



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XII**

**Número: 3**

**Artículo no.: 31**

**Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2025**

**TÍTULO:** Manejo emocional y resiliencia en procesos de aprendizaje situado dentro de escenarios de práctica profesional universitaria.

**AUTORA:**

1. Dra. Daniela Mabel Gloss Nuñez.

**RESUMEN:** Este trabajo busca describir los procesos psicosociales de manejo emocional y desarrollo de resiliencia en estudiantes universitarios en proyectos de aprendizaje situado. Esto se realizará a partir del análisis de tres grupos de estudiantes de licenciaturas en Ciencias Sociales en proyectos con grupos de personas mayores y comunidades que enfrentan afectaciones socioambientales severas. Los tres casos corresponden a procesos formativos, que como docente e investigadora, he acompañado. El primer caso se enfoca en estudiantes de ciencias sociales de un Proyecto de Aplicación Profesional<sup>1</sup>, el segundo caso, se centra en tres estudiantes extranjeras participantes en un programa de investigación internacional, y el tercero, en la experiencia de estudiantes de Ciencias de la Educación, participantes de un proyecto de incidencia comunitaria.

**PALABRAS CLAVES:** psicosocial, manejo emocional, resiliencia, aprendizaje situado.

**TITLE:** Emotional management and resilience in learning processes situated within university professional practice scenarios.

---

<sup>1</sup> Los Proyectos de Aplicación Profesional (ITESO) son la modalidad de titulación de ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Los PAP se componen de tres dimensiones principales: el compromiso social, el ejercicio socioprofesional y el requisito de titulación, que consiste en la sistematización y argumentación de la experiencia con base en metodologías de planeación y gestión de proyectos diversas.

**AUTHOR:**

1. PhD. Daniela Mabel Gloss Nuñez.

**ABSTRACT:** This work seeks to describe the psychosocial processes of emotional management and development of resilience in university students in situated learning projects. This will be done through the analysis of three groups of students of Bachelor's degrees in Social Sciences in projects with groups of elderly people and communities facing severe socio-environmental impacts. The three cases correspond to training processes, which as a teacher and researcher, I have accompanied. The first case focuses on social science students in a Professional Application Project, the second case focuses on three foreign students participating in an international research program, and the third, on the experience of students of Education Sciences, participants in a community impact project.

**KEY WORDS:** psychosocial, emotional management, resilience, situated learning.

**INTRODUCCIÓN.**

En las últimas décadas, el aprendizaje situado y el aprendizaje basado en proyectos han sido una tendencia educativa de creciente interés en prácticamente todos los niveles educativos. En este trabajo se reflexionará en torno a diversas experiencias docentes a nivel universitario, en tres distintos contextos de colaboración: El primer caso se enfoca en estudiantes de las licenciaturas en ciencias de la comunicación, artes audiovisuales, gestión cultural, publicidad, diseño integral e ingeniería en sistemas, participantes en un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP); el segundo caso, se centra en tres estudiantes extranjeras participantes en un programa de investigación internacional, y el tercer caso consiste en la experiencia de estudiantes de Ciencias de la Educación, participantes de un proyecto de incidencia comunitaria, a través de la acción socioeducativa.

Todos esos proyectos tienen ciclos de un año de duración. El centro de esta reflexión se relaciona con las habilidades de manejo emocional y resiliencia que estudiantes de licenciatura de ITESO, Universidad

Jesuita de Guadalajara, desarrollan a partir de su implicación en distintos proyectos de aprendizaje situado.

Me refiero al aprendizaje situado como un proceso que se integra en:

La actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad (Sagástegui, 2004, p. 31).

En consonancia con lo planteado por Alcarraz Carbajal (2024), el aprendizaje situado vincula la experiencia con la vida cotidiana, a la vez que impulsa el aprendizaje colectivo; así es posible contextualizar contenidos teóricos y reflexivos que el estudiante podrá integrar desde una perspectiva aterrizada a la realidad social, lo que les permitirá comprender y experimentar la conexión entre ambas esferas (Alcarraz Carbajal, 2024).

Desde este enfoque metodológico de enseñanza, el docente tiene un papel clave, pues se convierte en un acompañante y facilitador de estas experiencias, que a la vez deben ser: “significativas y relevantes que promuevan la reflexión crítica y preparen a los estudiantes para los desafíos del siglo XX” (Sereño, 2024, p. 6). Esta aproximación educativa demanda de los docentes un trabajo reflexivo y autorreflexivo constante, así como determinadas destrezas sociales, emocionales y habilidades relacionadas con el ámbito práctico de la situación de aprendizaje; una configuración que dista significativamente de las características que requiere trabajo en aula (Briceño, 2023; Sereño, 2024).

El ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, es una institución que se caracteriza por su involucramiento y compromiso social, mismo que se encuentra expresado como su tercera Orientación Fundamental. Esto responde a los valores ignacianos que orientan el distintivo educativo de la universidad: “entendemos el compromiso social como un compromiso institucional y personal de construir una universidad para la justicia; es decir, que forma profesionistas capaces de colaborar activa y eficazmente al cambio social que México necesita con urgencia” (ITESO, 2003, p. 22).

Al interior de la universidad existe una cultura comunitaria inspirada en la propuesta educativa de la institución. Buena parte de los jóvenes interiorizan esta cultura y da lugar una especie de identidad

colectiva, con ciertos valores compartidos, que en distintas medidas, marcan sus formas de actuar dentro y fuera de la universidad:

“Por educación, entendemos el proceso por el que la persona humana —física o moral— se supera a sí misma, se autotrasciende cada vez más (...) y va más allá de sí mismo y se abre a otro, porque todo ese proceso que culmina con una acción libre y responsable está llamado a relacionar a una persona con otra y hacer que su vida sea cada vez más la vida de los otros (ITESO, 2003, p. 16).

Estas pautas comunitarias de la universidad incluso se mantienen en los egresados y extienden en el ejercicio de la profesión. Lo anterior se hace posible gracias a los distintos proyectos que responden a dicha noción de educación, y por tanto, se desarrollan en cercanía y en colaboración con entornos, grupos, colectivos y organizaciones sociales diversos, en relación con problemáticas sociales como: la discriminación, las múltiples violencias, la crisis migratoria, la crisis ambiental, las desigualdades, la crisis sanitaria, entre otras.

De esta forma, una característica del modelo educativo del ITESO es la formación y la aplicación socio-profesional en diversos proyectos de aprendizaje situado. En este sentido, no sólo se trata de aprender en y desde situaciones concretas fuera del campus, sino de reforzar el compromiso social mediante la intención de fortalecer o aportar a los entornos sociales donde se realizan estos proyectos; esto implica un ejercicio de posicionamiento frente a la realidad social.

En el siguiente apartado se desarrollará el planteamiento teórico- analítico de este trabajo, a partir del que se presentará un análisis de tres casos ejemplares de proyectos-experiencias de aprendizaje situados. Finalmente, se procederá con las conclusiones principales y el bosquejo de algunas posibles líneas futuras de análisis e indagación.

## **DESARROLLO.**

### **Emociones, experiencia y resiliencia: entre teoría y praxis.**

Uno de los grandes retos de los procesos de aprendizaje situado es la actividad creativa que exige en la interpretación y acción en el mundo, además de que como es un proceso de continua construcción en situaciones “reales”, no es posible prever de forma precisa sus resultados (Sagástegui, 2004); es por ello, que estos proyectos contienen una carga emocional inicial frente al miedo y la angustia que puede generar dicha incertidumbre en la mayor parte de los estudiantes, que suelen estar acostumbrados a modalidades de aprendizaje regidas por los tiempos y espacios escolares convencionales.

Al respecto, Briceño (2023) señala una resistencia inicial de los estudiantes en este tipo de situación de aprendizaje, que el docente debe acompañar y apoyar a gestionar. Así, el miedo y la angustia se manifiestan cuando las lógicas de las realidades sociales, especialmente de aquellas muy distintas a la propia, no se acomodan a los planes personales o a los tiempos y lógicas escolares. De esta forma, los docentes de dichos proyectos son quienes, con diversas herramientas, disminuyen y enfrentan dichas reacciones; por ejemplo, mediante periodos iniciales de capacitación y sensibilización para informar a los estudiantes sobre los contextos y problemáticas en los que trabajarán, pero también a partir del trabajo de generación de empatía y resonancia emocional hacia las vivencias y experiencias de las personas que se encuentran en dichos contextos.

El encuentro con realidades distintas a la propia implica una serie de procesos cognitivos, y por tanto, emocionales, que en este tipo de proyectos podría dividirse en seis momentos principales: la preparación, el encuentro, la negociación, la adaptación, el trabajo conjunto, y el cierre del proceso. En estas etapas, los estudiantes deben poner en práctica el manejo emocional de diversas maneras en la interacción con el entorno; en algunos casos, estas formas de manejo emocional se convierten en herramientas que robustecen la resiliencia en los estudiantes. Entiendo la resiliencia como una capacidad y simultáneamente un proceso, cuyos determinantes son multidimensionales, para enfrentar y superar experiencias adversas, estresantes, traumáticas y/o de riesgo (Barcelata Eguiarte, 2015).

En diversas discusiones sobre el aprendizaje-servicio, que es a su vez, aprendizaje situado, se señala que la estimulación de valores como la solidaridad, la reciprocidad y el compromiso movilizan la resiliencia sociocultural y comunitaria; es decir, que no sólo el estudiante genera resiliencia, sino que todos los actores involucrados se envuelven como agentes activos en dicho proceso; así, este enfoque educativo: incluye en su estructura el paradigma de la construcción de resiliencia: los alumnos son considerados como participantes activos en el aprendizaje en vez de receptores pasivos de conocimientos ajenos, como productores en lugar de receptores, como capaces de prestar ayuda y no sólo de recibirla, como posibles líderes antes que como seguidores o víctimas (Henderson- Milstein, 2003, citado en Simpson y Vázquez, 2018, p. 7).

No es posible hablar de valores y emociones sin reconocer que estos procesos de aprendizaje situado y aprendizaje-servicio son principalmente relacionales y emocionales. En este sentido, demandan del docente y el estudiante distintos niveles de reconocimiento y manejo emocional. El manejo emocional, conceptualizado por Hochschild (1979, 2003) refiere a las formas en que cuando las personas no sienten lo que está prescrito sentir, intentan adecuarse para evitar sanciones. En algunos casos, este manejo emocional implica actuación superficial –una demostración emocional a partir de la expresión corporal o facial-, mientras que en otros, actuación profunda –trabajar la emoción de forma que se presente de manera espontánea, pero en condiciones autoinducidas-; no obstante, tras diversos ejercicios reflexivos y autorreflexivos, el manejo emocional puede llevar al desarrollo de habilidades de afrontamiento, que en algunos casos, fortalecen la capacidad de resiliencia de los estudiantes.

Mi planteamiento, en este trabajo, radica en analizar la dimensión emocional de los aprendizajes; es decir, que entre los conocimientos que se generan se encuentran diversos aprendizajes emocionales que resultan de los procesos de aprendizaje situado. En este sentido, se recuperará algunos de los conceptos de James Jasper (1998, 2016, 2018), que se refiere a emociones observadas en procesos de movilización social, mismas que se adecuan a la dimensión de “formación vinculada”, “vinculación social” y/o “incidencia

social” (Eufracio et. al, 2024) como postura ética y política de los procesos de aprendizaje situado, que se discutirá a continuación.

Es importante señalar, que para la mayoría de los estudiantes que formaron parte de estos proyectos, los procesos de aprendizaje situado se han convertido en experiencias significativas; en algunos casos, ha marcado hitos en sus vidas y sus trayectorias profesionales y personales; para ello, se considera relevante la definición de la experiencia desde una perspectiva antropológica como algo que destaca de la progresión cotidiana de los eventos o vivencias. De acuerdo con Turner (1986), la experiencia no es arbitraria, es formativa y transformativa, puede ser individual o colectiva, y tiene una iniciación y una consumación. Para que una vivencia se convierta en una experiencia, tendrá que estar cargada de sentido, el cual emerge mediante la interpretación de las emociones que evoca dicha situación.

En ese sentido, el manejo y los aprendizajes emocionales desarrollados a partir de los procesos de aprendizaje situado son los determinantes para que las situaciones de aprendizaje se conviertan en experiencias, más allá de vivencias.

En relación con la experiencia, en el análisis presentado a continuación se hará referencia a las narrativas y la dimensión reflexiva y autorreflexiva sobre los acontecimientos que surgen a lo largo de los procesos de aprendizaje situado. Las narrativas son importantes como herramientas en este proceso para abordar la dimensión emocional del aprendizaje situado y con miras a incidencia social, ya que en el flujo de estos procesos, se vuelve necesario desarrollar mecanismos narrativos para la interpretación de las situaciones, mismas que se encuentran cargadas de emocionalidad (Kleres, 2010). Así, se presentarán algunos ejemplos de estudiantes que lograron desarrollar mecanismos de manejo emocional hacia situaciones estresantes y adversas, que abonan su capacidad y procesos de resiliencia.

### **Posicionarse frente a la realidad social: El primer choque emocional.**

Uno de los principales retos en estos proyectos de aprendizaje situado es superar las inercias de los sistemas educativos tradicionales que nos pueden llevar a significar distintos espacios de la realidad social como

“laboratorios” para que los estudiantes aprendan y ejerciten sus habilidades. En este sentido, se recupera la noción cultural del aprendizaje situado como una manera de crear significado desde las actividades cotidianas (Stein,1998). Inherente a esta definición, se encuentra el hecho de que los significados se producen colectivamente, a partir de la interacción, por lo que es necesario resaltar que en todos los casos a los que refiere este texto existen personas interlocutoras y no académicas que forman parte de dichos contextos y procesos. De esta forma, el primer paso en el encuentro con otros, otras y otros, es posicionarse ante la realidad social en la que se está trabajando.

El encuentro con realidades distintas sin un ejercicio de posicionamiento (Saukko, 2012) ante esta realidad e introducción gradual, puede aumentar la posibilidad de que se detonen pulsiones (Jasper, 1998, 2016, 2018) como el asco, y emociones reflejas<sup>2</sup> como el miedo, la tristeza o la angustia; para ello, el docente o acompañante tiene que estar familiarizado con dicha realidad, y las personas que la integran, con el propio docente. De esa manera, el docente podrá proporcionar una introducción especialmente contextualizada al grupo, orientarles en ubicar y describir su posición frente a este contexto. Esto, mediante la búsqueda, consulta y discusión de información sobre la historia y el estado actual del tema o problemática principal que se abordará en dicho escenario social en distintas escalas (Rojo Michel et al., 2024); así, el docente preparado también les podrá guiar en el trabajo individual y de introspección previa a su encuentro con el escenario, mediante la autorreflexión en torno a las conexiones emocionales que pudieran existir o emerger entre los estudiantes y la realidad social en la que trabajarán.

El caso de Ana y José es un ejemplo de inserción brusca durante el primer periodo que impartí un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), cuyo escenario de trabajo era un asilo de personas mayores. Ana y José se mostraron especialmente perturbados en las primeras dos visitas. La reacción de Ana tendió al

---

<sup>2</sup> Las emociones reflejas son respuestas automáticas y rápidas a eventos e información en el entorno físico y social; éstas normalmente se consideran emociones base para todas las emociones y son acompañadas por cambios corporales y expresiones, entre ellas Jasper destaca el miedo, la ira, la alegría, sorpresa, shock y desagrado; por tanto, son capaces de aumentar la intensidad, rapidez o potencial disruptivo de cualquier emoción (2013, p. 50).

aislamiento, usaba su celular como muralla protectora; mientras que José no pudo contener el llanto en la primera media hora que pasamos en el asilo.

El acompañamiento en proyectos de aprendizaje como ese, especialmente en la etapa inicial, demanda especial cuidado y contención, que puede variar según la cercanía o lejanía del contexto sobre la realidad y experiencia de vida de los estudiantes. En el caso de Ana, la explicación fue que el asilo “le generaba miedo, no quería envejecer y tenía miedo a la muerte” (Comunicación personal, septiembre del 2015): por otro lado, a José, la realidad de las personas mayores en ese asilo, lo interpelaba profundamente por la reciente enfermedad y muerte de su abuela, algo que no quería recordar ni enfrentar, pues era un duelo aún muy cercano temporalmente.

En la segunda visita al asilo, José y Ana se acompañaron en sus temores y la ansiedad que les generaba estar en ese lugar; el grupo se había dividido en parejas para charlar sobre las historias de vida de las personas mayores habitantes de este asilo y cada pareja llevaba una caja de galletas para compartir durante la charla. José y Ana buscaron el punto que se encontraba más alejado de las personas mayores, se arrinconaron, mientras se comían las galletas que llevaban para compartir. Ante este tipo de situaciones, el docente debe haber ejercitado ciertas herramientas de manejo emocional para garantizar la contención de los estudiantes, pero en ese momento, ante mi falta de experiencia, lo único que pude hacer fue reprenderlos y ellos respondieron con enojo y rabia.

De esa forma, para los docentes, los procesos de aprendizaje situado son también espacios de desafío, creatividad y necesidad de constante preparación en el terreno emocional y biográfico; pues además de hacerse cargo de sus propias reacciones emocionales, deben contar con herramientas de apoyo y contención de distintos grupos de estudiantes cuyas historias de vida y personalidades no son de su total conocimiento. De aquí, la importancia de las etapas de inserción, que frecuentemente no se apegan a los ritmos del calendario escolar, pues abarcar la dimensión informativa sobre el contexto y la de autorreflexión, puede significar un proceso de tres semanas a un mes. De ahí, que el proceso de conocimiento y reconocimiento del espacio y las personas con las que se trabajará, dura, con optimismo, alrededor de un mes.

Justamente, entre estos dos procesos debe haber otro subyacente, que es el ejercicio de posicionamiento de los estudiantes ante las personas y la realidad social con la que trabajarán. Esto consiste, en primera instancia, en externar y reconocer sus prenociones, prejuicios y estereotipos –positivos y negativos- sobre la realidad y las personas con las que van a colaborar. En segundo lugar, posicionarse implica reconocer, sin censura, aquello que se comparte y aquello en lo que ellos, como sujetos, se distinguen de las personas con las que van a trabajar. En tercer lugar, es útil profundizar sobre qué conexiones pueden los estudiantes encontrar entre los temas y personas con las que se trabajará y sus propias experiencias biográficas. Un ejemplo de actividad en el PAP donde se trabajó con personas mayores era la escritura libre de una experiencia significativa que tuvieron con una persona mayor antes de participar en el proyecto. Posteriormente, este relato se ponía en común, con previo acuerdo de confidencialidad en el grupo.

Los resultados fueron especialmente catárticos, en relación con su propia biografía; la mayoría de los estudiantes escribían sobre sus abuelos; especialmente, los varones escribían con arrepentimiento sobre no haber tratado como hubieran deseado a sus abuelas de niños y haberse alejado o sentir celos mientras estaban enfermas y cercanas a fallecer.

En el caso de las estudiantes, varias referían a los cuidados que implicaba para sus madres o ellas mismas la enfermedad de un abuelo, y los problemas familiares derivados de su enfermedad o su fallecimiento; así, este proceso de aprendizaje situado les significaba, por un lado, una segunda oportunidad para manejar emocionalmente la culpa, la vergüenza y el arrepentimiento de no haber cuidado y no haberse relacionado con las abuelas por su vejez o enfermedad. Para las mujeres del grupo, esta significaba una oportunidad para relacionarse con personas mayores de otras maneras, que no necesariamente implicaran una carga de cuidados adicional o un conflicto familiar; por tanto, representó una oportunidad para generar vínculos afectivos de confianza y amistad (Jasper, 1998, 2016, 2018) con mayor paridad, menor dependencia y carga emocional desagradable; por otra parte, el ejercicio de la profesión, al ser estudiantes de carreras de artes y comunicación, les permitió generar narrativas diversas sobre las personas mayores que se involucran.

Para ejemplificar lo anterior, se retornará al caso de Ana; ella pudo realizar un manejo emocional profundo a partir de la fotografía; sus fotografías mostraban elementos que describían la vejez con elegancia, nostalgia y belleza, que resaltaban las miradas, las arrugas, la piel y los elementos de los rostros, así como la vivacidad de cada una de las personas que retrató; así, Ana comenzó a gestionar su miedo, a envejecer y a la muerte; a través de la fotografía, fue posible para ella encontrar otros referentes para significar esta etapa de la vida, y retratar la vitalidad y la belleza en ella, sin dejar de lado su complejidad.

En el segundo de los casos a discutir, el grupo de estudiantes extranjeras que formaba parte de un programa internacional de investigación que trabajó con mujeres defensoras del territorio en contextos de afectación socioambiental, el proceso de introducción y posicionamiento fue lo suficientemente largo, considerando que mi acompañamiento en esta etapa se realizó mediante videollamada. Dicha preparación duró alrededor de seis meses; no obstante, en contraste con los otros dos casos que se aborda en este trabajo, el equipo docente y de acompañamiento, con el que como parte de este programa, las estudiantes contaban en su país de origen, hizo una diferencia sustancial, en términos positivos, en su nivel de preparación.

En primer lugar, es necesario resaltar, que dicho grupo de estudiantes internacionales fue especial y estrictamente seleccionado para integrarse a un programa gratuito de formación de jóvenes investigadores, auspiciado por una reconocida universidad canadiense y patrocinado por una empresa internacional. En este sentido, uno de los puntos clave es que el cuidado en los procesos que tienen múltiples dimensiones y diversos factores de impredecibilidad no es un trabajo sencillo ni ligero, tiene costos temporales, emocionales, incluso físicos para las personas que acompañan; es por ello, que entre más nutrido, especializado y diverso sea el equipo de acompañantes en estos procesos, mayor será la posibilidad de que los complejos planteamientos de estos proyectos se articulen y se movilicen en favor de la experiencia de todas las personas implicadas, y que el aprendizaje situado sea un proceso compartido y no unidireccional. Lo anterior no quiere decir que las distancias entre las estudiantes extranjeras y las realidades sociales con las que trabajaron en México se hayan reducido, pero sí es importante señalar, que con respecto a los otros casos aquí abordados, estas estudiantes contaron con mayores herramientas de afrontamiento ante el

contexto y mayor preparación para interactuar de forma asertiva y sensible; con conciencia sustancial sobre sus privilegios y su propia posición en los contextos donde se desarrollaron, a pesar de haber sido por un corto periodo de tiempo.

De esta forma, tanto para el posicionamiento como la etapa de preparación e información sobre los contextos de aprendizaje situado, es fundamental contar con suficiente tiempo para el procesamiento y comprensión de la información; no obstante, la preparación emocional y personal individual, en su caso, comenzó de manera previa a la investigación de dicho contexto, mediante sesiones de *coaching* y tutoría orientadas a la comunicación asertiva, la organización del trabajo, las habilidades para presentar y hablar en público, el reconocimiento emocional, entre otros. En el caso de las estudiantes extranjeras, este periodo de preparación fue de casi un año, mientras que en el caso del PAP fue de dos semanas a un mes, y en el tercer caso, aún no discutido, alrededor de dos meses.

Al respecto del tercer caso, éste consistía en un proyecto de incidencia comunitaria desde la educación de cuatro estudiantes de Ciencias de la Educación. En este caso, las estudiantes provenían de una trayectoria formativa altamente estructurada, lo cual ocasionó un primer choque ante la aparente inestabilidad o fluidez en el contexto en el que trabajarían como parte de su proceso de incidencia comunitaria y aprendizaje situado. Este primer encuentro, además venía cargado con expectativas frente al componente de incidencia, pero también aquellas derivadas de un proceso previo en que los estudiantes de aquella generación podían recorrer y elegir las comunidades en las que trabajarían y correspondientemente, a los docentes que trabajan en dichas comunidades -un proceso que incluso genera tensiones internas entre el grupo extendido, en torno a la definición de qué equipo trabajará en qué escenario y con qué profesor-.

En ese sentido, el primer choque emocional frente a la incertidumbre que puede generar el proceso de aprendizaje situado es una etapa inicial en la que se tuvo que invertir tiempo y comunicación constante para primeramente consolidar el equipo y generar cierto grado de identidad colectiva. Este momento se ha repetido de forma constante en este caso y en el de PAP, y se expresa en peticiones a los docentes de mayor claridad en los procesos e indicaciones, que al mismo tiempo reflejan falta de comprensión total del entorno

o sobre las posibilidades de acción e interacción que tienen desde el proyecto; es decir, tratar de vislumbrar “el lugar que ocupan u ocuparán”, en relación con el rol que desempeñarán en un proceso social o comunitario.

De esa forma, los estudiantes consolidan un “nosotros” a la vez que manejan colectivamente su frustración, y se deslindan momentáneamente de la responsabilidad de gestionarla, mediante el señalamiento hacia el desempeño del docente como acompañante, en una lógica de aprendizaje escolarizado. El docente se convierte simbólicamente y discursivamente en el proveedor y el responsable principal de las situaciones ocurridas en el entorno, mientras que los estudiantes son los receptores, los usuarios de un ambiente que debería ser especialmente dispuesto y ordenado por el docente para su desarrollo.

Este proceso inicial se sortea con el tiempo, pero especialmente a partir de cierto grado de disposición o provocación de las situaciones por parte del docente; es decir, que idealmente, éste debe ser un docente que conoce el lugar de aprendizaje situado y las personas implicadas a profundidad, para transferir, de forma inicial, y en muchos casos de manera incipiente, la confianza que las personas del lugar tienen al docente, hacia su grupo de estudiantes. Al mismo tiempo, el docente marca la pauta y “modela” para que los estudiantes comprendan las formas de relación e interacción, así como las reglas del sentir (Hochschild, 2003) y del hacer que forman parte de la configuración cultural de dicho escenario de aprendizaje e incidencia.

De esa manera, el docente “allana el terreno” para impulsar el trabajo y el tejido de vínculos afectivos que se irán compartiendo de forma más íntima y personalizada a medida en que avance el trabajo colectivo del grupo y el proceso de aprendizaje situado. Vale la pena destacar que en este proceso inicial de establecimiento de confianza mutua es importante el reconocimiento y reflexión honesta entre las personas involucradas en su individualidad, biografía y sensibilidad. En este punto radica que la experiencia de aprendizaje situado pase del terreno de la vivencia a ser “una experiencia” (Turner, 1986), cuya potencialidad puede trastocar los proyectos de vida de los estudiantes.

Esto ha ocurrido tanto en el caso del PAP, anteriormente expuesto, como en el caso del grupo de estudiantes de educación. Al menos en un tercio de estos estudiantes, la experiencia determina aspectos importantes en sus trayectorias de vida, ya sea para manejar emocionalmente situaciones o experiencias pasadas y/o prepararlos para desafíos futuros.

En algunos casos, en la experiencia de aprendizaje situado, también se aprende a alimentar vínculos afectivos que surgen a partir del trabajo con personas específicas, pero que también se convierten en vínculos que los estudiantes pueden desarrollar hacia ideales políticos, éticos, sociales y proyectos de vida, que dichas personas representan.

La experiencia de aprendizaje situado se puede extender o incorporar en la cotidianidad de quienes participan en ella; este es el caso de dos estudiantes PAP y una estudiante del proyecto de educación. Mediante el trabajo con personas defensoras del territorio que formaban parte de proyectos y redes alternativas de producción y consumo, dichos estudiantes decidieron involucrarse en las redes de producción y consumo. A partir de estas participaciones, también impulsaron prácticas y respondieron a inquietudes mediante su participación en otros proyectos relacionados con dichas redes –como los huertos urbanos, los mercados solidarios, o las cooperativas de economía solidaria-. Estos proyectos implican diversos tipos de resiliencia individual y colectiva, con los que estudiantes con una predisposición personal y biográfica, en conjunto con la experiencia de aprendizaje situado, conectan y resuenan; esto responde a la multiplicidad de dimensiones implicadas en la resiliencia (Aguilar-Maldonado et. al, 2019).

El hecho de lograr consolidar una identidad de grupo, especialmente cuando se trata de grupos pequeños o segmentados, abona a que los proyectos de aprendizaje situado se conviertan en una experiencia significativa. Esto ocurre especialmente cuando el grupo percibe que supera retos -y con ellos, emociones incómodas como el miedo y la angustia- y experimenta emociones satisfactorias como orgullo, amor y alegría hacia los pequeños logros y la conclusión del proceso. En relación con este aspecto, el docente tiene un papel clave, que es el de narrarles, desde sus ojos, su propia experiencia, recordarles la trayectoria y celebrar los avances. Estos son momentos centrales, pues en ellos la resiliencia se pone en marcha,

entendida como proceso (Aguilar-Maldonado et. Al., 2019), a nivel grupal e individual en los estudiantes y en el propio docente.

En los procesos de aprendizaje situado, ha resultado fundamental que el docente no sea la única persona a la que los estudiantes escuchen, sino que ellos constantemente puedan exponer sus avances tanto a las personas implicadas, como a aquellas familiarizadas con el tema del proyecto y los respectivos entornos. Esto permitirá a los estudiantes recibir comentarios y críticas en distintas voces, hacia las que no existen apegos similares a los del docente, y que además pueden resonar con mayor fuerza. Esto se vuelve fundamental especialmente cuando se trata de refuerzo o validación externa en torno a procesos sobre los que existe inseguridad o se expresa falta de claridad por parte de los estudiantes.

Hasta este punto, se ha discutido tanto el rol del docente y de los estudiantes en la primera etapa y el desarrollo del proyecto; se destacan las dimensiones de manejo emocional que dan lugar al colectivo desarrollo de herramientas que abonan a la resiliencia de los estudiantes y profesores ante los diversos desafíos en los proyectos de aprendizaje situado. Esto me permite transitar al siguiente apartado, en donde se abordan fases del aprendizaje situado y el manejo emocional que corresponden a las tensiones y negociaciones que pueden ocurrir en los espacios de aprendizaje; esto especialmente en torno al papel que desempeñan y la relación con- las personas que forman parte de grupos y comunidades implicados en estos proyectos.

### **La negociación y la operación de los proyectos de aprendizaje situado: Estrés y adversidad.**

Cuando estos proyectos se diseñan y formulan, algo que frecuentemente se olvida o se vuelve difícil de “gestionar”, es la participación de las personas de los grupos sociales y escenarios implicados en los procesos de aprendizaje situado. Esto, frente a una serie de factores institucionales y el contexto social, que no facilitan trabajar con tiempo suficiente y que pronuncian la falta de compatibilidad operativa y temporal entre dos realidades que pueden resultar muy alejadas: la académica-educativa y la de realidades sociales cotidianas y diversas. Así, es frecuente escuchar, que uno de los principales retos en estos proyectos es el

desfase entre los calendarios escolares y los tiempos de vida de las personas de los grupos y comunidades con los que se trabaja. Este aspecto adverso implica una gran carga de estrés tanto para el docente, los estudiantes, como para las personas, que frecuentemente tienen que adaptar sus calendarios de vida a los tiempos disponibles del grupo de estudiantes.

En ese sentido, los proyectos de aprendizaje situado, con miras a incidencia o vinculación social, pueden resultar problemáticos, en especial, cuando no representan un beneficio claro para las personas implicadas, o al menos “equilibrado” con respecto a lo que los proyectos les exigen o lo que los estudiantes obtienen de dicha experiencia.

De esa manera, si existe una percepción de desbalance e injusticia por parte de las personas en los distintos contextos sociales que colaboran en estos proyectos, se vuelve más probable que las propias personas del entorno de trabajo se vuelvan detractoras de sus procesos, e incluso fuente de estrés para quienes sí ven un beneficio en dicha relación. En este sentido, se señala una verdad incómoda desde los grupos y colectivos, y es que por más que existan buenas intenciones, la presencia o intervención externa puede generar una sobrecarga e incluso afectar los procesos y capacidades de resiliencia existentes, producto del trabajo grupal y comunitario.

En el caso de las estudiantes de educación surgieron desacuerdos por parte de personas del grupo de personas defensoras del territorio con el que trabajaban; no había un consenso interno de dicho colectivo sobre los temas o los momentos temporales en los que las estudiantes y otras integrantes del mismo grupo proponían trabajar. Esto resultó ser fuente de estrés para las defensoras participantes y para las estudiantes, pues sentían que el camino se les cerraba o que incluso tenían que comenzar desde cero con nuevas propuestas.

En ese contexto, es fácil que las múltiples agendas implicadas en estos procesos se confronten y tensionen; esto ha generado tristeza y frustración tanto dentro de los grupos y comunidades como en las estudiantes participantes; aunque en mi experiencia, no al grado de detener las colaboraciones, pero sí a partir de un diálogo honesto de posibilidades y limitaciones, negociar y reenfoclarlas de tal manera que no resulten

disruptivas. Al mismo tiempo, es necesario preservar con las distintas personas implicadas, espacios de desahogo emocional ante dichas situaciones; espacios que los docentes también deberían tener con sus pares o coordinadores académicos.

Para el trabajo en estos proyectos resulta problemática la cantidad de iniciativas sociales y sus diversos impulsores en los mismos territorios o con los mismos grupos, especialmente para los casos de personas defensoras en situación de afectación ambiental. Aunque colaborar con instituciones educativas suele motivar y fortalecer las actividades de grupos y comunidades, las múltiples propuestas de aprendizaje situado e incidencia social para grupos y comunidades en ocasiones se vuelven un tema más, aunque secundario, que gestionar, navegar, filtrar o esquivar.

Se ha observado un reconocimiento por parte de los grupos que gestionar tantos proyectos simultáneamente puede volverse una tarea demandante en términos de tiempo, atención, seguimiento y esfuerzo. Esto hace, que en ocasiones, se perciba este tipo de proyectos con desconfianza e incluso como distractores o detractores de aquello que es de principal preocupación para grupos y comunidades. Esta perspectiva puede variar cuando los docentes se muestran dispuestos a participar en las actividades de aprendizaje situado y sensibilización, que los propios grupos organizan como recorridos de reconocimiento territorial por zonas contaminadas, de reconocimiento de especies nativas o jornadas de reforestación, por ejemplo.

En ese sentido, en los tres casos ha sido necesario por parte de la figura docente, un diálogo abierto, honesto y constante. Esto no es un ejercicio fácil; en mi caso, he tenido que gestionar mis emociones, especialmente la culpa y la frustración de diversas formas, pues los docentes que trabajamos en este tipo de proyectos no nos debemos únicamente a nuestra institución, sino a nuestros principios y valores éticos, nuestras propias biografías y afectos, así como a esos vínculos afectivos que alimentamos en las realidades donde conducimos estos proyectos de aprendizaje situado.

En este panorama, nuevamente, el docente tiene una responsabilidad central en el proceso, al encontrarse trenzado entre los estudiantes, su institución y las personas con las que colabora mediante dichos proyectos, y posiblemente otros. Así, al ser relaciones largas y con trabajo mutuo implicado, cada vez es más cuidado

para un docente de estos proyectos, introducir periódicamente nuevas personas, que en gran parte de los casos dan continuidad a proyectos iniciados por otros grupos de estudiantes. El profesor, entonces, se encuentra como bastión, vigilante y responsable principal de que los compromisos mínimos en los resultados de estos proyectos se cumplan y de cuidar de todos los actores, intereses y afectos implicados en el proceso.

No es de sorprenderse, que existan docentes que se muestren desconfiados de colegas nuevos que quieren entablar relación con los mismo grupos y comunidades; no es una cuestión de sentirse “dueña o dueño de las personas”, si no, de la preocupación y el cuidado invertido en procesos y relaciones, así como en el cuidado de los propios procesos comunitarios.

También es común que los docentes opten por desistir de trabajar con proyectos de aprendizaje situado en lugares donde ya existe para ellos un apego o donde tienen una participación activa al margen de su rol como educadores; de ahí, la importancia de que las personas y agrupaciones con las que se trabaje en estos proyectos se involucren, colectivamente, desde el diseño de la propia propuesta formativa del proyecto de aprendizaje situado. Este involucramiento podría derivar en responsabilidades y formas de relacionarse más equilibradas.

Pautar dicho involucramiento y sus respectivos alcances, permite que el aprendizaje situado con miras hacia la incidencia social tenga una dimensión colectiva más amplia e incluyente. Eso a la vez alimentaría la resiliencia colectiva en todos los frentes: el educativo, el docente, para los estudiantes y los propios grupos y comunidades.

## **CONCLUSIONES.**

Aunque los participantes en proyectos de aprendizaje situado, con miras a la incidencia y vinculación social, tengan diversos retos que afrontar, su gran promesa para el fortalecimiento de la resiliencia comunitaria y sociocultural consiste en el impacto potencial a nivel biográfico y emocional que éstos pueden tener en las trayectorias formativas de los estudiantes universitarios, los docentes y las personas participantes.

En este sentido, a los estudiantes no sólo se les está formando en el conocimiento sobre su profesión, sino en el autoconocimiento y las herramientas sociales y de manejo emocional necesarias para navegar en diversas realidades sociales. Esto, en un panorama que no exige menos frente a las diversas problemáticas, que de distintas maneras, atraviesan a una buena parte de los habitantes de México, como son los diversos tipos de violencia, la crisis sanitaria, la inestabilidad económica, y aunada al contexto general, la prevalencia de problemas de salud mental, especialmente en personas jóvenes.

Esta última es una realidad cada vez más sentida desde la labor docente, misma que se complejiza en estos procesos de aprendizaje situado, especialmente si los grupos son mayores a quince estudiantes. Suman en complejidad los grupos que requieren de mayor atención y apoyo a las necesidades de estudiantes con neurodiversidades, discapacidades o problemas de salud mental. Estos factores tienen efectos diversos sobre el desarrollo de los estudiantes en el proyecto, incluso en la interacción con sus compañeros y en los propios equipos docentes. Otros factores como el estrés, situaciones personales, la sobrecarga de trabajo y las inercias de los ambientes escolarizados no favorecen la generación de empatía hacia estudiantes con neurodiversidad o afecciones de salud mental.

Desde mi experiencia docente, el involucramiento de estudiantes en proyectos de aprendizaje situado con dichos perfiles puede ser desafiante, pero en algunos casos gestionable, siempre y cuando se cuente con un equipo de asesores en comunicación constante y un grupo de estudiantes con una identidad colectiva más o menos consolidada, que también puede ser fuente de apoyo para sus compañeras y compañeros. En este sentido, los grupos de PAP con estas características, en palabras de los estudiantes han logrado “arropar las diversidades”, incluso aquellas relativas a las identidades de género.

El docente se vuelve clave en la gestión del clima emocional del grupo, un aspecto determinante en el desarrollo del proyecto y no siempre se cuenta con dicha preparación ni energía, lo que complejiza la tarea de acompañamiento. En este sentido, una diversidad de docentes en estos proyectos ha desarrollado mecanismos de acompañamiento, y a la vez de resiliencia, que favorezcan el cuidado del grupo, el autocuidado y el cuidado de las personas en el lugar de trabajo. Estos mecanismos, en los casos discutidos,

pueden consistir en dejar espacio para la convivencia, compartir alimentos, la recreación, hablar de la propia vida, lo que permite poner en común, conectar afectivamente y construir vínculos afectivos, y generar emociones recíprocas. Esto le permite, a la vez, al docente a mantenerse en el proyecto, a pesar de la sobrecarga de trabajo que pudiera significar, por los vínculos afectivos que se construyen con los estudiantes, otros docentes, las personas, los territorios y los proyectos.

A partir de las emociones recíprocas<sup>3</sup> y experiencias significativas compartidas, estos procesos de aprendizaje situado pueden convertirse en una dimensión significativa de los procesos de resiliencia individuales y grupales en las trayectorias de vida de los estudiantes, pero simultáneamente de los docentes y las personas que se desenvuelven cotidianamente en las realidades de aprendizaje situado; ésto, a partir del desarrollo de diversas herramientas de afrontamiento mediante el manejo emocional ante situaciones de aprendizaje que ocurren en y desde la realidad social.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Aguilar-Maldonado, S.L., Gallegos-Cari, A.G &, Muñoz-Sánchez, S. (2019). Análisis de componentes y definición del concepto resiliencia: una revisión narrativa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, (22), 77-100. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n22/n22\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n22/n22_a07.pdf)
2. Alcarraz Carbajal, B. (2024). El Aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista Educación*, 22, 25-37. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2024.23.480>
3. Barcelata Eguiarte, B. E. (2015). Resiliencia: una visión optimista del desarrollo humano. En B. E. Barcelata Eguiarte, *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia* (p. 1-36). El Manual Moderno.

---

<sup>3</sup> Las emociones recíprocas son aquellas que los integrantes de una agrupación sienten el uno por el otro, como el amor (Jasper, 2016, p. 63). Por otra parte, las emociones compartidas son las que los integrantes de una agrupación tienen en común hacia otros objetos, como lo es la ira hacia algún evento o enemigo.

4. Briceño, C. (2023). Aprendizaje situado: Sinergia pedagógica efectiva en la praxis pedagógica universitaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 1, 111-130. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.06>
5. Eufrazio Jaramillo, J., Rojo Michel, M.C., Acevez Muñoz, R., Corona Ojeda, T., López Ramírez, M.E, Gloss Nuñez, D., Leal Martínez, G. & De la Peña Domene, M. (2024). Glosario CIFOVIS. [Manuscrito inédito]. Centro Interdisciplinario para la Formación y la Vinculación Social, ITESO.
6. Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551–575. <http://dx.doi.org/10.1086/227049>
7. Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart*. University of California Press.
8. ITESO. (2003). Misión, Orientaciones fundamentales. ITESO. [https://www.iteso.mx/documents/91563/2052731/ITESO\\_ORIENTACIONES\\_FUNDAMENTALES\\_DEL\\_ITESO.pdf/fe969d6a-ba88-58b2-509b-c3f1c063a796?t=1695660835424](https://www.iteso.mx/documents/91563/2052731/ITESO_ORIENTACIONES_FUNDAMENTALES_DEL_ITESO.pdf/fe969d6a-ba88-58b2-509b-c3f1c063a796?t=1695660835424)
9. Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. *Sociological Forum*, 13(3), 397–424.
10. Jasper, J. (2016). Five Types of Feelings: Notes on a Typology [Manuscrito].
11. Jasper, J. (2018). *The Emotions of Protest*. The University of Chicago Press.
12. Kleres, J. (2010). Emotions and Narrative Analysis: A Methodological Approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(2), 182–202
13. Rojo Michel, M.C., Eufrazio Jaramillo, J. & Acevez Muñoz, R. (Coords.). (2024). Comunidad de práctica PAP: Metodologías de formación vinculada. Centro Interdisciplinario para la Formación y la Vinculación Social, ITESO.
14. Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista electrónica Sinéctica* (24), pp.30-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
15. Saukko, P. (2012). Metodologías para los estudios culturales: Una aproximación integradora. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa (pp. 316–340). Gedisa.

16. Sereño, F. (2024). La formación docente en la era digital: práctica reflexiva, aprendizaje situado e inteligencia artificial. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 19, 1-15, <https://doi.org/10.15359/rep.19-2.7>
17. Simpson, M. & Vázquez, S. (2018). Resiliencia aplicada en Educación Superior. En: M. Simpson et. Al (Comp.). *Resiliencia comunitaria* (pp. 177-194). Dunken.
18. Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *ERIC Digest*, 195, 1-7.
19. Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En V. Turner & E. Bruner (Eds.), *The Anthropology of Experience* (pp. 33–44). University of Illinois Press.

#### **DATOS DE LA AUTORA.**

1. **Daniela Mabel Gloss Nuñez.** Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Regional, énfasis en estudios sobre cuerpos, territorios y emociones. Universidad de Guadalajara. Académica de tiempo fijo en el Centro Interdisciplinario para la Formación y la Vinculación Social en ITESO, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: [mabelgloss@iteso.mx](mailto:mabelgloss@iteso.mx)

**RECIBIDO:** 8 de febrero del 2025.

**APROBADO:** 19 de marzo del 2025.