

Educación, Psicología y Nutrición, programas educativos enfocados en abordar problemáticas sociales

LAURA PATRICIA ARELLANO GÓMEZ
MAELVI LIZETTE MUÑOZ ÁLVAREZ
IDALIA PÉREZ CANDANOSA

Resumen: *este capítulo analiza cómo la construcción curricular en las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), materializa una formación profesional comprometida con la transformación social a través de la incorporación de proyectos de intervención como eje articulador del aprendizaje. En consonancia con el Modelo Educativo del ITESO, se promueve un enfoque de aprendizaje activo, situado y colaborativo, que reconoce al estudiante como agente central de su proceso formativo. A partir del estudio de estas tres experiencias, se evidencia que los proyectos permiten a las y los estudiantes desarrollar competencias disciplinares y transversales, fortalecer su identidad profesional e incidir éticamente en contextos reales, trabajando junto a comunidades y otros actores para la atención de problemáticas sociales complejas. Estos proyectos integran estrategias metodológicas sólidas, promueven la reflexión crítica y fomentan la corresponsabilidad en los procesos de transformación. Además, se destacan los retos inherentes a su implementación, como la sostenibilidad, la gestión del riesgo, la articulación institucional y el acompañamiento ético y emocional del estudiantado. A través de este análisis, se reafirma el valor de una educación superior que, más allá de la transmisión de saberes, se compromete con la justicia social y la generación de propuestas pertinentes y sostenibles desde cada disciplina.*

Palabras clave: *aprendizaje situado, proyectos formativos, incidencia social, formación profesional, vinculación universidad–comunidad.*

Abstract: *this chapter analyzes how curricular construction in the undergraduate programs in Psychology, Education Science and Nutrition of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) facilitates professional learning that is committed to social transformation through the incorporation of intervention projects that serve as a connecting thread running through all of the students' learning. In line with ITESO's Educational Model, the programs focus on active, situated, collaborative learning that regards students as the key agents of their learning process. A study of these three processes has shown that the projects enable students to develop disciplinary and transversal competencies, strengthen their professional identity, and have an ethical impact on real-world contexts by working shoulder-to-shoulder with communities and other actors to address complex social issues. These projects make use of solid methodological strategies, promote critical reflection and foster co-responsibility in transformation processes. They also emphasize the challenges that are inherent in their implementation, such as sustainability, risk management, institutional coordination, and the ethical and emotional accompaniment of the students involved. This analysis reaffirms the value of a higher education that aspires to more than merely transmitting knowledge, that makes a strong commitment to social justice and the generation of relevant, sustainable projects rooted in each of the disciplines.*

Keywords: *situated learning, formation projects, social impact, professional formation, university–community engagement.*

La educación superior enfrenta el reto permanente de formar profesionales capaces de responder a los desafíos sociales de su tiempo. En este contexto, el ITESO orienta su modelo educativo hacia la construcción de una comunidad universitaria comprometida con la justicia social, el pensamiento crítico y la transformación de la realidad. Esta visión entiende la formación profesional no solo como un proceso técnico–disciplinar, sino como una vía para incidir de forma activa en la mejora de las condiciones de vida, en especial de los sectores más vulnerables (ITESO, 2003).

Desde esta perspectiva, el Modelo Educativo del ITESO (MEI) se estructura sobre tres ejes fundamentales: el aprendizaje para la vida, el ejercicio profesional socialmente pertinente y la construcción de comunidades humanas (ITESO, 2024, p.4). Este modelo promueve una educación significativa, reflexiva, situada, en acción, colaborativa y transferible, en donde el estudiantado es protagonista de su aprendizaje y participa en experiencias significativas, en interacción con otros agentes. Se reconoce que el aprendizaje es el resultado de un proceso cuya persona central es quien aprende, y ocurre en función de su actividad en relación con los objetos de aprendizaje y en contextos de interacción (ITESO, 2024, pp. 13).

Una de las estrategias didácticas clave que responde a este enfoque es el trabajo por proyectos, entendido como una herramienta que permite vincular saberes teóricos y prácticos en situaciones concretas. A través de esta metodología, se promueve la colaboración interdisciplinaria, el diálogo con diversas realidades sociales y la generación de aprendizajes con sentido. Situar el aprendizaje implica contextualizar históricamente los contenidos y vincularlos con problemas concretos y contextualizados (ITESO, 2024, p.23). Asimismo, estas experiencias fortalecen competencias transversales fundamentales para la práctica futura, tales como el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la ética profesional.

En este marco, la Licenciatura en Psicología, desde 2004, y la Licenciatura de Ciencias de la Educación, desde 2015, han consolidado históricamente los proyectos de intervención como ejes articuladores en la formación de sus estudiantes. De manera reciente (2023), la Licenciatura en Nutrición ha adoptado este enfoque, lo que reafirma la importancia de la aplicación del conocimiento en la resolución de problemáticas concretas. Esta apuesta educativa se alinea con la visión de la Compañía de Jesús, que concibe la educación como una tarea estratégica para promover la dignidad humana y la justicia social.

Estos proyectos de intervención contribuyen a preparar a las y los estudiantes para los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), los cuales se desarrollan hacia el final del trayecto académico. Aunque ambos comparten la intención de vincular el aprendizaje con la realidad, difieren en dos aspectos principales: su alcance disciplinar y la forma de acompañamiento docente. Mientras que los proyectos de intervención priorizan competencias propias de cada disciplina —sin dejar de lado la inclusión de otras—, en los PAP se busca una integración más amplia de saberes. Asimismo, en los primeros, la guía del profesorado es más directiva: además de fortalecer competencias disciplinares, acompaña en la identificación de problemáticas, la planeación y el seguimiento de estrategias. En los PAP, en cambio, el profesorado asume un rol más de asesoría estratégica, y la responsabilidad de gestión, ejecución y articulación de saberes recae en mayor medida en el estudiantado. De este modo, los primeros funcionan como un espacio de preparación que fortalece la base disciplinar y metodológica necesaria para enfrentar los retos de los PAP.

El presente capítulo examina cómo estas tres licenciaturas materializan, desde sus propuestas curriculares, un modelo educativo orientado a la incidencia social. A través del análisis de sus estrategias pedagógicas, se evidencian formas concretas en que el trabajo por proyectos fortalece competencias profesionales, éticas y colaborativas fundamentales para el ejercicio profesional y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En este proceso, se reconoce que el carácter activo del aprendizaje requiere la participación de otros agentes culturales, quienes resultan esenciales en la construcción del conocimiento (ITESO, 2024, p.13).

PROYECTOS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: IMPACTO Y RETOS

“Formar psicólogos éticos y críticos que puedan incidir en su realidad” (ITESO, 2019, p.11) es un gran cometido. Los proyectos de intervención en la Licenciatura en Psicología han constituido a lo largo de estos años un eje fundamental para la formación de las y los estudiantes, ya que les permiten desarrollar competencias clave para su desempeño profesional. El tránsito por cada proyecto, con duración de dos ciclos escolares cada uno, fomentan su capacidad de problematizar la realidad, diseñar y aplicar estrategias de intervención fundamentadas en teorías psicológicas pertinentes, y evaluar su impacto en distintos escenarios. De igual manera, fortalecen competencias transversales que se tornan esenciales para su futura práctica, tales como: el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la ética profesional.

Los proyectos de intervención psicológica, un “circo de varias pistas”: formación, solución y motor de cambio

Los proyectos de intervención psicológica pueden compararse con un “circo de varias pistas”, debido a la multiplicidad de funciones y dinámicas que ocurren de manera simultánea en ellos. Al igual que en un circo, donde varios actos suceden al mismo tiempo en diferentes escenarios, estos proyectos se desarrollan en distintos niveles, con diversos actores y objetivos entrelazados. Por un lado, son espacios de formación para las y los estudiantes, quienes, desde el tercer semestre de la carrera, comienzan el camino para adquirir y consolidar competencias clave para la intervención psicológica; y, por otro, ambientes en los que se abordan problemáticas reales de la disciplina en sus distintas áreas, al generar soluciones aplicadas y promover cambios en los contextos de intervención. En este sentido, se convierten en motores de incidencia social, ya que articulan formación, acción e impacto en un mismo proceso.

Pista 1: formación y aprendizaje situado

Uno de los propósitos fundamentales de los proyectos de intervención en la formación de psicólogas y psicólogos es promover el aprendizaje situado, entendido como una experiencia contextual y relacional en que las y los estudiantes enfrentan problemáticas reales y desarrollan competencias profesionales en interacción con otras personas y saberes. Esta modalidad formativa, además de favorecer habilidades técnicas como el diagnóstico, la gestión y la intervención, propicia un ejercicio crítico que confronta a las y los estudiantes con sus propios marcos de referencia, al favorecer la reflexión sobre sus prejuicios, posturas y prácticas en torno a las problemáticas psicológicas. Tal como señalan Lave y Wenger (1991), el aprendizaje

tiene lugar a través de la participación legítima en prácticas sociales, lo que implica que el conocimiento se construye en el hacer colectivo, no en la transmisión unidireccional.

De esta forma, los proyectos se configuran como espacios de integración entre teoría, práctica y reflexión crítica, tres espacios formativos en donde la identidad profesional se va construyendo al calor de los vínculos con los escenarios de intervención y los procesos comunitarios. La sistematización de experiencias, el análisis colaborativo y la problematización se convierten en componentes esenciales de un aprendizaje significativo que articula estos elementos en un proceso constante e iterativo de diálogo con la realidad.

Pista 2: solución de problemáticas y transformación social

La segunda pista es la generación de soluciones a problemáticas del campo de la psicología. Los proyectos abordan una diversidad de ellas, que incluyen tanto desafíos vinculados al desarrollo y la salud biopsicosocial, como aquellos relacionados con contextos psicoeducativos y psicoculturales, lo que conforma un abanico amplio y complejo de situaciones que demandan atención. Este proceso de intervención se entiende no como una acción unidireccional, sino una construcción conjunta que reconoce la voz, los saberes y los recursos de las comunidades. La transformación social que se busca promover a través de los proyectos solo es posible en la medida en que se asuma la corresponsabilidad entre el estudiantado, las y los docentes y los actores de cada escenario, lo que favorece soluciones contextualizadas y sostenibles que emergen del diálogo y la colaboración.

Cada intervención representa un esfuerzo por aplicar marcos teóricos y metodológicos en la realidad que, si bien, no se centran en algún enfoque de la psicología en particular, buscan cambios a nivel preventivo, correctivo o transformativo (ITESO, 2019, p.11). Así, las y los estudiantes, guiadas por el equipo de docentes a cargo —que varía entre dos y cuatro por proyecto—, participan en procesos de análisis, diseño e implementación de estrategias que intentan generar un impacto real y sostenible en los contextos en que trabajan. Este enfoque refuerza la importancia de la psicología como disciplina aplicada, al privilegiar el abordaje de problemáticas que, en principio, no se sujetan a una sola clasificación, pero cuyo fin último es incidir de forma directa en la calidad de vida de las personas.

La interconexión de los campos de problemas y el aprendizaje situado

Los dos campos alrededor de los cuales se estructuran las experiencias de intervención y se pone en juego la formación profesional en psicología —el del desarrollo y la salud biopsicosocial, y el de los procesos psicoculturales y psicoeducativos—, aunque responden a dimensiones distintas, mantienen entre sí múltiples interconexiones que evidencian la naturaleza interdependiente de los fenómenos psicosociales (ITESO, 2019, p.11).

En el primer campo se interviene en temas como la salud mental, la promoción de estilos de vida saludable, la prevención de conductas de riesgo y el acompañamiento a personas con condiciones del neurodesarrollo, sobre todo en hospitales, centros comunitarios y educativos. El segundo, se enfoca en problemáticas como la violencia, la situación de encierro punitivo, la fractura de vínculos sociales, las personas en situación de vulnerabilidad psicosocial, y aquellas relacionadas con prácticas psicoeducativas y de gestión institucional, con un trabajo en comunidades, organizaciones sociales e instituciones educativas. Ambos ámbitos están atravesados por el fenómeno transversal de la violencia y la inequidad, lo cual

exige intervenciones integrales que no solo atiendan consecuencias, sino que también promuevan equidad, participación y fortalecimiento de redes comunitarias.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado se comprende no solo como una estrategia pedagógica, sino como una postura ético-política. En sintonía con Freire (2015), aprender implica involucrarse de forma activa en la transformación de las condiciones que generan injusticia y exclusión. Por ello, los proyectos permiten a las y los estudiantes aplicar conocimientos desde una lógica contextualizada, al desarrollar competencias críticas en escenarios que no pueden ser comprendidos ni transformados desde una mirada fragmentada o neutral. Lo anterior refuerza la idea de que estos espacios son formativos para quienes participan, por estar insertos en un proceso de construcción colectiva de saberes con la comunidad.

Beneficios de la atención a demandas socioprofesionales con poblaciones vulnerables

La atención a demandas socioprofesionales en contextos de vulnerabilidad constituye un componente esencial que orienta la propuesta curricular basada en proyectos. Al involucrarse en escenarios reales, las y los estudiantes fortalecen su compromiso ético y responsabilidad social, al tiempo que desarrollan competencias culturales, organizacionales y prácticas que les permiten actuar con sensibilidad y pertinencia en contextos complejos y diversos (PUCP, 2018). Como señala Kolb (1984), el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye de manera activa a partir de la experiencia concreta, que es después transformada a través de la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. En este sentido, los escenarios reales en que se desarrollan los proyectos no solo ofrecen información contextual, sino que se constituyen en verdaderas plataformas en que las y los estudiantes, a través de los tres espacios formativos que ofrecen los proyectos: intervención, revisión teórico metodológica y recuperación de la experiencia, activan procesos de aprendizaje profundo cuando se articulan desde una experiencia reflexiva.

Promover soluciones contextualizadas que emergen del diálogo y la colaboración hace que la intervención se convierta en un espacio de aprendizaje recíproco, en donde, tanto los que intervienen, como las personas con quienes se trabaja, colaboran en la construcción de saberes. Estas interacciones pueden derivar en transformaciones que superan el tiempo formal de cada proyecto, lo que favorece la construcción conjunta de capacidades y el fortalecimiento de procesos sostenibles de cambio.

MÁS ALLÁ DEL AULA, “EXPERIENCIA DESDE LOS PROYECTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”

En el ITESO, la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) inició en 1988, y a lo largo de estos 37 años ha buscado mantenerse actualizada para brindar una educación que abone a la transformación social. En respuesta a esta búsqueda, el plan de estudios actual pretende —entre otras cosas— ampliar y enriquecer la visión del campo profesional, aunado a la demanda de la vida social que “exige no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y de procesamiento de información, sino también el desarrollo de un pensamiento ético y crítico que no se entiende al margen de una formación afectiva que le dé vida, motivación e impulso” (ITESO, 2015, p.2); de ahí la importancia de no solo centrarse en procesos de construcción del conocimiento, sino también en aprendizajes relacionados con la convivencia humana, la sustentabilidad ecológica y la ciudadanía planetaria.

Dicho plan de estudios responde a una concepción del aprendizaje apegada al MEI, que declara los siguientes atributos del aprendizaje: significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible. Y agrega tres atributos más: el aprendizaje por proyectos, autogestivo y en red, lo cual potencia el trabajo colegiado, colaborativo e interdisciplinario. Desde esta concepción, se busca que las y los estudiantes se asuman como las principales responsables de su aprendizaje, que las y los docentes puedan transitar hacia un rol de asesores y acompañar a las y los estudiantes en sus búsquedas e intereses profesionales; todo ello a partir del contacto directo con la realidad (ITESO, 2015).

Para que estos atributos se concreten, el plan de estudios emplea una estructura curricular basada en núcleos a partir de objetos socioprofesionales, en lugar de contenidos, y utiliza metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y con enfoque multidisciplinario. Estos núcleos son:

- Ciencias de la educación, que da fundamento y amplía el espectro de actuación.
- Aprendizaje, sujeto y convivencia, centrado principalmente en los procesos de aprendizaje individual y escolarizado.
- Aprendizaje, sociedad y convivencia, que responde a la dimensión sociopolítica y des-escolarizada de la educación.
- Aprendizaje, organización y convivencia, que aborda la gestión educativa, del conocimiento organizacional y el diseño curricular.

Dentro de cada núcleo curricular se integran los diferentes escenarios de formación: proyectos, seminarios, cursos e incubadoras. Esto favorece la articulación de las asignaturas con cada proyecto, las cuales se alinean con el propósito del núcleo y con la naturaleza de la problemática a atender.

De la planeación del aprendizaje por proyectos a la experiencia de su aplicación

El aprendizaje basado en proyectos permite utilizar el entorno como escenario de acción y aprendizaje, al aprovechar la bidireccionalidad de la influencia entre el medio y las personas (Majó y Baqueró, 2014). Lo anterior implica que las y los estudiantes movilicen sus saberes, actitudes, habilidades y valores para dar respuesta a problemáticas reales.

De ahí que el plan de estudios de Ciencias de la Educación tiene una apuesta clara por el aprendizaje orientado a proyectos, con lo que se busca el “aprender haciendo” desde el primer semestre. Estos proyectos pueden estar ligados a iniciativas institucionales o propuestas estudiantiles, siempre y cuando respondan a una problemática social, se desarrollen en escenarios vulnerables y contribuyan a la transformación social. Todos los proyectos tienen una duración de dos periodos escolares, lo que favorece un mayor involucramiento y permite recorrer todas las etapas de un proyecto de intervención: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. La única excepción es el proyecto inicial (primer y segundo semestre), el cual culmina en el diagnóstico.

En concreto, los proyectos que se proponen a lo largo de la trayectoria curricular son:

1. Semestre 1 y 2: “Exploración de escenarios educativos y Diagnóstico de necesidades educativas”, cuyo objetivo es acercarse a diversos contextos y desarrollar habilidades para el diagnóstico educativo.

2. Semestre 3 y 4: “Investigación sobre el aprendizaje I y II”, con el propósito de realizar una intervención para la mejora del aprendizaje individual desde lo cognitivo y convivencial, en respuesta a las solicitudes de un contexto escolarizado.
3. Semestre 5 y 6: “Acción socioeducativa” y “Sistematización y evaluación de la acción socioeducativa”, con la intención de ampliar la visión del campo educativo a través de una intervención en una comunidad semiurbana desde el enfoque del aprendizaje comunitario.

Como ya se mencionó, la organización por núcleos permite que las asignaturas concurrentes nutran desde la teoría el desarrollo de herramientas y la reflexión crítica, el desarrollo del proyecto correspondiente, siendo los proyectos el eje articulador del programa educativo.

Durante estos casi diez años de trabajo por proyectos, se ha constatado que esta práctica resulta exitosa para el desarrollo de competencias profesionales de las educólogas(os), así como para fomentar el pensamiento crítico, el compromiso social y ambiental, la interculturalidad, la empatía y la colaboración. Las y los estudiantes, por su parte, reconocen en la consulta de egreso la relevancia formativa de los proyectos, ya que les permite “poner en práctica, clarificar y aterrizar la teoría que ven en las demás asignaturas a lo largo de la carrera” (ITESO, 2022a).

Si bien existen muchas formas de implementar la metodología de proyectos, algo que distingue al ITESO y a la Licenciatura de Ciencias de la Educación es su compromiso por el cuidado de las comunidades con las que se trabaja. Por ello, se procura que la inserción en los escenarios no sea desde una visión en que las y los estudiantes y docentes son portadores del conocimiento y quieren imponer su realidad, sino desde una lógica de corresponsabilidad entre los tres actores involucrados: comunidad, estudiantes y docentes, quienes definen en conjunto el problema, la propuesta y su evaluación.

Así, la elección de un escenario considera la permanencia en el tiempo, ya que, aunque las generaciones cambian, el compromiso institucional se mantiene hasta que, en conjunto con la comunidad, se considera que el acompañamiento ya no es necesario. Esto fomenta que dicha población vaya creciendo hacia la autogestión y apropiación del proyecto.

En suma, la experiencia del aprendizaje por proyectos es considerada un logro: amplía la visión de las educólogas(os) hacia diversos campos de acción, potencia su aprendizaje, mantiene a las y los docentes en constante actualización frente a realidades diversas, y ofrece acompañamiento significativo a las comunidades, al ampliar su perspectiva sobre las problemáticas que enfrentan.

Esta manera de concebir la formación profesional, a través de la inmersión en realidades complejas y diversas, se alinea con una visión humanista de la educación que no reduce la enseñanza a la instrucción técnica, sino que la entiende como una vía para la transformación individual y colectiva. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015):

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social [...] Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discri-

minadas [...] y exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje [...] con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (p.10).

En este sentido, los proyectos no solo forman, también transforman. No solo enseñan, sino que construyen comunidad, justicia y esperanza.

LICENCIATURA EN NUTRICIÓN-EJE DE PRÁCTICAS SITUADAS

En el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Nutrición (LN) (ITESO, 2022b), se identificó la necesidad de fortalecer el aprendizaje situado, tanto por la percepción compartida de quienes participan en el proceso educativo, como por los desafíos que plantean los problemas actuales de salud, alimentación y cambio climático (Swinburn et al., 2019; Willett et al., 2019). Aunque este tipo de aprendizaje ya se promovía desde las asignaturas del plan de estudios anterior, carecía de condiciones administrativas y curriculares que facilitaran su implementación de forma articulada y continua.

Ante esta necesidad —tomando como referencia las experiencias exitosas de las licenciaturas en Psicología y en Ciencias de la Educación—, en enero de 2023 se incorporó el modelo de proyectos como eje del aprendizaje situado, denominado eje de prácticas situadas, el cual busca una comprensión crítica de la realidad, al promover propuestas integrales y contextualizadas, más allá de respuestas asistencialistas, individuales o simplistas.

Eje (articulador) de prácticas situadas

El eje de prácticas situadas forma parte del área de saberes profesionales, junto con seminarios y laboratorios. Abarca desde el primer hasta el último semestre, integrando conocimientos y habilidades en cuatro ámbitos de acción: calidad alimentaria, estilos de vida saludables, entornos alimentarios y cuidado nutricional.

Los proyectos que conforman este eje buscan transformar la realidad, al tiempo que forman profesionalmente. Para lo anterior, se desarrollan con base en las siguientes características:

Problemáticas complejas

Los proyectos deben abordar problemáticas sociales, alimentarias y ambientales complejas que requieren ser comprendidas y tratadas desde una perspectiva integral, debido a su impacto en la población y el entorno. Para ello, se espera que sus propuestas sean eficientes y aborden factores comunes a estas, cumpliendo con una doble o triple función, e integren de manera conjunta componentes clave del sistema agroalimentario, como la cadena de suministro, el entorno alimentario y el comportamiento de los individuos y grupos sociales.

Metodología para la planeación orientada a impactos

Contemplan una base metodológica sólida que orienta su desarrollo desde el diagnóstico hasta la evaluación final, lo que permite diseñar estrategias eficaces y contextualizadas para la resolución de las problemáticas sociales. En el caso de la LN, se emplea la “Metodología para la planeación orientada a impactos y efectos directos” (Morales-GilDeLaTorre, 2021),

que proporciona, entre otras, una estructura clara con objetivos, indicadores y metas a corto, mediano y largo plazo. Esta metodología delimita el espacio y la temporalidad en que se estima alcanzar las metas, lo que permite dar un seguimiento puntual al cumplimiento de estas en cada momento del proceso, y ajustar las actividades según sea el caso. Con esto se busca también que la toma de decisiones, la evaluación crítica, la resolución de problemas y la planificación estratégica se realicen con base en evidencia y sustento metodológico, más allá de un simple trabajo de ejecución.

Continuidad

Los proyectos del eje de prácticas situadas tienen una duración de dos ciclos escolares consecutivos, lo cual es fundamental para incrementar la posibilidad de lograr una incidencia social real y una formación profesional completa. Esta continuidad permite que las y los estudiantes se involucren de manera sostenida con las comunidades, las organizaciones o los contextos en donde trabajan, dando seguimiento a problemáticas que no pueden abordarse en un solo ciclo. Gracias a esta estructura, los y las alumnas no solo participan en la fase de diagnóstico o diseño, sino que también implementan, evalúan y ajustan sus intervenciones, al consolidar aprendizajes y generar transformaciones tangibles.

Trabajo colaborativo y en diálogo con el entorno

El trabajo en los proyectos implica colaboración interdisciplinaria y en red con diversos actores sociales y académicos interesados en una misma problemática, lo que permite a las y los estudiantes un contacto directo con personas, comunidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y empresas. Esta red amplía su comprensión de las problemáticas alimentarias y ambientales y favorece la construcción de soluciones contextualizadas, pertinentes y sostenibles. El trabajo colaborativo también desarrolla habilidades clave como la escucha activa, la empatía, la negociación y la resolución de conflictos. A través del diálogo intercultural, se valora el saber local, los vínculos comunitarios y los recursos propios de cada contexto, lo que permite propuestas más inclusivas y apropiables, además de fortalecer el compromiso de las y los estudiantes. El equipo docente, con perfiles complementarios, modela esta lógica colaborativa, al demostrar que el trabajo conjunto entre disciplinas y saberes es esencial para comprender los fenómenos y lograr una incidencia social efectiva.

Variedad de metodologías

La inclusión de metodologías cualitativas y cuantitativas en los proyectos responde a las particularidades de cada problemática, y es clave para lograr intervenciones más profundas, pertinentes y con mayor impacto en los contextos atendidos. La selección de métodos se basa en el análisis de dimensiones tecnológicas, políticas, económicas, socioculturales, demográficas y ambientales del entorno local y global, lo que permite a las y los estudiantes diseñar estrategias escalables y adaptables. Este enfoque cuenta con una base formativa sólida: las y los estudiantes aprenden los fundamentos teóricos y los aplican en escenarios reales, con acompañamiento docente y el respaldo de lo aprendido en seminarios y laboratorios. La articulación entre teoría, técnica y práctica posibilita una comprensión más integral de los problemas alimentarios y de sostenibilidad, y fortalece habilidades como el

pensamiento crítico, la interpretación de datos, la toma de decisiones fundamentadas y el diseño ético de intervenciones.

Principios éticos y sin conflicto de interés

La ética y la transparencia son pilares fundamentales para que los proyectos de verdad incidan en el bienestar social y ambiental. Por ello, todos los proyectos del programa se desarrollan bajo estrictos lineamientos éticos, guiados —sin ser limitativos— por el código de ética NutriCOI (Barquera et al., 2020) y la postura sobre conflicto de interés de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN) (Barquera et al., 2018). Lo anterior implica, por ejemplo, no establecer alianzas con industrias alimentarias transnacionales o actores cuyos intereses comerciales contradigan los principios de salud pública, justicia social y sostenibilidad, así como no atender problemáticas para las que el equipo de trabajo no cuenta con la formación necesaria. Además, se consideran de forma transversal la interseccionalidad de género, el estigma de imagen corporal y las condiciones de desigualdad económica, social y educativa, entre otras, al reconocer que la ética también se ejerce desde la sensibilidad frente a las múltiples formas de vulnerabilidad.

Inclusión de los ámbitos de acción

Incluir los ámbitos de acción en los proyectos —estilos de vida saludables, entornos saludables, calidad alimentaria y cuidado nutricional— permite abordar de forma más integral y contextualizada las problemáticas alimentarias y de salud, lo que incrementa su potencial de incidencia. Al considerar al menos dos de estos ámbitos en cada proyecto, se asegura tanto la complejidad del abordaje como el desarrollo de competencias profesionales sólidas en las y los estudiantes. Esta integración favorece la creación de estrategias más completas y sostenibles, que vinculan comportamientos saludables, transformación de entornos, calidad e inocuidad alimentaria y atención nutricional personalizada, y así contribuir a cambios significativos en la salud de las personas y el bienestar de las comunidades.

Incidencia formativa y social de los proyectos en nutrición

Los proyectos están diseñados para desarrollar las competencias sustantivas de una licenciada en Nutrición, mediante una formación integral y situada que enfrenta a las y los estudiantes a escenarios reales, donde fortalecen habilidades de observación, investigación, experimentación y pensamiento crítico. Este aprendizaje considera los fundamentos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, políticos y ambientales del campo, así como la reflexión ética y el fomento de enfoques innovadores y emprendedores. Al abordar las problemáticas alimentarias desde una perspectiva integral, los proyectos no solo promueven la salud individual, sino que también buscan reducir desigualdades sociales, transformar los sistemas alimentarios y generar entornos más justos, saludables y sostenibles, mediante propuestas éticas, culturalmente apropiadas y orientadas al bienestar colectivo.

LOS RETOS DE MANTENER LOS PROYECTOS EN MOVIMIENTO

La implementación de proyectos de intervención en contextos reales supone no solo una oportunidad formativa, sino también una experiencia cargada de tensiones, dilemas y aprendizajes inesperados que invitan a una continua reflexión crítica. Uno de los principales desafíos radica en equilibrar los objetivos académicos con las dinámicas sociales de los escenarios, y así evitar que la lógica escolar imponga tiempos y formas que obstaculicen la participación genuina de los actores comunitarios. Esta tensión resalta el riesgo de reproducir dinámicas unilaterales o utilitarias si no se construyen vínculos colaborativos que consoliden relaciones horizontales y sostenidas con las comunidades. Como advierten Pineau, Dussel y Caruso (2001), el saber académico corre el riesgo de volverse reproductor de hegemonías si no se somete a revisión crítica en su interacción con saberes situados. Asimismo, se han identificado contradicciones entre el ideal de una intervención transformadora y la realidad de escenarios que, por sus condiciones —de violencia o fragmentación institucional—, resisten o dificultan la colaboración. Estas experiencias no solo han demandado capacidad de adaptación, sino una disposición constante a revisar las propias posturas, los marcos de interpretación y los supuestos éticos que guían la práctica, en sintonía con lo que plantea Schön (1983) sobre la importancia del “profesional reflexivo”, capaz de replantearse su acción en contextos de incertidumbre y complejidad.

De igual forma, los proyectos han revelado la potencia del aprendizaje situado para formar profesionales sensibles a la complejidad social, pero también han expuesto necesidades en el acompañamiento emocional del estudiantado ante experiencias de injusticia, exclusión o sufrimiento, que no siempre pueden ser contenidas desde lo académico. Como señala Freire (2015), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”; lo que implica que todo proceso formativo ético debe considerar el entramado emocional, político y humano del aprendizaje. Estas vivencias han motivado la creación de espacios de cuidado colectivo, acompañamiento reflexivo y ajustes pedagógicos, evidenciando que la formación no puede desvincularse del bienestar emocional ni del posicionamiento ético. También han surgido tensiones metodológicas: entre la urgencia por mostrar resultados visibles y la necesidad de respetar los tiempos propios de los procesos comunitarios, o entre el deseo de incidir y el reconocimiento de los límites institucionales o disciplinares. Por otro lado, la gestión, la coordinación, la planeación, el diseño y la ejecución de los proyectos implica una carga adicional en diversos niveles para las y los docentes, lo que incrementa el grado de desgaste, tanto en la labor magisterial directa como en los grupos colegiados que acompañan el proceso; aún existen áreas pendientes por atender a nivel institucional para facilitar la sostenibilidad de los proyectos.

En suma, los proyectos no solo forman competencias, sino que confrontan a estudiantes y docentes con los márgenes, las paradojas y los sentidos más profundos de una intervención comprometida con la justicia social (De Sousa Santos, 2005).

Una vez descrita la manera en que cada licenciatura concreta el trabajo por proyectos, resulta pertinente presentar una síntesis que organice las particularidades y coincidencias de estas experiencias. El cuadro comparativo 4.1 pone en evidencia las convergencias entre Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición, así como las especificidades propias de cada programa. Más que divergencias, se trata de matices disciplinares que enriquecen la manera en que cada licenciatura adapta el modelo educativo del ITESO, articulando proyectos

CUADRO 4.1. PROYECTOS FORMATIVOS PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y NUTRICIÓN

	Convergencias	Especificidades
Ejes de problemáticas	Abordaje de problemáticas sociales complejas en escenarios reales, con la intención de transformar la realidad y trabajar con poblaciones vulnerables	Campos disciplinares. Psicología: problemáticas del desarrollo, salud, psicoeducativas y psicoculturales. Educación: procesos educativos y comunitarios. Nutrición: sistemas alimentarios y salud humana
Metodología	Uso de metodologías activas, participativas y contextualizadas que favorecen la reflexión crítica y la práctica profesional situada	Base metodológica específica: Psicología enfatiza la problematización crítica; Educación, el aprendizaje autogestivo y en red; Nutrición, la metodología orientada a impactos y efectos directos
Modalidades de vinculación comunitaria e intersectorial	Compromiso ético, trabajo colaborativo y corresponsabilidad con actores sociales	Psicología privilegia la atención psicosocial y emocional; Educación, la permanencia comunitaria a largo plazo; Nutrición enfatiza la colaboración intersectorial y la ética frente a conflictos de interés
Competencias que se fortalecen	Competencias disciplinares; competencias formativas integrales orientadas a la identidad profesional, problematización, reflexión ética e incidencia social; y competencias transversales: trabajo colaborativo, ética, pensamiento crítico, comunicación	Énfasis disciplinar. Psicología: diagnóstico, intervención, evaluación y acompañamiento psicosocioemocional; Educación: gestión de proyectos, investigación y acompañamiento socioeducativo; Nutrición: planeación estratégica, análisis de datos y diseño ético de intervenciones en sistemas alimentarios
Retos principales	Tensión entre lógica académica y comunitaria, el cuidado ético y la necesidad de sostenibilidad institucional	Retos particulares. Psicología: acompañamiento emocional al estudiantado; Educación: continuidad y permanencia; Nutrición: manejo del conflicto de interés y tensiones éticas

formativos situados que fortalecen competencias profesionales y éticas, al tiempo que enfrentan retos en su relación con las comunidades y en la sostenibilidad de las acciones.

CONCLUSIÓN

Las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición del ITESO han apostado por una formación profesional que trasciende el aula y se ancla en la realidad social. A través de proyectos de intervención situados, colaborativos y profundamente éticos que, lejos de ser experiencias complementarias, se han convertido en el eje vertebral de un modelo educativo con un impacto global que se refleja en tres dimensiones clave: en lo formativo, al desarrollar competencias técnicas y disciplinares, fortalece habilidades clave como el trabajo colaborativo, la empatía, la toma de decisiones basada en evidencia y la reflexión ética en las y los estudiantes; en lo comunitario, al potenciar el vínculo entre la universidad y los diversos actores sociales, al fomentar relaciones de corresponsabilidad que dignifican a todas las personas involucradas; y en lo institucional, al concretar la forma de vivir los principios del ITESO: formar para la justicia, la equidad y la construcción de un mundo más habitable.

Sin embargo, este camino también presenta retos. Por ello, es fundamental seguir promoviendo espacios de reflexión y análisis sobre el impacto real de estos proyectos, tanto

en la formación de quienes estudian como en la transformación de las comunidades. Estos espacios deben abrirse al diálogo honesto, al reconocimiento de aprendizajes y errores, y a la búsqueda colectiva de mejoras.

Asimismo, se vuelve necesario explorar y fortalecer estrategias innovadoras que faciliten la inserción orgánica de estos proyectos en los programas académicos, asegurando que se mantengan como herramientas vivas, actualizadas y efectivas para la formación profesional y la incidencia social. En este esfuerzo, el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y comunidades es clave: es ahí donde se tejen experiencias significativas que, con el tiempo, se convierten en motor de cambio profundo.

Desde esta mirada, los proyectos no son solo una metodología educativa, sino una apuesta ética y política por otra forma de hacer universidad: una universidad que aprende de la realidad, se compromete con ella y se deja transformar en el camino.

REFERENCIAS

- Barquera, S., García-Chávez, C.G., Navarro-Rosenblatt, D., Uauy, R., Pérez-Escamilla, R., Martorell, R., Ramírez-Zea, M., y Sánchez-Bazán, K. (2018). Postura de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN) sobre el manejo de conflicto de intereses. *Salud Pública de México*, 60(5, sep.-oct.), 592. <https://doi.org/10.21149/9657>
- Barquera, S., Balderas, N., Rodríguez, E., Kaufer-Horwitz, M., Perichart, O., y Rivera-Dommarco, J.A. (2020). Código Nutricia: nutrición y conflicto de interés en la academia. *Salud Pública de México*, 62(3, may.-jun.), 313. <https://doi.org/10.21149/11291>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño; Dávila Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- ITESO. (2003). Misión. Orientaciones Fundamentales.
- ITESO. (2015). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2015.
- ITESO. (2019). Licenciatura en Psicología, Plan 2019.
- ITESO. (2022a). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Resultados de consulta de egreso 2022.
- ITESO. (2022b). Licenciatura en Nutrición, Plan 2022.
- ITESO. (2024). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Resultados de consulta de egreso 2024.
- ITESO. (2024). Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Majó Masferrer, F., y Baqueró Alòs, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Morales-GilDeLaTorre, H. (2021). *Metodología para la planeación orientada a impactos y efectos directos*. ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/7401>
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2018). Informe del mercado laboral de la especialidad de psicología. <https://cdn01.pucp.education/btpucp/2019/07/25202639/informe-del-mercado-laboral-de-la-especialidad-de-psicologia.pdf>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Swinburn, B.A., Kraak, V.I., Allender, S., Atkins, V.J., Baker, P.I., Bogard, J.R., Brinsden, H., Calvillo, A., De Schutter, O., Devarajan, R., Ezzati, M., Friel, S., Goenka, S., Hammond, R.A., Hastings, G., Hawkes, C., Herrero, M., Hovmand, P.S., Howden, M., ... Dietz, W.H. (2019). The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: The Lancet Commission report. *The Lancet*, 393(10173), 791-846. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación: ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L.J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J.A., De Vries, W., Majele Sibanda, L., ... Murray, C.J.L. (2019). Food in the Anthropocene: The EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)