ir porque tenía que, de alguna manera, estar presente en el sector que él estaba monitoreando, entonces, en campo si era difícil como el poder interactuar con Víctor, ¿no? [...]

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G).

Al mismo tiempo, algunos de los entrevistados mencionan la importancia de apuntar hacia el trato entre iguales y una relación recíproca entre los involucrados, característica indispensable para el proceso de la intervención comunitaria:

[...] siempre trabajar, ya sabes, desde la horizontalidad, desde el hecho de la transparencia, o sea, ser transparentes y honestos con las personas de la comunidad, ¿no? O sea, que se volvieron ideales, no solo en la ética en abstracto, sino en la forma de trabajar con los comerciantes, ¿no?

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G);

[...] veníamos con este discurso de que hay que tratar a la comunidad con respeto y además, introducimos más constantemente el...con los alumnos y alumnas, el que tienen que dejarle algo a la comunidad, tienen que presentar sus resultados, sus investigación a quienes participaron de la población y los incitamos a eso [...]

(Ángel, experiencia como monitor en la materia de quinto semestre, ver Apéndice C).

Sin embargo, otros participantes narran sobre la falta de una preparación teórica y práctica adecuada para ofrecer dicho trato:

[...] Nunca nos dijeron tampoco cómo relacionarnos con ellos, si nosotros tuviéramos una perspectiva que los estigmatiza ...al momento de llegar a campo [...] no había un auxilio por parte del profesor [...]

(Daniela, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de población callejera, ver Apéndice E).

Por último, el tema de la incertidumbre acerca de la ética se ha vivido, también, en relación a la ausencia de estimulación, por parte de los responsables de las materias, de una asimilación más profunda de aspectos éticos involucrados en el trabajo comunitario, que, por ser más abstractos, a veces, pasan desapercibidos y no se conceptualizan como tales:

Pero justo creo que en su momento, yo no veía eso como una reflexión ética, ¿no? Yo no entendía que lo que estábamos haciendo en ese momento era una cuestión ética, política y empática, sino que, de alguna manera, era como ehh, pues sí, un ejercicio reflexivo del momento, ¿no?

(Carlos, apartado de experiencia como monitor en el sector de comercio, ver Apéndice G);

[...] y...entonces, este...es algo que también vas aprendiendo en campo, ¿no? Pero que lo aprendes por tu propia experiencia, porque, realmente, como academia, no te brindan estas herramientas, ¿no? Ni siquiera se habla, como tal, del tema...o sea, te hablan mucho de que, por ejemplo, hablando de sectores populares...debe existir mucha conciencia de clase, pero se queda ahí, ¿no? O sea no se aborda como más aterrizado, ¿no? O sea...entonces, esta es una gran falla...y digo, tampoco debe existir como un manual de que: "Debes de tratar de..." esta y esta y esta forma, ¿no? Pero sí, debe existir un poquito más de crítica, como, de grupo y nunca la hubo como tal...nunca...es más, no recuerdo haber, siquiera, abordado como así, tal cual, el tema de ética o de qué manera nos tenemos que desenvolver, precisamente, como...como profesionistas, ¿no?

(Daniela, apartado de experiencia como facilitadora en el sector de población callejera, ver Apéndice E).

PROPUESTA

El concepto de la “tutoría entre iguales” como punto de partida

Para entender el rol del monitor en la intervención comunitaria es necesario definir su función que, junto a la del docente, resulta ser un ejercicio meramente tutorial. De acuerdo a Murgatroid, 1980; Monreal Gimeno, 1997; Rodríguez Espinar, 2001; Le Bouedec, 2001; Lobato, 2003 y 2005; Zabalza 2006, citados en Monreal y Gordillo (2009), la tutoría se define como: “la acción de las personas que ejercen orientación y asesoría, ya sea directa o indirectamente, en un proceso de aprendizaje.” (p. 154).

La orientación proporcionada en la tutoría se describe a través de su carácter académico, pero también personal. Esto convierte a la tutoría en gran apoyo para los estudiantes debido a que puede ayudar a la solución de problemas que pueden surgir como consecuencia de su enfrentamiento con el contenido teórico y práctico.

Inicialmente, la tutoría se puede llevar a cabo de forma presencial; en esta modalidad de tutoría, también llamada “cara a cara”, se hace presente el contacto personal, característica principal que pretende agilizar los diversos procesos de aprendizaje, al impartir contenidos que apuntan hacia una formación académica y profesional completa. El proceso tutorial se puede llevar a cabo por medio de sesiones individuales o grupales que cumplan distintos objetivos como, por ejemplo, examinar las partes más difíciles del programa, ofrecer retroalimentación, entre otros (Monreal y Gordillo, 2009).

De forma más detallada, la propuesta de acción en relación a la formación de monitores en la intervención comunitaria gira, específicamente, en torno al concepto de tutoría entre iguales, un método de naturaleza cooperativa, cuyo motor de generar aprendizaje se encuentra en las diferencias entre estudiantes, convirtiéndolos así, en los principales mediadores de su aprendizaje (Duran, 2009; citado en Duran, *et al.*, 2014).

Los tipos de tutoría entre iguales pueden variar dependiendo de las características específicas de cada grupo; en este caso, se sugiere que se mantenga la forma utilizada

actualmente, que es equivalente a lo que Juel (1996), citado en Roscoe y Chi (2007), llama tutoría de edades cruzadas. De acuerdo a este modelo, estudiantes mayores de edad y más avanzados en términos académicos (monitores), proporcionan tutoría a estudiantes más jóvenes y con menos experiencia (facilitadores). Estos roles suelen permanecer fijos, ya que los tutorados no cuentan con la experiencia suficiente para enseñar a los tutores; sin embargo, la inversión de papeles puede usarse como una estrategia para reforzar la participación de los facilitadores y, en este caso en específico, para practicar el posible futuro rol de monitor.

Cabe señalar que tal modalidad de formación no obliga a los facilitadores a formar parte de los grupos de monitores de las siguientes generaciones; tampoco pretende desviar el conocimiento teórico o la experiencia práctica para ninguna de las figuras involucradas. Al contrario, el objetivo principal está encaminado hacia una asimilación más profunda del contenido teórico y de la praxis comunitaria, tanto desde el punto de vista del facilitador como desde la perspectiva del monitor, así como del fruto de su fusión. De hecho, de acuerdo a Duran et al. (2014), lograr un aprendizaje de alta calidad forma parte de los beneficios que pueden reportar ambos roles al participar en esta dinámica interactiva dirigida al ideal de la enseñanza bidireccional, en donde tutores y tutorados se permiten influenciar equilibradamente.

No hay que olvidar que conforme avanza el semestre, una de las metas emergentes de la práctica tutorial - así como se detecta, también, en algunas de las entrevistas realizadas - consiste en que los estudiantes adquieran cierto nivel de autonomía en su trabajo intelectual, en relación a su desempeño en la parte teórica y a su desenvolvimiento en campo. Resulta relevante, por ende, que la tutoría presencial cambie progresivamente de modalidad, y se termine convirtiendo en lo que Monreal y Gordillo (2009) llaman tutoría no presencial o a distancia. Así, el acompañamiento del tutor, que en un primer instante se considera indispensable en ambas partes de las materias, se transforma cuidadosamente y en paralela coordinación con las necesidades de los facilitadores en una decisión opcional para los

estudiantes, así como se modificarán, también, su frecuencia, su duración y el medio de comunicación a través del cual se efectúa.

La importancia de incluir este punto en la presente propuesta se sitúa, principalmente, en la confusión expresada en las narraciones de algunos de los estudiantes entrevistados sobre su vivencia en relación este cambio en la dinámica tutorial. Así, se sugiere que los monitores expliciten a los facilitadores todos los componentes funcionales de su rol desde el inicio de cada semestre, para evitar la generación de percepciones erróneas, relacionadas al papel, la eficacia y el compromiso de los monitores, que, al no ser atendidas, pueden afectar de manera perjudicial a las dinámicas presentes entre las figuras involucradas y, en consecuencia, a las comunidades con las que se colabora.

La retroalimentación como herramienta fundamental para la autorregulación

En términos pedagógicos, el concepto de retroalimentación consiste en la proporción de información útil y relevante acerca del estado actual de los estudiantes en lo que concierne su proceso de aprendizaje. Asimismo, juega un papel crucial en la formación académica y profesional ya que impulsa un acercamiento profundo con un conjunto amplio de prácticas evaluativas, críticas y reflexivas en relación a las distintas formas de aprender, el compromiso con las responsabilidades académicas y el progreso hacia los objetivos a cumplir. (Nicol y Macfarlane, 2006)

Sin embargo, una característica que logra diferenciar con suficiente claridad la retroalimentación aquí propuesta, de su comprensión cotidiana, es el hecho de que sitúa a los estudiantes en el centro de la actividad retroalimentativa, considerándolos, de este modo, agentes activos y dirigentes principales de su propio aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación se considera valiosa, efectiva y verdaderamente diacrónica si y sólo si logra impulsar, en los estudiantes, el hábito de la autorregulación; este concepto se encuentra reflejado en la participación activa y constante en el control del pensamiento y de la acción, presentes en la transición hacia la profesionalización, y se aplica tanto a la cognición como a

las creencias motivacionales relacionadas a la disposición y el compromiso de los estudiantes para aprender.

De esta manera, el plan de acción referente a la promoción, la regulación y el mantenimiento de una práctica autorreguladora, adaptado desde la propuesta de Nicol y Macfarlane (2006), empieza con la asignación de actividades y tareas. Durante esta primera fase, los estudiantes, basados en experiencias y conocimientos previos, construyen un conjunto de interpretaciones personales que afectan de manera significativa a su percepción acerca de la relevancia de los ejercicios y trabajos escritos solicitados, así como la pertinencia de los requisitos y los criterios preestablecidos para su ejecución. A partir de este punto, la realización de los trabajos asignados, conlleva a que los estudiantes generen una concepción interna, a partir de la cual, se lleva a cabo la formulación de sus propios objetivos de aprendizaje.

Los resultados provenientes del proceso descrito pueden ser de carácter interno, dado que los estudiantes pueden experimentar cambios en los estados cognitivos y motivacionales que se encuentran presentes al elaborar las tareas y al participar en actividades y ejercicios grupales, pero también, de índole externa, como por ejemplo ensayos y presentaciones, así como los comportamientos y las actitudes ante estos.

Conocer los propósitos de los estudiantes y tener un primer acercamiento con su desempeño teórico y práctico, funge como gran soporte tanto para los docentes como para los mismos monitores y facilitadores, especialmente en relación al uso de estrategias dirigidas al establecimiento de una línea común hacia un aprendizaje cooperativo. Por ende, se considera pertinente el desarrollo de un diagnóstico inicial sobre la naturaleza de los objetivos de los estudiantes de cada semestre, algunos de los cuales pueden resultar satisfactorios, e incluso inspiradores para los tutores y los docentes; sin embargo, a menudo, pueden indicar niveles de aspiración más bajos (por ejemplo, si los estudiantes únicamente desean aprobar la(s) materia(s) o cubrir las horas necesarias para liberar su servicio social) o mostrar señales de ambigüedad (en el caso de que los estudiantes lidian con una intención vaga).

Este paso resulta de suma importancia para la creación de un espacio de comunicación asertiva y constante coordinación. Esto porque permite reconocer los posibles alcances y limitaciones de la tutoría así como de la intervención comunitaria, pero al mismo tiempo, apoya la elaboración de tácticas adaptadas a las características de los facilitadores de cada semestre para construir un plan que, si no logra ofrecer avances significativos al trabajo comunitario previo, sí se preocupe por cumplir con el compromiso ético que debe caracterizar al psicólogo social comunitario en todo momento: no alterar negativamente a los miembros de las comunidades ni a sus procesos de transformación (Leaning, 2001, citado en Rivera et al., 2019).

La parte final para el desarrollo de la autorregulación, y quizás una de las más trascendentales para el ejercicio y la posterior dominación de la misma por los estudiantes, está centrada en la respuesta que ellos tienen ante la retroalimentación recibida, que puede variar dependiendo de distintos factores; así, la información proporcionada puede estar, por un lado, idealmente acorde con la interpretación que los estudiantes tienen de la tarea y de sus propios procesos de aprender, sin embargo, a veces puede entrar en conflicto con su percepción sobre estos, o simplemente, puede resultarles indiferente.

Siguiendo la línea de Ivanic, Clark y Rimmershaw (2000), citados en Nicol y Macfarlane (2006), producir una alteración en los procesos internos o en los resultados externos de los estudiantes y lograr una influencia significativa en su aprendizaje posterior, implica que los tutores cuenten con herramientas adaptadas a las necesidades personales y/o grupales de los estudiantes. Estos, a través de su implementación, pueden impulsar la participación activa de los estudiantes en el proceso retroalimentativo.

La retroalimentación como elemento central en todas las etapas de la tutoría

La propuesta en relación a los objetivos a cumplir en una práctica de retroalimentación altamente efectiva y acorde a las pautas de la enseñanza cooperativa se describen en los siguientes puntos (propuesta adaptada de Nicol y Macfarlane, 2006 y Boud, 2000).

a. Puntualizar el significado teórico y práctico del buen desempeño

De acuerdo con Sadler (1989) —citado en Nicol y Macfarlane (2006)— el primer paso para iniciar el proceso retroalimentativo consiste en aclarar la noción de un buen desempeño. En este caso, los tutores se deben encargar de explicar de manera concisa el rol de los facilitadores, en términos de la preparación, el desarrollo, la culminación y legado para la continuidad de la intervención comunitaria, es decir, todos los aspectos relacionados con la elaboración de las tareas solicitadas en el ámbito teórico, así como los criterios para la selección y las formas de uso de los métodos, las estrategias, las técnicas, los instrumentos y las consideraciones éticas fundamentales de la metodología utilizada por la Psicología Social Comunitaria. En este sentido, el apoyo de los tutores implica las siguientes acciones:

- Proporcionar los estudiantes documentos cuidadosamente elaborados, en los cuales se precisen las funciones y los objetivos teórico-prácticos a cumplir, los criterios de evaluación y los estándares que definen los diferentes niveles de logro;
- Impulsar a creación de un espacio de confianza, libre de jerarquías académicas, en donde los estudiantes se sientan bienvenidos a participar en sesiones de discusión y reflexión sobre el contenido teórico, los criterios y los métodos de evaluación; y, también,
- Invitar los estudiantes a una negociación abierta que conlleve a acuerdos sobre la dinámica evaluativa, en términos de los criterios utilizados y las fechas límites para la entrega de las tareas.

La intención de esta primera fase reside en preparar a los monitores de tal manera que estos puedan ofrecer una visión clara de la estructura y del contenido teórico y práctico de las materias y del programa de formación de monitores, así como promover la horizontalidad entre tutores y tutorados, al mantener una actitud flexible ante cambios propuestos por parte de los facilitadores a lo largo de cada semestre.

b. Fomentar una relación dialéctica sobre el aprendizaje

Conceptualizar la retroalimentación como un proceso comunicativo que puede aportar mayores niveles de eficacia, pues aumenta la posibilidad de que los estudiantes, tanto monitores como facilitadores, lleguen a un estado de comprensión más profunda sobre su rol y sus respectivas funciones.

Un método que se puede utilizar a lo largo de cada semestre para generar espacios donde predomina el diálogo, la reflexión y el aprendizaje cooperativo incluye la programación de juntas periódicas en donde grupos de estudiantes puedan compartir su experiencia sobre la forma en la que han participado en el proceso de retroalimentación, explicitando, en paralelo, algunos ejemplos de puntualizaciones específicas que les hayan resultado útiles o poco relevantes, así como en qué aspectos y de qué manera les ayudaron o no a dominar un área de conocimiento y cómo influyeron, finalmente, a su desempeño.

Compartir, de este modo, las fortalezas y debilidades individuales y/o grupales, tiene como objetivo fomentar la idea de que los errores forman parte natural del aprendizaje y que, cuando se logran aprovechar, no solo no lo obstruyen, sino que lo transforman y lo perfeccionan. (Black y William, 1998, citado en Boud, 2000)

c. Ofrecer retroalimentación de alta calidad

Así como lo mencionan Freeman y Lewis (1998) (citados en Nicol y Macfarlane, 2006), para que la retroalimentación logre un verdadero impacto, se debe garantizar su proporción regular y oportuna. En otras palabras, una práctica retroalimentativa eficaz es aquella que es (temporalmente) cercana al acto de producción de aprendizaje y que permite un seguimiento constante en relación al avance de cada estudiante, pero también en términos del progreso del plan de intervención de cada grupo.

De esta manera, la información proporcionada se debe enfocar tanto en los logros y las limitaciones detectadas en las tareas entregadas como en el desempeño de los estudiantes en las sesiones prácticas. No obstante, ésta no se debe limitar en una especie de práctica evaluativa cuyo propósito sea, únicamente, determinar hasta qué punto se lograron las metas propuestas, sino que debe cumplir, también, con un rol propositivo, a través del cual, el tutor debe ser capaz de brindar consejos correctivos y críticas constructivas, y dirigir, así, a los tutorados, a objetivos de aprendizaje y desempeño de orden superior.

Por otro lado, los tutores deben ser muy cuidadosos en lo que concierne a la extensión de la retroalimentación ofrecida, ya que una cantidad de comentarios demasiado grande, así como un apoyo relativamente escaso podría limitar el aprovechamiento de esta por parte de los tutorados y, en consecuencia, minimizar el efecto deseado en relación a las metas de aprendizaje. Una manera de evitar que esto suceda puede ser llevar a cabo sesiones de retroalimentación cuyo número de áreas de mejora se establezca de forma moderada y que éstas, a su vez, estén ordenadas de forma prioritaria.

Por último, se sugiere que los responsables de las materias así como los monitores de cada generación elaboren y mantengan actualizada una base de datos digital referente a la información proporcionada a través de las sesiones de retroalimentación individuales y/o grupales realizadas, con el fin de que los estudiantes puedan tener acceso a esta en cualquier momento, en cualquier lugar y tantas veces como lo deseen, demostrando, así, una preocupación verdadera por el fortalecimiento del aprendizaje.

d. Promover la motivación y la autoestima

Estudios realizados por Dwek, 1999, citado en Nicol y Macfarlane (2006) muestran que los marcos motivacionales que poseen los estudiantes en cuanto a su capacidad de aprender son cualitativamente distintos entre sí, debido a que estos dependen, en gran parte, de sus creencias individuales acerca de la naturaleza de la misma. Además, estos afectan directamente a la respuesta que los estudiantes mantienen ante la retroalimentación recibida, y en consecuencia, al nivel del compromiso con la regulación de su propio aprendizaje.

La interpretación de estos hallazgos conllevó al desarrollo de un modelo que cataloga a los estudiantes en dos tipos de categorías en cuanto de sus creencias sobre su aptitud para aprender. Por un lado, sitúa a aquellos que consideran que la capacidad de aprender es fija y que sus límites están marcados por condiciones mentales inalterables; por otro lado, encuentra a los estudiantes que apuestan por la maleabilidad de la aptitud de construir conocimiento, cuyo aumento o disminución depende directamente del propio esfuerzo y dedicación.

Esta diferenciación resulta de gran interés, especialmente en términos de la actitud que pueden tener los estudiantes ante las dificultades que se encuentran presentes en el proceso del aprendizaje, así como en cuanto a su percepción del fracaso. De esta manera, los estudiantes que se identifican con la primera visión, interpretan el fracaso como un reflejo de su baja capacidad para aprender; por ende, la probabilidad de que ellos se rindan ante la detección de algún error o dificultad es bastante alta. De forma contraria, los estudiantes que se perciben a sí mismos como los principales responsables de su aprendizaje, actúan de acuerdo a su interpretación de este como un error o un obstáculo a superar, un desafío dependiente de su disposición a mejorar.

Por lo tanto, resulta que una de las labores más importantes de los docentes y los monitores en el proceso de retroalimentación, es la creación de un espacio de confianza en el cual los estudiantes se sientan motivados a aprender y abiertos recibir consejos para evitar

errores, tanto en términos de su propio proceso de profesionalización como en cuanto a su relación con los miembros de la comunidad en cuestión y la intervención comunitaria en sí.

Además, se considera pertinente promover una postura empática hacia aquellas características personales que pueden afectar el desempeño de los estudiantes negativamente ya que, al no ser identificadas y atendidas, pueden generar, en estos, cierta resistencia ante la elaboración de tareas y actividades parecidas a aquellas con las que han experimentado un fracaso. Por supuesto, esto no significa que los requisitos o los criterios de evaluación deban cambiar o ser modificados de tal manera que todos los estudiantes dominen las habilidades propuestas, sino utilizar estrategias que, junto con actividades y ejercicios dinámicos, contribuyan al desarrollo de su confianza en términos académicos (Boud, 2000).

e. Separar la retroalimentación de la calificación

Una gran variedad de estudios discutidos por Black y Wiliam (1998b), citados en Boud (2000), sugieren que la retroalimentación conduce a un aprendizaje más efectivo cuando se presenta por separado de la calificación, debido a que cuando estas se proporcionan en conjunto, pueden actuar como una barrera para la comprensión de los estudiantes. Tomando en consideración lo anterior, se sugiere que la programación de sesiones de retroalimentación individuales y/o grupales sea distinta a la de aquellas juntas designadas a realizar el proceso evaluativo entre los estudiantes.

Además, dado que uno de los objetivos de la presente propuesta de retroalimentación, así como se señala previamente, es formar a estudiantes autónomos a través del desarrollo de su capacidad por autorregular su aprendizaje, fomentar una evaluación verdaderamente reflexiva significa, en términos prácticos, llevar a cabo un proceso de negociación que conlleve a acuerdos específicos sobre los criterios y los estándares de logro de cada aspecto a calificar; la naturaleza de este tipo de juntas pueden ser bastante largas, especialmente cuando se trata con estudiantes que no están familiarizados este tipo de prácticas.

Resulta evidente, por ende, que los procesos de retroalimentación y evaluación ocupan espacios y tiempos separados debido a que cada una apunta hacia objetivos parecidos mas no iguales e implica dinámicas exclusivas, que, al intentar fusionarlas, se podrían causar complicaciones que conlleven a resultados contraproducentes como lo es la saturación de los estudiantes.

h. Impulsar la retroalimentación recíproca entre docentes, monitores y facilitadores

De acuerdo con Nicol y Macfarlane (2006), un método dirigido hacia la recopilación de información acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes que pretende optimizar el nivel de calidad de la retroalimentación recibida, implica que los profesores mantengan una postura abierta ante la retroalimentación que los estudiantes puedan proporcionar en cuanto al estilo de enseñanza utilizado por el profesorado, así como el desarrollo de la misma en términos de la orientación teórica y práctica, en este caso, relacionada a la intervención comunitaria en el contexto de la Merced.

Una estrategia que se puede usar para el ejercicio de este tipo de retroalimentación puede ser que los estudiantes desarrollen y soliciten, de manera crítica y argumentada, el empleo de un formulario de criterios que mejor les haya funcionado en un momento dado en el transcurso de la(s) materia(s) y en el programa de formación de monitores o creen que les pueda servir de la forma más adecuada, dadas sus necesidades emergentes durante su desenvolvimiento en las mismas y/o su experiencia en otras instancias a lo largo de su formación como psicólogos sociales comunitarios.

Por otro lado, y de forma complementaria, los estudiantes pueden, también, expresar las dificultades específicas que hayan enfrentado al entregar trabajos escritos y/o al experimentar en las sesiones prácticas, durante su colaboración con las comunidades, y, de este modo, apuntar hacia una retroalimentación más detallada en relación a aspectos teóricos y prácticos que los docentes, quizás no hayan atendido en un inicio.

Consideraciones éticas en la formación de monitores

Con base en Grondona y Rodríguez (2020), un problema que ha movilizó diversos debates académicos de distintos niveles de profundidad reflexiva en América Latina durante los últimos años, es la identificación de una presencia carente y una relevancia escasa en el desarrollo de la ética referente al proceso de formación profesional en el ámbito de la Psicología Social Comunitaria y el impacto que esto ha provocado en la praxis comunitaria.

Asimismo, un primer reporte de un proyecto de investigación que está elaborando actualmente sobre este tema, la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, sintetiza casos de diez países - entre estos, México - y los resultados generan una verdadera preocupación para la comunidad de las ciencias sociales. Los hallazgos revelan la falta explícita de la dimensión ética en los programas de las asignaturas revisados y, de esta manera, ponen en tela de juicio el ejercicio de la práctica profesional, hecho que evidencia - a mi opinión personal, de forma bastante revolucionaria - un problema central en la disciplina que, hasta hoy, no se había reconocido como tal y tampoco se había atendido con el cuidado y la delicadeza que se merece (Winkler et al., 2016; Castillo & Winkler, 2010, citados en Grondona y Rodríguez, 2020).

De acuerdo con Sánchez (2015), la presencia de un descuido explícito de los valores que rigen el proceso de formación de profesionales en la intervención comunitaria, tanto como la detección frecuente de un sentimiento de superioridad moral de las personas pertenecientes a la comunidad académica, es un problema de la insuficiente elaboración de una ética comunitaria cuyo diseño y aplicación sean sistemáticos y explícitos.

En este preciso caso, se ha notado que a través de los años, ha habido una situación similar a la descrita por los autores mencionados; la falta del desarrollo e implementación explícita y estructurada de un código ético adaptado a la deontología de la Psicología Social Comunitaria ha conllevado a una falta de atención persistente a problemas que han perjudicado, tanto de manera directa como de forma indirecta las relaciones entre docentes, monitores y facilitadores así como las dinámicas entre estos mismos y los miembros de las

comunidades en cuestión, y de este modo, han llegado a alterar el equilibrio de poder y la ética en distintos momentos del proceso de la intervención comunitaria.

La relevancia de este apartado de la propuesta, por lo tanto, se hace evidente en la creencia de los investigadores —así como en la propia— sobre la urgencia de sentar las bases éticas de la praxis comunitaria; esto implica el desarrollo de espacios críticos y reflexivos, tanto individuales como colectivos, en los cuales se lleve a cabo el análisis del trabajo diario, de los procesos y las dinámicas presentes, los efectos de estos mismos en las relaciones entre los actores sociales, así como de cualquier manifestación de formas de poder asimétricas (Rivera *et al.*, 2019).

Las alternativas de solución de los problemas detectados en las narraciones de los participantes del presente trabajo, que pueden causar un ejercicio profesional poco ético están específicamente relacionados al tema de la continuidad de la intervención comunitaria a largo plazo, la disminución de la competitividad entre los grupos de monitores, así como la coordinación de la teoría con la praxis comunitaria y la supervisión crítica del proceso de formación de todos los estudiantes por parte del profesorado a cargo, y se describen a continuación:

a. Requisitos para la inscripción de los estudiantes al programa

Dado lo anterior, se considera necesario establecer un conjunto de requisitos formales para la inscripción al programa de formación de monitores que estén adaptados, de manera metódica, a todas aquellas condiciones académicas que afectan su ejercicio y efectividad; asimismo, se propone que estos se incluyan de forma explícita en la presentación oficial del programa, facilitando, de esta forma, el acceso de los estudiantes a estos mismos y garantizando, en paralelo, un nivel de calidad más alto al que se ha tenido hasta la fecha, dado que los únicos requisitos que se encuentran presentes de manera oficial son los que comparten todos los programas de servicio social de la Facultad de Psicología, es decir, haber

cubierto más del 70% de créditos y cursar un taller de introducción general impartido en el Departamento de Servicio Social De esta manera, se propone que estos sean los siguientes:

- Haber cursado y aprobado ambas materias optativas (de preferencia, en orden consecutivo). Este requerimiento, por un lado, busca asegurar que los estudiantes hayan cumplido con el mayor tiempo de experiencia posible en su rol de facilitador. Dicha familiaridad con la intervención comunitaria, junto con otras condiciones —a saber, un proceso oportuno y adecuado de orientación y retroalimentación—, podría resultar en un entendimiento más claro y una asimilación más profunda tanto del papel de facilitador como de su nuevo rol de monitor. Todo lo anterior podría desembocar en un desempeño más eficiente de los objetivos propuestos, en especial, los que conciernen a la creación y conservación de relaciones equitativas y horizontales. Asimismo, esta pauta apunta hacia una de las partes más esenciales para el logro de un trabajo ético que, según autores como Rivera *et al.*, (2019) y Montero (2004), consiste en el mantenimiento de una colaboración continua con los sectores de campo. Para lograr un seguimiento a largo plazo, la Facultad de Psicología podría vincularse con las comunidades. Así, los ciclos académicos, marcados por temporadas de seis meses, y que implican una rotación constante de estudiantes, no se interpondría con el tiempo, la profundidad de familiarización y la continuidad ideal de la intervención en sí. El objetivo es aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno y con ello facilitar los procesos de transformación comunitaria.
- Asistir al taller intersemestral de capacitación de monitores. La participación a este taller se considera una parte complementaria, mas no la única ni la principal, para la preparación de los estudiantes en relación al rol del monitor. En el taller, se pueden repasar y aclarar, de manera puntual, los principales objetivos y obligaciones del rol de monitor que, a través de su papel de tutor, cumple con una triple función. En primer lugar, lleva a cabo una orientación teórico-práctica completa de los grupos de facilitadores de cada semestre, en relación a las responsabilidades académicas y el

compromiso ético que constituye su papel durante todas las fases de la intervención comunitaria. En segundo, utiliza estrategias dirigidas a la familiarización de los facilitadores con las funciones relacionadas al proceso del monitoreo, proporcionándoles, al mismo tiempo, oportunidades del ejercicio del rol. En tercer lugar, sirve como fuente de inspiración e impulsa a los facilitadores a ofrecer su máxima capacidad de continuidad a la intervención comunitaria a través de su posterior inscripción al mismo programa.

Cabe mencionar que, a diferencia de como se ha hecho hasta hoy, sería ideal que el taller se impartiera al inicio de quinto y sexto semestre. Esto abonaría a la no exclusión de estudiantes que eligen no tomar las materias de manera seriada.

- Entregar un trabajo documental en donde se proporcione, de manera cronológica y de forma detallada, toda la información relacionada al trabajo realizado a lo largo de los dos semestres de su participación en la intervención comunitaria en modo de facilitador. Esta pauta tiene como objetivo aportar a la creación de una base de datos de fácil acceso para todos los docentes y estudiantes involucrados a lo largo de los años, promoviendo el hábito de la documentación que podría facilitar la proporción de un seguimiento ajustado a los logros y las limitaciones de los trabajos de las generaciones anteriores, previniendo, de esta manera, la repetición de posibles errores sistemáticos y, así como lo señala Montero (2004), evitando limitar el trabajo comunitario en una intervención extractiva. Pues, no es ético imponer a las comunidades un sistema, durante el cual los estudiantes colaboran con los miembros de cada sector de manera intensiva por determinado tiempo, luego desaparecer y esperar que las nuevas generaciones utilicen a las comunidades para experimentar, sin que los resultados de cada ciclo sean documentados, discutidos y evaluados por los estudiantes, los docentes y los miembros de las comunidades.

b. Disminución de competitividad entre grupos de monitores

La estrategia para la resolución de este problema está inspirada en el concepto del autocuidado del practicante, propuesto por Sánchez (2015); la idea del cuidado de sí gira en torno a la necesidad del establecimiento de límites psicológicos y espacio-temporales por parte del practicante en relación a la comunidad con la que colabora durante el proceso de la intervención comunitaria, acción que pretende protegerlo de una posible “quema” (*burn out*), y por consiguiente, de la posible ineficacia y probable insostenibilidad de su acción en el tiempo, dada la naturaleza de la praxis comunitaria caracterizada por un nivel de compromiso y de dedicación bastante alto.

Una forma de mantener la integridad psicológica, en este caso, de los monitores, implica su rotación constante entre los distintos grupos de facilitadores; en otras palabras, se sugiere que los monitores tengan un tiempo predeterminado para la orientación de cada uno de los grupos de tal manera que su experiencia y su atención no se centre en un solo proyecto de intervención durante todo el semestre, sino que su apoyo se pueda distribuir equitativamente a todos los grupos por separado y durante tiempos cortos, con el mismo interés, respeto y entrega.

Ahora bien, la propuesta está dirigida al aprovechamiento directo de esta forma de trabajar hacia la promoción de la disminución de la competitividad vivida y expresada por los participantes entrevistados. Esta es una solución que pretende llevar a la práctica lo que el docente responsable del programa menciona haber intentado transmitir de manera teórica, es decir, que las características y el proceso de transformación de cada una de las comunidades es único, sin embargo, el hecho que el desarrollo de la intervención comunitaria sea más ágil, rápido o visible, en unas comunidades que en otras no debe conllevar a la generación de expectativas y preferencias que prioricen la importancia de unas sobre otras y que se debe procurar, en todo momento, que el esfuerzo por el apoyo a cada uno de estos sea igual por parte de todos los docentes, facilitadores y monitores involucrados.

c. Acompañamiento de los docentes al proceso de formación profesional y disminución de desfase entre teoría y práctica

La ausencia de un acompañamiento cercano de los profesores en relación a la formación de los estudiantes en ambas partes de las materias, así como la falta de coordinación entre estas, es un problema que se ha detectado desde el inicio de la inclusión de las materias en el plan de estudios actual y puede considerarse un problema de carácter ético, debido a que, así como lo describe Sadler (1998) citado en Shepard (2000), la exposición frecuente de los estudiantes a una supervisión y evaluación formativa escasa, conduce a que estos tengan que aceptar patrones de prácticas y disposiciones defectuosas, que, al parecerles inconsistentes, conllevan a la adaptación de hábitos de supervivencia, que en este caso, lo ha sido la improvisación del rol del monitor por medio de la imitación de monitores de generaciones anteriores que, a su vez, tampoco tuvieron una formación profesional adecuada para la intervención comunitaria.

El argumento que, hasta la fecha, ha justificado el problema de falta de cercanía ha sido la saturación de comunidades actualmente activas, lo cual ha impedido al docente encargado de la parte práctica tener una relación directa con los estudiantes de cada semestre, así como con los miembros de las comunidades. Una estrategia para solucionar este problema es llevar a cabo un balance entre tiempos, alcances y limitaciones de la intervención comunitaria de cada comunidad y, de acuerdo con este, redefinir la cantidad máxima de sectores que se pueden mantener activos de tal forma que se logre un trabajo completo que cumpla de la manera más óptima con los ideales de la Psicología Social Comunitaria.

Sin embargo, cabe mencionar que, durante los primeros años, el número de las comunidades, así como la cantidad de los estudiantes era muy poca, a diferencia del tamaño de los grupos y los sectores de la actualidad, y, aun así, los estudiantes entrevistados que cursaron las materias en aquellos semestres, narran una situación parecida. De este modo, resulta evidente que el problema quizá se relacione con una posible falta de organización

general. Lo anterior podría solucionarse con la promoción de hábitos de sistematización, como lo son las estrategias propuestas a lo largo de esta tesis.

Por otro lado, una táctica que podría atribuir a la solución del problema del desfase entre teoría y práctica es que todas las juntas de los monitores orientadas a la proporción de tutoría para la planeación y la retroalimentación acerca del desempeño de los facilitadores, se lleven a cabo durante el horario de ambas partes de las materias - a diferencia de la dinámica actual en la cual las juntas se han hecho fuera de estos y sin la presencia física y la supervisión de los docentes – involucrando, de forma activa, a los profesores al proceso de aprendizaje de los estudiantes y permitiéndoles, así, tener una coordinación más eficaz.

Pues, la calidad del trabajo del psicólogo social comunitario, y por lo tanto, la creación y el mantenimiento de un verdadero espacio de confianza, horizontalidad y respeto hacia todos los miembros de las comunidades, depende directamente del acompañamiento, la supervisión y la retroalimentación constantes del profesorado a los estudiantes (Rivera *et al.*, 2019; Duran, *et al.*, 2014) tanto en la introducción de las nuevas generaciones a estas, en la preparación teórica y en su sincronización con la praxis, como en la planificación y el desarrollo de las sesiones prácticas y en la evaluación y la reflexión en todas las fases del proceso.

CONCLUSIONES

Según la metodología de la investigación acción pedagógica, resulta indispensable no solo su implementación, sino su constante evaluación en términos de relevancia y de eficiencia. La finalidad es solucionar los problemas descritos a lo largo de esta tesis. Lo anterior conlleva a proponer un plan de acción que impacte de manera positiva las materias y el programa del servicio social tanto para los docentes, como para los estudiantes y los miembros de las comunidades en cuestión.

Incluir este plan o propuesta al trabajo de las próximas generaciones implica una asimilación reflexiva tanto de contenidos como de puesta en práctica. El logro dependerá de un tiempo y espacio de preparación por parte de los estudiantes, quienes así podrán garantizar su implementación más óptima. Topping (2000), citado en Duran *et al.*, 2014), alerta que, de no haber una preparación adecuada, la tutoría entre iguales puede ser riesgosa: la calidad de la orientación de los tutores es menor a la de un profesor. Lo anterior puede que ciertos errores metodológicos pasen inadvertidos.

Por lo anterior, resulta pertinente que antes de la implementación se lleve a cabo una capacitación de tutores que se adapte al plan de acción que aquí se desarrolla y así se contrarresten los peligros de entrada. No se debe pasar por alto la importancia del rol del profesorado. Los docentes, si ofrecen una constante retroalimentación a los tutores, de acuerdo los alcances y las limitaciones del desempeño de los estudiantes, provocarán un cambio inmediato en su rendimiento (Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn, 2010; Roscoe y Chi, 2007, citados en Duran *et al.*, 2014).

La evaluación de esta propuesta ha de llevarse a cabo de manera constante durante todas sus etapas, sobre todo en relación con los objetivos generales y específicos correspondientes. De acuerdo con el ideal de la horizontalidad que se pretende establecer y mantener entre el profesorado y el estudiantado, dicha evaluación no puede limitarse a la opinión de los docentes. Estos deben trabajar en conjunto con los estudiantes y mantenerse

abiertos a críticas que apunten a la adaptación de la propuesta a las necesidades emergentes de cada generación.

Una técnica que puede ofrecer un seguimiento eficiente de la propuesta es el uso del diario de campo. Sus relatos sirven para la interpretación exhaustiva de las experiencias en el aula, así como en el trabajo con las comunidades. Esta práctica evaluadora permite, por un lado, conocer el alcance y la efectividad del plan de acción y, por otro, facilita la detección de problemas no resueltos. De esta forma, se promueve la búsqueda de alternativas para que estos últimos se puedan ajustar progresivamente (Restrepo, 2004).

Asimismo, el análisis de los relatos del diario de campo promueve la satisfacción personal ante la propuesta que se ensaya, mientras que impulsa la observación metódica de la respuesta comportamental de los estudiantes ante los cambios en las dinámicas y las estrategias didácticas y formativas. Lo anterior permite decidir, de manera colectiva y equilibrada, sobre aquellos aspectos que podrían mejorar las prácticas en pro de la transformación de cada comunidad.

La evaluación efectuada a través de este medio permitiría aclarar la visión del discurso pedagógico utilizado por parte de los docentes, ya que, al reflexionarse de manera sistemática, puede superar las posibles limitaciones de una evaluación superficial y, por ende, también puede promover la apertura a un trabajo comunitario reflexivo y autocrítico. Las necesidades teórico-prácticas de los estudiantes podrían orientarse hacia un proceso de formación profesional completo, equilibrado y ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balcazar (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), pp. 59-77.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167. Recuperado de: <https://scihub.se/10.1080/713695728>

<https://scihub.se/10.1080/713695728>

Cano Castellanos, C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario. *Reencuentro*, (40), pp.1-10. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004011.pdf>

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-Acción Participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de:

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), pp. 96-114. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Durston, J. y Miranda, F. (Compiladores). (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Santiago de Chile: CEPAL - SERIE Políticas Sociales N° 58.

Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf

Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1). Recuperado de:

https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), pp. 73-89. Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gerhardt, H. P. (2007). Leer a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29(), pp. 165-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545100015.pdf>

Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage. Recuperado de: <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/qualitative-method-sage-ency.pdf>

Grondona Opazo, M. y Rodríguez Mancilla, M. (2020). Dimensión Ética y Política en la Psicología Comunitaria: Análisis de la Formación Académica y la Praxis Profesional en Ecuador. *PSYKHE* 29(1), 1-17. Recuperado de: <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20613>

Hernández Sampieri, S., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Holguín, M. R., Velázquez, T., Espinoza, E. C., Hildenbrand, A. Wakeham, A. (2019). La praxis en la formación en Psicología Comunitaria: Una mirada ética. *Revista de Psicología*, 37(1), 31–52. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2019-04349-002>

La Torre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lenya Cordero, O., Canga Contreras, F., Tejada Fernández, J. y Hernández Paz, A. A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318116710_La_Formacion_por_Competiciones_en_la_Educacion_Superior_Alcances_y_Limitaciones_desde_Referentes_de_Mexico_Espana_y_Chile

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46. Recuperado de: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Losada Menéndez, S. (2016). *Metodología de la intervención social*. Madrid: Síntesis.

Moreno Gómez, W. (2007). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo_ciudad_2007.pdf

Ministerio de Educación (2014). La Sistematización en los Procesos de la Educación Permanente. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. Recuperado de: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/uf8_permanente_2015_apoyo.pdf

Monreal-Gimeno, C. y Gordillo, M. C. (2009). La función tutorial, elemento clave en la reforma de la enseñanza universitaria: una experiencia en ciencias ambientales. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 1(2), pp.153-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3004486>

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Mori, M.P. (2008). *Una propuesta metodológica para intervención comunitaria*. Universidad de San Martín de Porres. Perú: Liberabit. 14:81-90. Recuperado de: https://www.uv.es/documed/analisis_de_la_entrevista.html

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218. Recuperado de: https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf

Ocampo López, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda. Sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 12 (2009) pp.13-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86912021002.pdf>

Pérez, F. Z. y Rodríguez Arroyo, A. T. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), pp. 1-21. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), pp. 45-55. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574. Recuperado de:

<https://sci-hub.do/https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654307309920>

Sánchez Soler, M. D. y Mungaray Lagarda, A. (2000). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento*. México: ANUIES.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España: CEAC. (pp. 27-49). Recuperado de:

<https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>

Rivera Holguín, M., Velázquez, T., Custodio Espinoza, E., Hildenbrand, A. y Wakeham, A. (2019). La función tutorial, elemento clave en la reforma de la enseñanza universitaria. Una experiencia en Ciencias Ambientales. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 1(2), 153-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3004486>

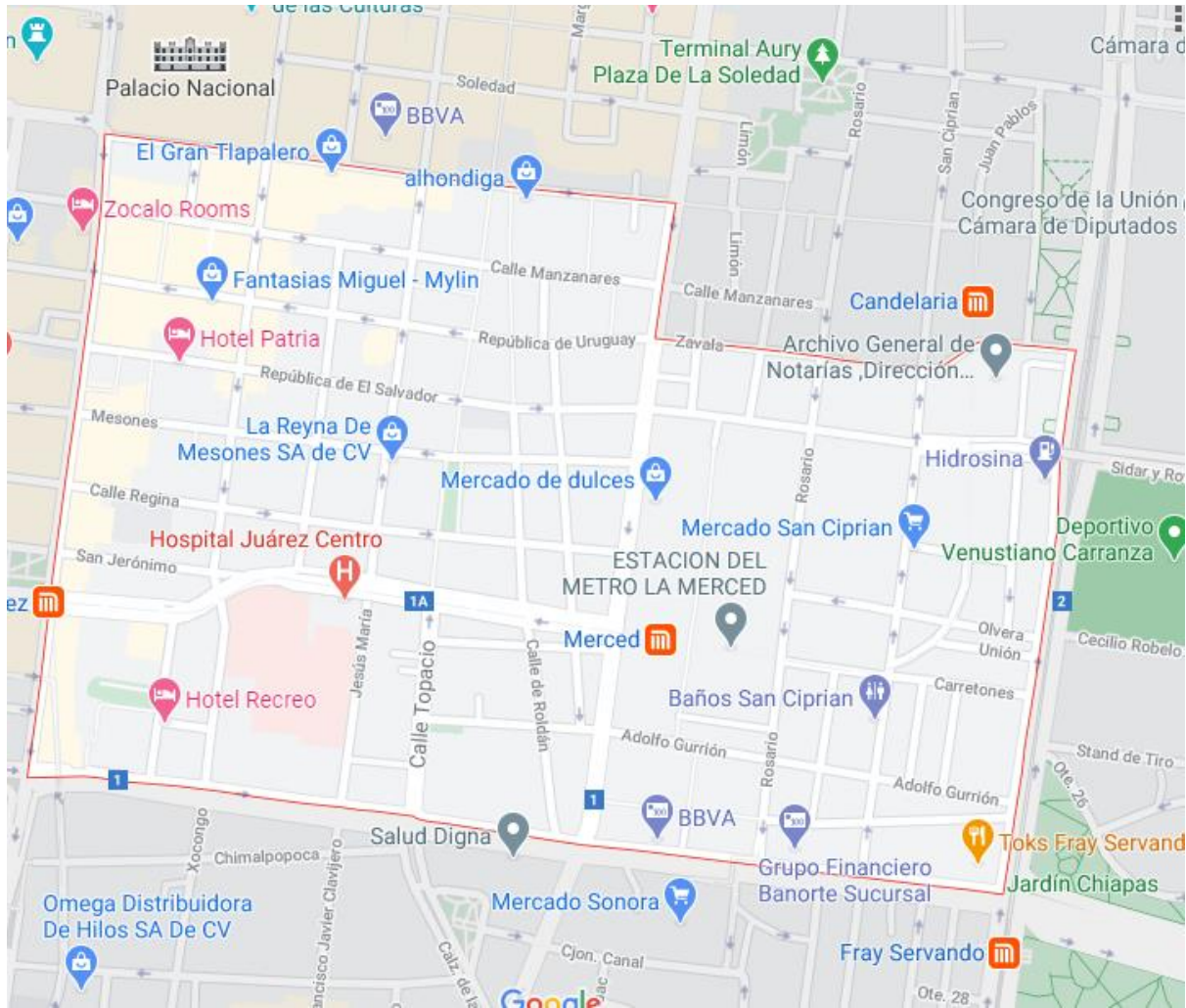
Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona. PU.

Sánchez Vidal, A. (2015) “Nuevos” valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n4/v14n4a06.pdf>

Shepard, L. A. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. Los Angeles University of California. Recuperado de:

<https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/TECH517.pdf>

APÉNDICE A. MAPA DE LA MERCED



APÉNDICE B. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL PARTICIPANTE #1

Nombre: Víctor.

Cargo: a. Profesor encargado de la parte práctica de las materias:

- “Procesos Colectivos y Problemas Psicosociales” (quinto semestre), y
- “Conflicto, Conformidad y Consenso” (sexto semestre).

b. Responsable del programa de servicio social:

- “Formación Integral en la Intervención Comunitaria”

Disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/12x1xJdaYHs9XT3DJospF6W7jckpRW7vUNexPe8OHFg0/edit?usp=sharing>

APÉNDICE C. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DEL PARTICIPANTE #2

Nombre: Ángel.

Sector: Todos los sectores.

Facilitador durante: 2013-1 (Agosto-Diciembre de 2012).

Monitor durante: Desde el semestre 2014-2 hasta la actualidad (Desde enero de 2014 hasta hoy).

Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/17t92PiaazX0vo8no3VF2DhkVe15yPmXDsWhIILNO_To/edit?usp=sharing

APÉNDICE D. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DEL PARTICIPANTE #3

Nombre: Karen

Sector: Predio - Trabajo con vecinos.

Facilitadora durante: 2016-1 & 2016-2 (Agosto-Diciembre de 2015 y Enero-Mayo de 2016).

Monitora durante: 2017-1 & 2017-2 (Agosto-Diciembre de 2016 y Enero-Mayo de 2017).

Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1quGdaFqhZ_7_b-EFIF-gX8NJVxSC8vqFWRkhhry0bq0/edit?usp=sharing

APÉNDICE E. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DE PARTICIPANTE #4

Nombre: Daniela.

Sector: Población Callejera.

Facilitadora durante: 2018-1 & 2018-2 (agosto-diciembre de 2017 y enero-mayo de 2018).

Monitora durante: 2019-1 & 2019-2 (agosto-diciembre de 2018 y enero-mayo de 2019).

Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1mKRU3AyS_74wJDU-FrZZDySXndDtL2bCwikqyjHcH9U/edit?usp=sharing

APÉNDICE F. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA DE PARTICIPANTE #5

Nombre: Ana.

Sector: Trabajo Sexual.

Facilitadora durante: 2018-1 y 2018-2 (agosto-diciembre 2017 y enero-mayo de 2018).

Monitora durante: 2019-1 y 2019-2 (agosto-diciembre de 2018 y enero-mayo de 2019).

Disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/19STYWPe0hxfKmfYkdiv5gB737y76oPfxmirfW6Bo6TE/edit?usp=sharing>

APÉNDICE G. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA DE PARTICIPANTE #6

Nombre: Carlos.

Sector: Comercio.

Facilitador durante: 2016-2 y 2017-1 (enero-mayo de 2017 y agosto-diciembre 2017).

Monitor durante: Desde el semestre 2017-2 hasta la actualidad.

Disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/1rQ-NTto3sdUY0g2161MrCbmKvMVghrCQw7LkP5ICXnHc/edit?usp=sharing>

