

Cuaderno comunitario

Construyendo *vínculos* y soluciones participativas



Cuaderno comunitario
CONSTRUYENDO VÍNCULOS Y SOLUCIONES PARTICIPATIVAS

**LORETO VILLAGRAN V. – CAMILA NAVARRETE V. -PAMELA VACCARI J. – JAIME MÉNDEZ C. – KARINA MARAMBIO G. – VALENTINA
BRAVO – ANTONIA RODRÍGUEZ R. – FÁTIMA SÁNCHEZ V. – CAROLINA ALZUGARAY P. – RODRIGO MORAGA T. – JOSÉ SANDOVAL D. –
CARLOS REYES V. – OCTAVIO ROJAS V. – SEBASTIÁN BRIONES G. – FABIÁN PACHECO Z. – RODRIGO SANHUEZA C. – MARCELA
SALGADO V. – FRANCISCO DE LA BARRERA M. – JUAN MINIZAGA M.**

Registro de Propiedad Intelectual N° 2026-P-22631
ISBN: 978-956-9280-68-9

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Cuaderno comunitario Construyendo *vínculos* y soluciones participativas

Editores:

Loreto Villagrán Valenzuela, Jaime Méndez Contreras & Camila Navarrete-Valladares

Autores:

Loreto Villagrán Valenzuela, Camila Navarrete-Valladares, Pamela Vaccari Jiménez, Jaime Méndez Contreras, Karina Marambio Guzmán, Valentina Bravo, Antonia Rodríguez Redel, Fátima Sánchez Venegas, Carolina Alzugaray Ponce, Rodrigo Moraga Torres, José Sandoval Díaz, Carlos Reyes, Octavio Rojas Vilches, Sebastián Briones Gutiérrez, Fabián Pacheco Zenteno, Rodrigo Sanhuesa Contreras, Marcela Salgado Vargas, Francisco de la Barrera Melgarejo & Juan Munizaga Munizaga

Ilustración de portada

Tristán Daniel Fuentes Martínez @sonkoyai

Cómo citar

Villagrán Valenzuela, L., Méndez Contreras, J., & Navarrete-Valladares, C. (Eds.). (2026). Cuaderno comunitario: Construyendo vínculos y soluciones participativas. Universidad de Concepción.

Financiamiento:

Proyecto Escribe.doc E24-054. Fondo concursables de apoyo a la docencia de pregrado Universidad de Concepción.

Índice general

Índice general	3	Juntos es mejor: apoyo social como pilar para la salud mental comunitaria	30
¿Quiénes somos?	4	Intervenciones en Identidad y Cohesión Social en contextos de desastres	39
Prólogo	7	La familiarización como proceso clave en la intervención comunitaria	46
Romper el hielo en la Antártica: ¿Cómo activar la participación social comunitaria?	8	Respuesta psicosocial en contexto desastres: fortaleciendo la resiliencia y la acción comunitaria	51
Guía para la planificación y ejecución de intervenciones psicosociales basadas en la participación activa de la comunidad, Investigación Acción Participativa (IAP) y Sistematización de Experiencias	16	Metodologías participativas para la reducción del riesgo de desastres: orientaciones para su implementación	56
El encuentro como herramienta transformadora: Análisis del proyecto “Bizilagunak” desde la Teoría del Contacto Intergrupar	26		

¿Quiénes somos?



Loreto Villagrán Valenzuela

Universidad de Concepción

Psicóloga, académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, con especialización en el área de psicología social y comunitaria. Su trabajo académico e investigativo se centra en el estudio del bienestar, la resiliencia psicológica y el trauma psicosocial, especialmente en contextos de eventos traumáticos como la violencia y los desastres.



Camila Navarrete-Valladares

Universidad de Concepción - Universidad Adventista de Chile

Psicóloga, académica de la Universidad Adventista de Chile y candidata a Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción. Especializada en Psicología de Emergencia y desastres. Su labor se centra en el estudio de la resiliencia comunitaria en personas mayores, los procesos comunitarios y la gestión del riesgo de desastres. Es socia fundadora de Centro Eirene, donde impulsa iniciativas de promoción del bienestar y fortalecimiento comunitario. Actualmente se encuentra profundizando en el estudio del vínculo humano-animal, integrándolo como una línea emergente de acompañamiento y salud mental.



Pamela Vaccari Jiménez

Universidad de Concepción

Psicóloga, Dra en Psicología Social, Profesora Asociada al Departamento de Psicología Universidad de Concepción. Directora del Grupo de Investigación, Ciencia por la Igualdad y la Inclusión Social (SciXEqual 24.Q2.O1), desde donde impulsa líneas de trabajo orientadas al estudio de la desigualdad, la inclusión social y el bienestar psicosocial. Su labor académica articula docencia de pre y postgrado, dirección de tesis e investigación, contribuyendo a la formación de profesionales desde una perspectiva crítica y comprometida con los DD.HH. y la justicia social.



Jaime Méndez Contreras

Universidad de Concepción

Psicólogo/e y Magíster en Psicología, con especialización en salud y diversidad sexual y de género. Es activista LGBTQI+ y su trabajo se centra en la promoción del bienestar psicosocial desde un enfoque afirmativo y de derechos. Se desempeña en docencia, investigación e intervención comunitaria en áreas vinculadas a salud mental y salud LGBTQI+. Actualmente desarrolla investigación en líneas de intervención social comunitaria, salud mental con enfoque de género y diversidades, con énfasis en la población trans y no binaria.



Karina Marambio Guzmán

Universidad de Concepción - Universidad Adventista de Chile

Psicóloga, Dra en Psicología Social de la Universidad del País Vasco, España. Su trabajo busca promover la justicia social, la diversidad y la inclusión y el respeto por los derechos humano. Su trabajo busca promover la justicia social, el conflicto intergrupal.



Valentina Bravo

Universidad de Concepción

Estudiante de Pregrado. Licenciada en Psicología.



Antonia Rodríguez Redel

Universidad de Concepción

Estudiante de pregrado. Licenciada en Psicología.



Fátima Sánchez Venegas

Universidad de Concepción

Estudiante de Pregrado. Licenciada en Psicología y Estudiante del Magister en Psicología, Mención Psicología de la Salud, Universidad de Concepción.



Carolina Alzugaray Ponce

Universidad Santo Tomás

Psicóloga, Doctora en Psicología Social y Magíster en Psicología Comunitaria. Académica de la Universidad Santo Tomás, especializada en temáticas de resiliencia y bienestar. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales sobre problemáticas psicosociales, con foco en poblaciones vulnerables. Posee experiencia en investigación cualitativa y cuantitativa. Autora de diversas publicaciones científicas en psicología social y comunitaria.



Rodrigo Moraga Torres

Universidad de Concepción

Psicólogo, Magíster en Psicología, Universidad de Concepción. Interesado en el estudio de los efectos psicosociales de la desigualdad económica, el bienestar y la cohesión social



José Sandoval Díaz

Universidad del Bío-Bío

Psicólogo, Doctor en Psicología por la Universidad de Chile y Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de Tarapacá. Actualmente es académico del Departamento de Ciencias Sociales y Director del Centro de Estudios Ñuble de la Universidad del Bío-Bío. Su trabajo se centra en resiliencia comunitaria, riesgo de desastres y adaptación al cambio climático, liderando proyectos como "Resiliencia comunitaria frente al riesgo de incendios forestales" (FONDECYT Regular N°1250716), "Coelemu: Comunidad Resiliente", "Riesgos siconaturales intensificados por el cambio climático" y "Redes de investigación y fortalecimiento de capacidades socioterritoriales para la adaptación y resiliencia comunitaria" (FOVI230212). Además, colabora con SENAPRED y desarrolla procesos participativos en comunidades del centro-sur de Chile.



Carlos Reyes Valenzuela

Universidad Andina Simón Bolívar

Psicólogo, con estudios de Máster en Gobernanza y Derechos Humanos y Doctorado en Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud. En la actualidad, trabajo como docente-investigador en el Programa Andino de Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Ecuador. Mis intereses de investigación se centran en cuatro campos: derechos humanos, Psicología Social, Psicología Política, Desastres socio-naturales. A nivel de proyectos, he participado como investigador en el abordaje de violencia de género en las universidades en Ecuador (proyecto VLIR-UOS), en la formación de herramientas en Ciencia Abierta (VLIR-UOS) y en la generación de capacidades comunitarias en el abordaje de incendios y desastres en Chile (Proyecto FOVI).



Octavio Rojas Vilches

Universidad de Concepción

Profesor de Historia y Geografía, profesor Asociado del Departamento de Planificación Territorial y Sistemas Urbanos y director del Laboratorio de Reducción de Riesgos Socionaturales (LARRS) de la Facultad de Ciencias Ambientales y Centro Eula-Chile de la Universidad de Concepción. Su trabajo se enfoca en la gestión del riesgo de desastres desde una perspectiva territorial, con énfasis en inundaciones, vulnerabilidad y adaptación al cambio climático. Ha desarrollado estudios aplicados para instrumentos de planificación territorial, integrando análisis físico-ambientales con dimensiones sociales como percepción del riesgo y gobernanza. En este contexto, ha impulsado metodologías participativas orientadas a incorporar saberes locales en la evaluación y reducción del riesgo.



Sebastián Briones Gutiérrez

Universidad de Concepción

Geógrafo, Magíster en Gestión y Arquitectura Resiliente para la Reducción del Riesgo de Desastres por la Universidad de Concepción. Actualmente se desempeña como profesional en el Laboratorio de Reducción de Riesgos Socionaturales (LARRS), dependiente del Centro EULA-Chile y de la Facultad de Ciencias Ambientales de la misma universidad. Su trabajo se orienta al análisis territorial de los riesgos socionaturales, con énfasis en planificación territorial, vulnerabilidad, resiliencia y comunicación del riesgo. Ha participado en la elaboración de estudios de riesgo para la planificación territorial a escala metropolitana y comunal, así como en labores de apoyo técnico en proyectos de investigación vinculados a la resiliencia postdesastre.



Fabián Pacheco Zenteno

Universidad de Concepción

Geógrafo y candidato a Doctor en Ciencias Ambientales por la Universidad de Concepción, con especialización en riesgo de inundaciones y resiliencia urbana. Se desempeña como investigador vinculado al Centro EULA-Chile y al Laboratorio de Reducción de Riesgos Socionaturales (LARRS), participando en proyectos de investigación y consultoría en gestión del riesgo y ordenamiento territorial. Cuenta con experiencia en el desarrollo de análisis geoespacial y elaboración de cartografía temática mediante SIG, así como en la evaluación de vulnerabilidad territorial. Ha colaborado en diversos estudios que incorporan procesos de participación ciudadana (PAC), incluyendo el apoyo en la coordinación de talleres, aplicación de encuestas y sistematización de información territorial con actores locales. Su trabajo integra enfoques técnicos y participativos para la reducción del riesgo de desastres en contextos urbanos y costeros.



Rodrigo Sanhueza Contreras

Universidad de Concepción

Profesor de Historia y Geografía, académico y actual director del Departamento de Geografía en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía (FAUG) de la Universidad de Concepción. Es Profesor de Historia y Geografía y Magíster en Geografía con mención en Sistemas Urbanos Regionales. Su labor docente abarca el pregrado y postgrado, participando como guía de tesis en programas de Magíster en Análisis Geográfico y Procesos Urbanos Sostenibles. En el ámbito de la investigación, se especializa en ordenamiento territorial, planificación urbana y la gestión del riesgo de desastres. Cuenta con diversas publicaciones científicas enfocadas en la resiliencia comunitaria y patrones de crecimiento urbano en ciudades chilenas.



Marcela Salgado Vargas

Universidad de Concepción

Socióloga, Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Gestión y Planificación Ambiental ambiental. Profesora Asistente del Departamento de Planificación Territorial y Sistemas Urbanos de la Facultad de Ciencias Ambientales, Universidad de Concepción. Las principales líneas de investigación son gobernanza hídrica, justicia ambiental y participación.



Francisco de la Barrera Melgarejo

Universidad de Concepción

Biólogo Ambiental (Universidad de Chile), Máster en Gestión Ambiental y Planificación Territorial (Universitat de Barcelona) y Doctor en Geografía (Universitat de Barcelona). Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad de Concepción (Chile). Se ha especializado en la evaluación y gestión de paisajes urbanos y periurbanos, con énfasis en los efectos de los cambios del paisaje y sus ecosistemas sobre el bienestar de las personas. En materia de desastres, ha estudiado los impactos de los grandes incendios forestales y cómo fortalecer la resiliencia frente a ellos a través de aproximaciones comunitarias y sistémicas para la planificación y gestión del territorio. Ha participado y liderado proyectos de investigación ANID, asesorías y proyectos de asistencia técnica sobre planificación territorial, acción climática y gestión de la biodiversidad, impulsando soluciones basadas en la naturaleza, planes de infraestructura verde y ecológica, y estrategias para reducir riesgos de desastres.



Juan Munizaga Munizaga

Universidad del Bío-Bío

Geógrafo, Magíster en Análisis Geográfico y Doctor en Ciencias Ambientales por la Universidad de Concepción, con experiencia en tecnologías de la información geográfica, teledetección, geografía física y medio ambiente. Su trayectoria se ha centrado en investigación, docencia y consultoría en temas vinculados a ecosistemas, humedales, biodiversidad y territorio. Ha participado en diversos proyectos académicos y cuenta con publicaciones científicas en estas áreas. Actualmente, es académico del Departamento de Ciencias Básicas de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío.

Prólogo

Pamela Grandón Fernandez

Profesora Titular del Departamento de Psicología UdeC

Vivimos en un mundo en el que los individuos parecen erigirse como amos y señores. El narcisismo se despliega con fuerza, visible en las selfies, en los smartphones y en miradas profundamente individualistas frente a los problemas humanos. En esta época histórica, lo colectivo tiende a diluirse hasta casi desdibujarse, dando la impresión de que somos, ante todo, agregados de sujetos individuales.

Frente a este escenario, surge una pregunta fundamental: ¿cómo hacer frente a estas formas de comprensión que orientan, muchas veces de manera subrepticia, nuestras relaciones?, ¿cómo recuperar lo colectivo? Este libro ofrece una respuesta posible: mostrar que los procesos sociales y psicosociales son centrales en la intervención, y que los problemas de las personas no se explican únicamente desde su mundo interno, sino que se configuran en interacción con su entorno. Por ello, toda intervención debe necesariamente considerarlo.

Este texto constituye una apuesta que podría parecer, a primera vista, demodé, pero que adquiere especial relevancia en un contexto donde lo social ha sido progresivamente desplazado por lógicas individualizantes. Recuperar lo social no implica únicamente reintroducirlo como telón de fondo, sino reposicionarlo como un nivel analítico y práctico fundamental para comprender e intervenir en el sufrimiento humano. En este sentido, la psicología —y en particular la psicología aplicada— enfrenta el desafío de complejizar sus marcos de comprensión, trascendiendo explicaciones centradas exclusivamente en lo intrapsíquico. La práctica profesional, al enfrentarse a problemáticas complejas, interdependientes y situadas, exige aproximaciones que integren dimensiones relacionales, estructurales y contextuales. De lo contrario, los abordajes individuales no solo resultan insuficientes, sino que pueden contribuir a invisibilizar las condiciones sociales que producen y sostienen dichas problemáticas, limitando seriamente la efectividad de las intervenciones, especialmente en contextos de exclusión social o crisis colectivas.

Los capítulos que componen este libro destacan por articular de manera consistente marcos teórico-conceptuales con herramientas concretas de intervención. Muchas de las temáticas abordadas —como la participación, la cohesión o la resiliencia— suelen permanecer en un nivel abstracto, dificultando su traducción en acciones situadas. Este libro, en cambio, propone una operacionalización de estos conceptos, ofreciendo orientaciones claras para su implementación en contextos reales. Los capítulos no se limitan a describir intervenciones, sino que explicitan sus lógicas, procedimientos y aprendizajes, incorporando actividades concretas que permiten su replicabilidad o adaptación. Asimismo, la inclusión de recursos digitales amplía el repertorio metodológico disponible, reconociendo que los procesos psicosociales contemporáneos también se configuran en entornos virtuales, los cuales pueden ser estratégicamente utilizados para fortalecer la participación, la comunicación y la acción colectiva.

El primer capítulo introduce los procesos de acercamiento y vinculación inicial con grupos o comunidades. Se abordan preguntas clave como cómo ingresar a un espacio social para conocerlo,

combinando fundamentos conceptuales con técnicas concretas. Este capítulo resulta especialmente útil para profesionales que se inician en la intervención comunitaria.

El segundo capítulo desarrolla dos estrategias fundamentales: la sistematización de experiencias y la investigación-acción participativa (IAP). Ambas promueven procesos reflexivos en los colectivos, favoreciendo su empoderamiento. La sistematización permite un aprendizaje basado en la experiencia —de carácter vivencial—, ampliamente reconocido por la psicología como especialmente significativo. Por su parte, la IAP sitúa el protagonismo en la comunidad, promoviendo que esta lidere los cambios que requiere. Ambas estrategias son presentadas de manera clara y aplicada.

El tercer capítulo aborda la cohesión y la identidad social como elementos clave en contextos de desastre. En un país como Chile, donde estos eventos son recurrentes, resulta fundamental contar con herramientas de intervención desde una perspectiva colectiva. Aunque las respuestas suelen centrarse en lo individual, los desastres son, por definición, fenómenos sociales, lo que hace indispensable abordarlos desde esta dimensión.

El cuarto capítulo se centra en la resiliencia comunitaria, entendida como una metacapacidad colectiva para enfrentar situaciones de crisis. Se ofrece una sólida conceptualización del constructo, junto con sus implicancias prácticas, finalizando con actividades para su desarrollo en comunidades. Esta articulación entre teoría y práctica en este tema no es habitual, lo que constituye un aporte relevante.

El quinto capítulo introduce el apoyo social como un recurso no solo individual, sino también comunitario. Se describen sus distintas formas y beneficios, para luego presentar estrategias concretas de intervención. Se enfatiza su relevancia en el diseño e implementación de políticas públicas, un aspecto frecuentemente subestimado y central.

El sexto capítulo explora cómo, a través de la teoría del contacto, es posible abordar los prejuicios y discriminación hacia población migrante. A partir de una experiencia desarrollada en el País Vasco, en España, se presentan estrategias transferibles a otros contextos, incluyendo el nuestro, mediante actividades concretas de trabajo comunitario.

Finalmente, el último capítulo aborda en profundidad qué son los desastres, sus consecuencias a nivel individual, familiar y comunitario, así como estrategias específicas de intervención.

Este libro tiene el potencial de constituirse en un material de referencia permanente tanto para estudiantes de psicología y disciplinas afines como para profesionales del ámbito de la intervención comunitaria interesados en fortalecer sus prácticas y ampliar sus repertorios de acción. Su principal fortaleza radica en ofrecer no solo contenidos conceptuales sólidos, sino también herramientas concretas y contextualizadas que enriquecen la práctica. En un escenario donde las intervenciones tienden a fragmentarse o a centrarse en dimensiones individuales, este texto aporta una mirada integradora que permite re-situar la acción profesional en su dimensión social y colectiva.

Romper el hielo en la Antártica: ¿Cómo activar la participación social comunitaria?

Pamela Vaccari Jiménez · Jaime Méndez Contreras

El inicio de una tradicional “intervención comunitaria” corresponde al primer hito para evaluar las necesidades de un grupo o comunidad (Rodríguez & Montenegro, 2016). Desde una perspectiva emancipadora, se concibe como el espacio que busca involucrar a cada integrante desde la colaboración, el apoyo y la horizontalidad para sostener futuras actividades que se correspondan con los objetivos y necesidades identificadas (Freire, 2002; Quintana-Abello, 2018).

No obstante, esto puede ser muy complejo de iniciar. ¿Realmente es posible hacer una intervención comunitaria desde una perspectiva emancipadora desde el mismo inicio? ¿Entonces qué hacemos primero? ¿cómo nos acercaremos? ¿Requerimos un encuentro previo? ¿o conocernos paulatinamente? ¿podemos decir al grupo “y si mientras nos conocemos, te acompaño en el camino?”

Tal parece que las cosas son más graduales de lo que imaginamos cuando solemos hablar sobre la “intervención comunitaria”. Imaginémonos por un segundo en la Antártica: llevamos un traje térmico que nos cubre de cabeza a los pies, también los ojos y la cabeza, completamente tapados. Con gran incomodidad y dificultad tratamos de abrirnos paso en medio de rocas de nieve, ¡pero nunca hemos visto la nieve!, ¡ni menos la hemos tocado! Si a eso le sumamos que, por el traje, llevamos tapado el corazón, los ojos y la cabeza, ¡la torpeza es total! ¿Nos suena esto familiar?

Por cierto, ¡lo mismo ocurre cuando llegamos a trabajar a un territorio!, ya sea con los grupos de personas que viven allí o quienes pasan muchas horas de sus vidas allí. La única certeza que deberíamos tener en ese momento es que, aunque no lo veamos, ¡llegamos con un traje térmico puesto!, ¡y por supuesto! con el corazón, los ojos y la cabeza tapados. Si no tenemos esa claridad, esa capacidad autocrítica y reflexiva, y esa humildad para aceptar que no sabemos la historia de “esas personas” vamos a ser torpes, ¡y muy impertinentes! (aunque también podemos decir “poco pertinentes” como tenemos que señalar si es que estuviésemos escribiendo una guía tradicional de intervención comunitaria).

Pero entonces, ¿Qué necesitamos hacer? Claro, después de ese segundo de reflexividad ineludible sobre el traje de nieve, frío y empaquetado que llevamos quienes trabajamos en intervención comunitaria o social, lo único que nos queda es empezar. Entonces puedes primero observar, desde esas oscuras gafas que crees que necesitas para la nieve, y luego preguntarte, una y otra vez ¿Cómo rompemos el hielo en la Antártica para andar y conocer su inmensa riqueza? ¿Cómo rompemos el hielo cuando nos



adentramos en los grupos y comunidades con quienes pretendemos hacer intervención? ¿Es la palabra intervención la adecuada? o corresponde más empezar por un ¿“puedo acompañarte”?

Si justo llegaste donde las personas, podrías hacer una lluvia de ideas: alguien dice, “espera o deja pasar el tiempo”, mientras que otra persona te puede decir “primero sácate el traje y las gafas”, y la siguiente te dice “tienes que aprender a conocer la nieve en profundidad”. Si usas las tres estrategias al mismo tiempo, ¡tranquilidad!, ¡ya que aún no estarás en el laberinto! En cambio, si te acercas sin gafas y esperas un momento, sin duda verás algo

nuevo, si aún persiste tu incertidumbre, esperas otra vez. Recién luego de observar alguna señal donde el camino “pareciera abrirse” entonces avanzas hacia el conocimiento de este grupo o comunidad.

Lo descrito sería lo más parecido al proceso de familiarización que señala Montero (2006), el cual es un procedimiento donde las personas o equipos profesionales que trabajan facilitando procesos comunitarios, se van haciendo parte de un grupo y su territorio. No solo requerimos tiempo y observación para poder comprender ese lugar y con esas personas, sino que también, necesitamos espacio para sacarnos de encima todo lo que dificulta nuestra capacidad de acercarnos con el corazón y comprender desde la intuición, en el sentido de un ejercicio “sentipensante” como acuñaba Orlando Fals-Borda en 1955, lo que significa pensar con el corazón y sentir con la mente sin separar ambos procesos, que llevados a nuestro tema, significa hacer de la praxis social y comunitaria un proceso integral de conocimiento y acción que surge de la reflexión y la emoción para interactuar con el mundo.

Para acercarse a este proceso integral “sentipensante” de conocimiento y acción sobre las comunidades, se ha visto con la experiencia y los años de las disciplinas de humanidades y ciencias sociales, que son muy apropiadas las metodologías participativas. Éstas adquieren un rol central, porque interpelan a las



personas participantes a tomar un rol activo en pos de uno o varios objetivos, ya que, son herramientas con potencial de generar una labor ética, sensible y responsable con las comunidades (Martínez et al., 2021; Montero, 2004). Estas deben tener entre sus características la rigurosidad técnica y científica en sus propuestas y la capacidad de ser aplicadas de forma flexible por quienes intervienen, entendiendo a la comunidad como un ente activo de cambio, sujeto a las vivencias particulares de sus integrantes (Sánchez, 2002). La rigurosidad técnica y científica significa “saber hacer” el paso-a-paso de ésta, responder al cómo se hace, pero también al “para qué y para quienes se hace” es decir, el “saber-saber” que conjuntamente nutre el sentido, es decir, el “saber ser” de la misma, porque ello nos llevará a saber convivir en esa experiencia (Delors, 1996). La técnica puede ser la misma, pero claramente tendrá su matiz, si trabajamos con personas mayores, niñeces, personas con diversidad funcional, entre otras. Desde la

experiencia de las disciplinas de humanidades y ciencias sociales se vio como la educación popular de Paulo Freire y la práctica “sentipensante” de Orlando Fals Borda, nutre la evidencia en pos de activar los saberes y articulaciones de las personas en sus comunidades, la importancia de la horizontalidad y la relevancia de cuestionarse las jerarquías en las relaciones de las personas, para eliminarlas a favor de la participación efectiva y real desde el pensamiento decolonial de Arias y Restrepo (2010).

El encuadre grupal establecido al inicio de cada encuentro con una comunidad determinará el sendero de las siguientes acciones emprendidas, guiadas por el respeto irrestricto a las formas diversas, ya sea al intercambiar opiniones o al quehacer mismo, comprendiendo las homogeneidades y heterogeneidades identitarias con sus respectivas diversidades y necesidades (Artetxe & Beloki, 2020; Hernández-Melián, & Castillo, 2025). El proceso y el fin, es llegar a reglas prácticas y claramente definidas como el lugar, el tiempo estimado y las responsabilidades asignadas para cada instancia de encuentro en la primera etapa, acompañamiento en el andar y en la activación del conocimiento o de intervención en una fase que es más de enfrentar los problemas a resolver (Fernández et al., 2011).

El sentido de comunidad y de pertenencia al colectivo del grupo con el que estemos trabajando estará determinado por la historia y calidad de sus relaciones, la comunicación intergrupal y la forma en que se involucran y se sienten parte de un ambiente que co- construyen en ese tiempo presente. Lo anterior puede ser desde algún recuerdo y momento significativo y que posee la capacidad de constituirles como grupo compuesto por personas con diversas interseccionalidades (Mocha-Román, et al., 2025). Verificar este aspecto de los lazos entre miembros de cualquier comunidad, para que se orienten a ser más colaborativos y conscientes de sus diferencias, para trabajar desde ellas, sin establecer jerarquías, es parte de otra de las tareas que tenemos en la cruzada hacia esa antártica, es decir hacia la familiarización “sentipensante” y “descolonizante” (Arias y Restrepo, 2010; Bléger, 2002; Yzaguirre, et al, 2020). No obstante, siempre es preciso recordar que quienes protagonizan y escriben cada capítulo en su historia, es la propia comunidad, ya que son quienes tienen el poder y control sobre sí, conociendo y siendo poseedores de su biografía (Montero, 2010). Cuando ya nos deshicimos del traje de nieve, frío y empaquetado, además de lograr sacarnos las gafas gigantes que nos tapaban, y empezar el proceso de familiarización desde los fundamentos sentipensantes, decoloniales y de educación popular, además como agentes sociales y de intervención comunitaria debemos realizar un ajuste de expectativas y recordatorios cuando se inicia el trabajo (Garrido & Álvaro, 2007). El ajuste apunta a qué estamos haciendo y al para qué. Eso jamás debe perderse de vista. Nos ayuda sin duda para conocernos y familiarizarnos acompañar en la mayor parte de sus actividades cotidianas al grupo o comunidad, describir por escrito o en grabación de audio lo que estamos observando y las cosas que nos van sucediendo mientras retratamos el diario de registro con nuestras impresiones. Este proceso se acerca mucho a las metodologías cualitativas, y como no, si tal como señala Montero (2006), la intervención social y comunitaria requiere en abundancia de estas metodologías, porque son las mejores cuando se trata de documentar subjetividades y experiencias. En ese acompañamiento, es cuando surgen las inquietudes o podemos visualizar las fisuras donde podría potencialmente comenzar una intervención o acompañamiento. Lo importante es que la problemática, necesidad o fisura que vaya a identificar el grupo, éste último lo valide efectivamente, es decir, que tenga validez ecológica y axiológica para ese grupo en particular.

Allí es donde las metodologías participativas toman protagonismo. Lo ideal es iniciar con las técnicas rompehielos, seguir por la reflexión sobre el quiénes somos y cuál ha sido nuestra historia, hacia donde

Metodologías participativas

Actividad 1: Dos verdades y una mentira

MATERIALES NECESARIOS

Papel y lápiz (opcional)
Pizarra o proyector (opcional, para registrar respuestas si se desea)

DURACIÓN

10 -20 minutos

PASOS PARA LLEVARLA A CABO

INTRODUCCIÓN

Explica a participantes en qué consiste la actividad: "Cada persona debe pensar en tres afirmaciones sobre sí misma, de las cuales dos deben ser verdaderas y una falsa. El objetivo es que las otras personas adivinen cuál es la mentira."

PREPACIÓN INDIVIDUAL

- Pide a cada participante que escriba sus tres afirmaciones.
- Recuérdales que las afirmaciones pueden ser curiosas, divertidas o sorprendentes, pero sin revelar directamente cuál es la mentira.

PRESENTACIÓN

- De manera individual o por turnos, cada participante lee sus tres afirmaciones en voz alta.
- El resto del grupo debe discutir o levantar la mano para adivinar cuál creen que es la mentira.

REVELACIÓN Y COMENTARIOS

- La persona revela cuál era la mentira.
- Breve comentario o anécdota sobre las verdades puede ayudar a generar conversación y conexión entre participantes.

CIERRE

Reflexiona sobre la actividad:

- Qué aprendieron sobre las demás personas.
 - Cómo las percepciones pueden diferir de la realidad.
- Recuerda agradecer la participación y conectar la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.



Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La actividad permite conocer aspectos inesperados o curiosos de las personas. Evidencia que todas pueden tener experiencias y habilidades diversas que no siempre son evidentes. Además, ayuda a romper barreras iniciales entre miembros del grupo, generando un ambiente de confianza y cercanía que facilita la interacción y la comunicación. Durante el juego, las personas participantes ejercitan la observación y el análisis, ya que deben prestar atención a las pistas verbales y no verbales para identificar la mentira, lo que también permite reflexionar sobre cómo percibimos a los demás y cómo las primeras impresiones pueden ser engañosas.

En términos de aprendizajes, la dinámica fomenta la escucha activa y la atención a los detalles, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de deducción y pensamiento crítico. Promueve la empatía y la conexión social, ya que se comparten experiencias personales y se reciben reacciones de otras personas fortaleciendo los vínculos dentro del grupo. Asimismo, refuerza la idea de que cada persona aporta conocimientos, vivencias y perspectivas únicas, enriqueciendo la dinámica comunitaria y destacando la importancia de valorar la diversidad de experiencias y puntos de vista en cualquier contexto grupal.

Actividad 2: Silla musical desafío máximo de solidaridad

MATERIALES NECESARIOS

- Sillas
- Espacio para poner las sillas en círculo, con los respaldos hacia el interior y la parte del “asiento” hacia fuera del círculo
- Música (reproductor de música)

DURACIÓN

10 -20 minutos

PASOS PARA LLEVARLA A CABO

INTRODUCCIÓN

Explica a participantes en qué consiste la actividad: “Cada persona debe caminar por fuera de las sillas, cuando se detenga la música deben sentarse en una silla, puede haber más de una persona en cada silla, lo importante es que ninguna parte del cuerpo toque el suelo, quien o quienes queden fuera de una silla no podrán seguir jugando, en cada ronda musical se quitará una o más sillas.”

DESARROLLO (LOS MINUTOS NECESARIOS HASTA QUE QUEDE SOLO UNA SILLA)

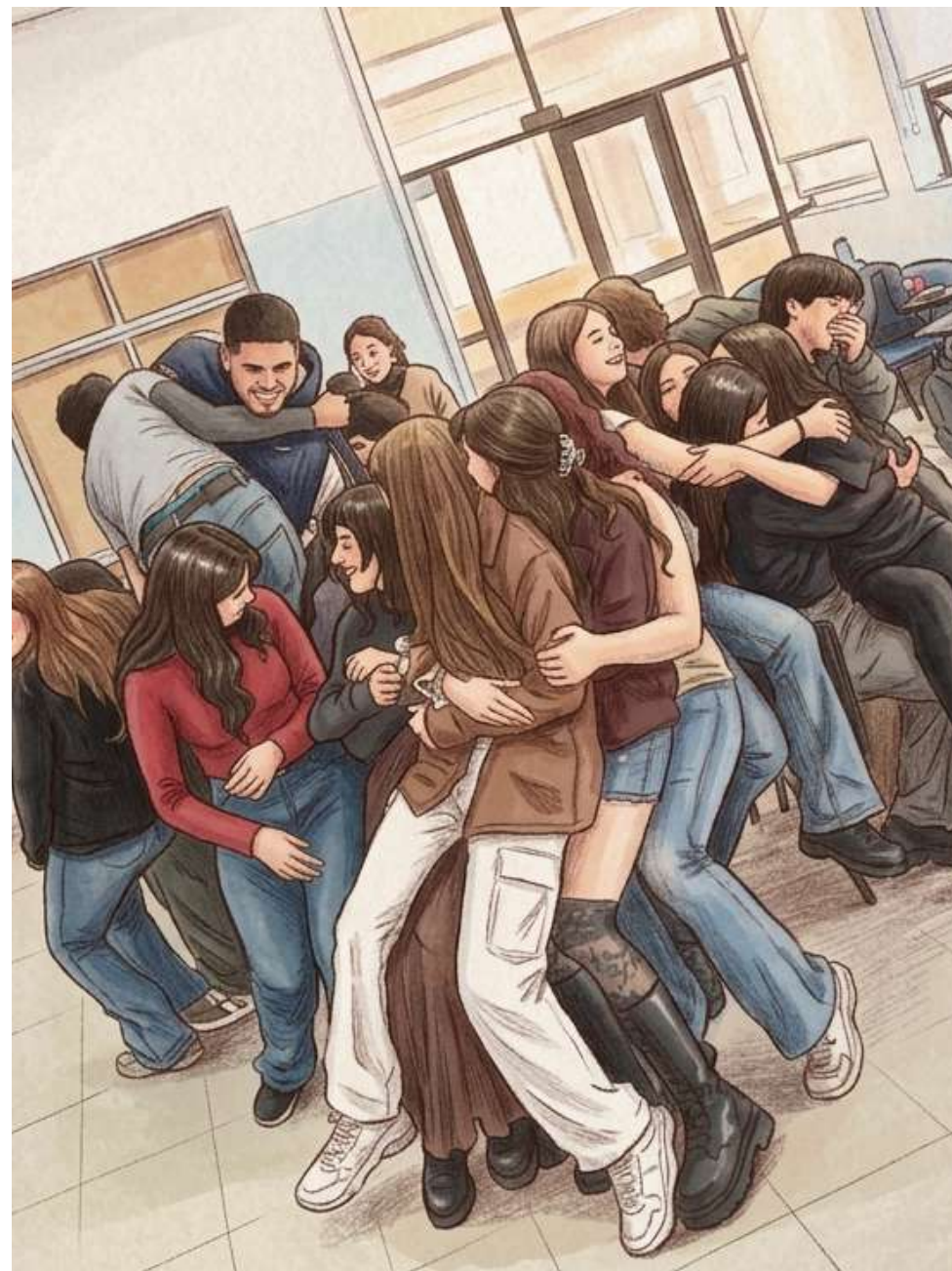
Se premia (aplaude) a la persona o las personas que lograron llegar al final

CIERRE

- Reflexiona sobre la actividad: Qué desafío implicaba sentar a más de una persona en una silla.
- Recuerda agradecer la participación y conectar la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

El juego de la silla musical tradicional es una actividad lúdica y dinámica que consiste en colocar varias sillas, una menos que el número de participantes, formando un círculo o una fila. Se reproduce música y las personas caminan o bailan alrededor de las sillas. Cuando la música se detiene, quienes participan deben rápidamente sentarse en una de las sillas disponibles. Quien quede sin silla queda fuera y se retira una silla para la siguiente ronda. El juego continúa hasta que queda una sola persona, la ganadora. Este juego promueve la coordinación, la atención, la rapidez de reacción y la interacción social. El desafío de agregar la condición de ayudarse en duplas o tríos desarrolla un mensaje que busca estimular la cooperación, la adaptabilidad y la diversión en dinámicas participativas.



Actividad 3: Línea de tiempo

MATERIALES NECESARIOS

- Cualquier elemento que permita marcar una línea de tiempo (pizarra, cuerda extendida para colgar papeles con una pinza, papelógrafo)
- Tarjetas
- Pos-it
- Cartulinas de colores
- Plumones
- Música (reproductor de música)

DURACIÓN

10 -20 minutos

PASOS PARA LLEVARLA A CABO

INTRODUCCIÓN

Explica a participantes en qué consiste la actividad: "Cada persona debe recordar desde que comenzó a organizarse el grupo hasta la fecha. Escribe los hitos más importantes del grupo. Escribe algún momento positivo memorable, también algún momento difícil, luego de eso lo ordenan cronológicamente en esta línea de tiempo."

DESARROLLO (LOS MINUTOS NECESARIOS HASTA QUE TODAS LAS PERSONAS AGREGUEN LOS EVENTOS)

- Se debe permitir que las personas interactúen y conversen para acordar las fechas y/o eventos que han vivido en conjunto
- La persona que facilita debe observar y leer cronológicamente los eventos que ha puesto el grupo, escuchando las descripciones que pueden ir agregando las personas en la medida que se avanza en la línea del tiempo.
- La persona que facilita entrega al grupo ciertas ideas fuerza que detecta durante el desarrollo de la narrativa del grupo

CIERRE

Reflexiona sobre la actividad:

- Cómo se construye la memoria colectiva
- Cómo se han abordado los momentos difíciles

El significado de los momentos positivos que han vivido en grupo

Recuerda agradecer la participación y conectar la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.



Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La técnica de la línea del tiempo es fundamental para un grupo comunitario porque permite transformar la experiencia individual y colectiva en una narrativa visual y compartida. Esta herramienta facilita el reconocimiento de los momentos clave en la historia del grupo, sus logros, desafíos y procesos de transformación, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia. Al realizar una línea del tiempo, las personas visualizan cómo han evolucionado a lo largo del tiempo, qué eventos han sido significativos y cómo han enfrentado las dificultades. Esto genera conciencia de sus propios procesos y recursos, promoviendo una mirada crítica y reflexiva sobre su realidad. Además, fomenta el intercambio de historias, el respeto por las experiencias diversas y la construcción de una memoria compartida que impulsa el compromiso y las acciones colectivas hacia un cambio social positivo.

Actividad 4: Teatro del oprimido (dramaturgia simultánea, teatro foro, teatro imagen)

MATERIALES NECESARIOS

- Salón o espacio para representar
- Quien facilita puede tomar fotos y debe tomar notas escritas

DURACIÓN

30 – 40 minutos

PASOS PARA LLEVARLA A CABO

INTRODUCCIÓN

Explica a participantes en qué consiste la actividad: “En un primer momento dividiremos este grupo en dos. Un grupo representará una situación compleja que enfrentan con frecuencia como grupo. Deben recrearla tal y como sucede, no es necesario sobreactuar, sino que sean como son habitualmente. El grupo que observa debe prestar mucha atención.”

DESARROLLO (LOS MINUTOS NECESARIOS HASTA QUE TODAS LAS PERSONAS AGREGUEN LOS EVENTOS)

Se permite que el grupo que actúa se ponga de acuerdo sobre la situación. La representan y en el momento del clímax del conflicto la persona que facilita interrumpe. Se consulta al grupo que observa ¿cómo se puede resolver este conflicto? La idea es que el público otorgue varias ideas de solución. Cada propuesta de solución debe actuarse. Si es el mismo grupo que está actuando entonces la técnica es la “dramaturgia simultánea” si es el propio grupo espectador quienes intervienen actuando, entonces la técnica pasa a llamarse “teatro foro”.

Otra modalidad es el “Teatro imagen”, donde el grupo que actúa debe acordar representar únicamente con el cuerpo y sin palabras, la situación problema. Una vez que tienen la imagen la recrean y se congelan brevemente. El grupo que observa debe reflexionar sobre lo que se ve y qué representa. La persona que facilita debe tomar notas de esta imagen 1 (imagen real). A continuación, se le pide al grupo que represente una imagen de lo que sería la situación, pero ya “solucionada”. Posterior a ello se les pide congelar la imagen y a las personas que observan que tomen nota y señalen lo que observan de esa imagen donde se muestra la situación como resuelta. Quien facilita también toma nota de esta imagen 2 (imagen ideal). Finalmente, se le pide al grupo que está actuando que pueda representar una imagen “intermedia” entre el problema y la solución. Se repite lo mismo, se les pide congelar brevemente y a continuación se le pide reflexionar al grupo que observa. Quien facilita toma nota de esta imagen 3 (imagen de tránsito).

CIERRE

Reflexiona sobre la actividad:

- Cómo se sintieron las personas representando sus situaciones cotidianas
- Se registran las ideas que se declaran como importantes para el grupo
- Se permite que el grupo reflexione sobre el objetivo de la técnica
- Se describe los significados que dejan los ejercicios para el grupo

Recuerda agradecer la participación y conectar la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La técnica del teatro del oprimido consiste en utilizar el teatro como herramienta de reflexión, reconocimiento y transformación de las condiciones de opresión que viven las comunidades. Se trata de un acto pedagógico que invita a las personas a representar, analizar y experimentar las situaciones de injusticia y desigualdad que enfrentan en su realidad cotidiana. El teatro del oprimido fomenta un espacio donde las personas no solo observan, sino que pueden actuar de forma activa para identificar las raíces de su situación, explorar alternativas y ensayar posibles soluciones. A través de la dramatización, se posibilita el diálogo crítico, el reconocimiento de sus propias capacidades y la comprensión que tienen poder para cambiar su realidad. Permite a las personas mover su cuerpo facilitando la expresión emocional, cognitiva y conductual de forma simultánea. Resulta de gran utilidad porque promueve el empoderamiento, ayuda a las personas a reconocerse como agentes de cambio y no solo como víctimas de la opresión. Facilita la reflexión colectiva, Promueve la solidaridad y la sensibilidad ya que, al identificarse con las historias compartidas, se fortalecen los lazos comunitarios y el compromiso con la transformación social. Permite explorar diferentes roles: quienes participan pueden ponerse en el lugar del opresor, la víctima o el testigo, entendiendo las distintas perspectivas y aprendiendo a cuestionar el poder y las desigualdades. Es una herramienta inspirada en la pedagogía de Paulo Freire, contribuyendo a la liberación, porque favorece la conciencia crítica, la participación activa y la acción transformadora desde la propia comunidad, en un proceso de aprender haciendo y aprendiendo a partir de su propia historia y realidad.

ReferenciasReferenciasReferencias

Arias, J. y Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas, *Crítica y emancipación*, vol. 2, num. 3, 2010, p. 62.

Artetxe, K., & Beloki, N. (2020). De la intervención comunitaria a la socioeducativa. *Agintzari. Pasado y presente de una entidad pionera en la intervención socioeducativa en Bizkaia*. Octaedro.

Bléger, J. (2002). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En Kaës, R.: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona. Alba.

Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido*-T.O. Ciudad Real: Ñaque
Martínez, J., Bravo Ferretti, C., & Pérez Norambuena, S. (2021). *Psicología social comunitaria y ApS*.
Creando puentes a partir de una experiencia universitaria interdisciplinar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 127-147.

Fernández, I., Morales, J. F., & Molero, F. (2011). *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina.

Garrido, A., & Álvaro, J. L. (2007). *Psicología Social-Perspectivas psicológicas y sociológicas*.

Hernández-Melián, H., & Castillo, A. (2025). A propósito de la intervención social con las realidades LGTBQ+: aportes desde la práctica profesional. *Trabajo social global- Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, (15), 1-26.

Mocha-Román, V. J., Luna-Álvarez, H. E., & Muñoz-Palacio, F. A. (2025). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud comunitaria. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(2), 369-381. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.508>.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Paidós. ISBN: 950-12-4535-7

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Paidós. ISBN: 9501245233

Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista colombiana de psicología*, 19(2), 177-191.

Freire, P. (1970). Capítulo I. En Freire, P. (Ed.), *Pedagogía Tradición intervención en redes: del oprimido* (pp.23-49). Madrid: Siglo XXI

Moncayo Cruz, V. M. (2009). *Fals Borda: Hombre hicotea y sentipensante* (pp. 9-19)

Quintana-Abello, I., Mendoza-Llanos, R., Bravo-Ferretti, C., & Mora-Donoso, M. (2018). Enfoque psicosocial. Concepto y aplicabilidad en la formación profesional de estudiantes de Psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 89-98.

Rodríguez, A. R., & Montenegro, M. (2016). Retos contemporáneos para la psicología comunitaria: reflexiones sobre la noción de comunidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1).

Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada: teoría, método y práctica*. Pearson Educación.

Yzaguirre García, F. D., Guerrero Morales, P., & Balboa, M. (2020). *Psicología Social latinoamericana, intervención psicosocial y compromiso político*. <https://doi.org/10.21892/9789585547827.16>

García Gómez, T., & de Vicente Hernando, C. (2019). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxxi.23347>

Guía para la planificación y ejecución de intervenciones psicosociales basadas en la participación activa de la comunidad, Investigación Acción Participativa (IAP) y Sistematización de Experiencias

Jaime Méndez Contreras · Pamela Vaccari Jiménez

La participación de las comunidades en una intervención psicosocial se define como un proceso multidimensional de compromiso y disposición activa de quienes integran una comunidad y que tiene como objetivo la transformación social de su propio entorno (García, 2012; Montero, 1984, 2010). No obstante, esto no siempre ocurre así. La mayoría de las intervenciones psicosociales o comunitarias en los territorios, caen en reduccionismos rampantes, generalmente por el escaso tiempo del que disponen las políticas públicas y sus agentes para implementarlas, pero también por la escasa reflexión de profesionales de las ciencias sociales que se dedican a la intervención en el área social.

La reflexividad es el primer punto necesario para discutir. Básicamente porque en esta guía estaremos dando pistas para que todo lo que se sugiera en intervención psicosocial comunitaria, considere que cada acción debe estar bajo el control de quien lo ejecuta, o del grupo que lo ejecuta, incorporando lo que les haga sentido y les permita autoperibirse con habilidades para lograrlo. De acuerdo con Banister et al., (2004), la reflexividad, es la capacidad que tienen las personas que intervienen e investigan, de pensar y hacer consciente su posición de ventaja y privilegio en la construcción del conocimiento. Una vez que se hace eso, se deben tomar todas las precauciones para evitar esa desigualdad de poder en la acción de intervención o acompañamiento. Es importante hacer explícitas todas las interpretaciones y/o construcciones, especialmente cuando éstas no se han contrastado con la población a la que alude la intervención. Esto dotará de mayor validez y credibilidad al trabajo realizado. Por ello es relevante señalar aquí que se debe cambiar la noción de intervención psicosocial/comunitaria por las de “acompañamiento” psicosocial y comunitario, ya que ello reflejaría el interés real de no apropiarse de la experiencia desde un paradigma colonizador que conlleva epistemológicamente cualquier disciplina científica (especialmente de las que trabajan en el campo social) para realizar el acompañamiento desde una perspectiva horizontal y no jerárquica.

Las metodologías de intervención social que más facilitan la reflexividad son la Sistematización de Experiencias (SE) y la Investigación Acción Participativa (IAP). Sus procedimientos incluso han traspasado la frontera de la descripción y han inspirado a propuestas como la rehabilitación basada en la comunidad (RBC), área que generalmente ha sido más propia del nicho de las intervenciones clínicas-grupales.

En cuanto a la Sistematización de Experiencias (SE), se trata de una metodología que proviene de la reflexión de disciplinas como el trabajo social y la educación. Su surgimiento data desde los años 50 aproximadamente, con un profundo sello identitario latinoamericano, donde se cuestionaron con fuerza



las aproximaciones a las problemáticas sociales desde modelos positivistas, europeos y norteamericanos. Desde un enfoque de educación popular (Freire, 1991), la sistematización de experiencias significa crear uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda de alternativas a métodos ortodoxos, que dominan el campo de la investigación y evaluación educativa.

El impulso de la reflexividad de educadores y educadoras populares posteriormente en los años sesenta, determinó una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones surgidas del encuentro entre quienes eran protagonistas de las vivencias, es decir, de quienes aportan una mirada crítica a las experiencias reales en las cuales participan.

Desde entonces y a partir de este marco se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica. En lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas sociales y educativas. Finalmente, además de vincularse con estas nuevas iniciativas, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un nuevo paradigma epistemológico para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando en su texto fundacional, Ciencia propia y Colonialismo Intelectual y otros documentos sucesivos (1970, 1972, 1978, 1980) dio fundamento, desde la realidad latinoamericana, a otra corriente en la investigación social: la investigación/acción/participativa (IAP).

La Investigación Acción Participativa (IAP) fue entendida como un enfoque investigativo que buscaba la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Con ello se trata de hacer otra manera de investigación científica, cuya cualidad es que el grupo y/o las personas de una comunidad se autoinvestigan para producir el cambio social, desde la articulación de sí mismas o como señalaba Fals Borda, desde las clases dominadas (Valderrama, 2024; Cifuentes y Pantoja, 2019; Jara, 2006).

La sistematización, no se refiere sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso no se le denomina “sistematización”, sino

“sistematización de experiencias”. Se comprende con ello que las experiencias son procesos complejos, históricos y sociales dinámicos porque están en permanente cambio y movimiento e intervienen múltiples factores en interrelación. En ello por tanto se identifican: condiciones de contexto o el momento histórico en que se desenvuelven, situaciones particulares que la hacen posible, acciones intencionadas que realizan las personas con determinados fines, reacciones que se generan a partir de dichas acciones, resultados esperados o inesperados que van surgiendo, percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones del grupo, así como las relaciones que se establecen entre las personas que son sujetos de esas experiencias (Fals Borda, 1993, 2012).

De este modo, las experiencias son procesos vitales y únicos, expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. Por todo lo anterior señala Oscar Jara (1994, 2006) es tan apasionante como exigente, la tarea de buscar comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Para ello se requiere que las personas se reapropien críticamente de las experiencias vividas y compartir con otras lo aprendido.

La sistematización es la interpretación crítica de experiencias mediante su ordenamiento y reconstrucción, que revela la lógica de ese proceso y los factores involucrados. Genera conocimientos y aprendizajes significativos, facilitando la comprensión teórica y una orientación transformadora para el futuro. Es una herramienta para ordenar y reapropiarse de los sentidos que vive un grupo, compartir ese aprendizaje y mejorar sus prácticas. Es fundamental que se realice desde sus protagonistas y por ello desde lo institucional se debiera procurar solo acompañar el proceso, sin colonizar ni avasallar los pasos delimitados por el grupo.

La sistematización de experiencias requiere de las siguientes fases:

a). Punto de inicio, se requiere haber vivido la experiencia y tener registros de esta. En este sentido



las preguntas que acompañan el inicio son: ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo) ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar) ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización) ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? y ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

b). Proceso de recuperación de lo vivido: en esta fase se reconstruye la historia, ordenando y clasificando la información que de ella se obtenga.

c). Reflexión de fondo: Analizar desde la pregunta ¿por qué pasó lo que pasó?, sintetizar y hacer una interpretación crítica del proceso (facilitadores, obstáculos, fortalezas y debilidades)

d). Sistematización, cuando ya se está alcanzando el punto de sistematización de la experiencia es importante formular las conclusiones y comunicar o difundir los aprendizajes, considerando a todas las audiencias con las cuales se compartirá el aprendizaje colectivo.

Lo que más se debe hacer hincapié es que cada proceso, si es que es acompañado por profesionales, debe estar en todo momento en el modo de colaboración para que se desarrolle la igualdad en la participación.

La Investigación Acción Participativa IAP de Fals Borda (1993) es un enfoque de investigación y de intervención, que une el conocimiento científico con la acción social transformadora. Para poder desarrollarla, identifica como central la presencia de estas dos vertientes ya que, en la medida que un grupo participa activamente, logra convertirse en protagonista de su intervención (Flores, 2023). Proviene de las teorías críticas y se orienta hacia un fin de transformación social. Se alinea con los preceptos de la educación popular (Freire, 1970 en Fals-Borda, 1999), que busca la emancipación del sujeto desde sus condiciones de opresión, hacia el aprendizaje horizontal y colectivo. Implica comprender que toda investigación es una interacción comunicativa, en la que ocurre un proceso de diálogo y de aprendizaje mutuo. Es una forma de producir conocimiento colectivo con el objeto de transformar una realidad, mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales. La Investigación acción participativa permite la emergencia de actores más comprometidos en el abordaje y afrontamiento de sus propias problemáticas (Fals-Borda, 1999; Montero, 2006). Como proceso multidimensional, surge a partir de las necesidades que se logran identificar en forma crítica y que además sienten quienes integran una colectividad (Laverack & Wallerstein, 2001; Rodríguez, 2001).

Se identifica necesaria su promoción, ya que, permite que sean las propias personas las que ejerzan el control sobre su actual existencia y el futuro desarrollo psicosocial de su calidad de vida y la de su comunidad (Ussher, 2008). Como profesionales en ejercicio de la IAP es importante tener presente que nuestro accionar se limita a ser catalizador de los procesos colectivos, acompañantes en la construcción del conocimiento desde y para la comunidad, con el propósito de generar cambios sociales significativos y abandonando la visión colonizadora de hacer ciencia (Flores, 2023; Montenegro, 2004).

La ejecución de la intervención psicosocial contempla una planificación proyectada y sistemática de cada hito junto al colectivo, permitiendo que las necesidades espontáneas tengan un lugar, pero a la vez que no pierda su meta que es propiciar el cambio (Barrenos et al., 2018; Rodríguez, 2019). Esta proyección implica la construcción de un plan con metas realistas, con objetivos a determinados plazos, considerando los recursos presentes y los métodos para su obtención, sin olvidar las herramientas que podemos promover y catalizar para el desarrollo comunitario (Buelga, 2007).

Como se ha explicado la finalidad de la IAP es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos:

a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular; b) Como consecuencia de ese conocimiento, la comunidad incrementa su poder y da lugar al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio; c) Conectar todo este proceso de conocimiento, transformación y acción a nivel local con otros similares en otros lugares que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social (Eizaguirre y Zabala, s.a).

El parecido de la IAP con diseños metodológicos de investigación ya sean fenomenológicos y etnográficos es incuestionable, pero a diferencia de aquéllas, en que quien investiga intenta ser más neutral y explicar una realidad científicamente, en la IAP quien interviene e investiga, funciona mediando el cambio, es decir, busca de forma activa una transformación y ayuda para que las personas participantes movilicen la renovación o ajuste que requieran.

Las etapas y fases de una Investigación Acción Participativa son:

a). Etapa de pre-intervención/investigación: Recolección de demanda y elaboración del proyecto.
b). Planteamiento de intervención: En la primera fase incluye diagnóstico participativo dentro de un trabajo de campo amplio que puede involucrar entrevistas grupales, observación participante, talleres de priorización de necesidades y conocimiento contextual del territorio. Posterior a ello se debe constituir un grupo dentro de la propia población que vaya guiando el proceso de avance.

c). Constitución de la Comisión de Seguimiento (Grupo IAP): Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos, reorganizando las tareas programadas. Es relevante que sean miembros del grupo y de la comunidad quienes lideren este proceso, si no, no se cumpliría la condición central de la IAP.

d). Construcción del Programa de Acción Integral (PAI): Se elabora y entrega un informe final que muestra un plan sostenido a largo plazo que permita la autogestión del grupo, para las siguientes etapas de post-intervención, pero se espera que esto ya lo realice el propio grupo, quienes evaluarán si se ha ido transformando la problemática o el conjunto de necesidades que decidieron abordar en conjunto.

Considerando lo expuesto y las exigencias de la IAP, suscribimos sin duda que el proceso de intervención psicosocial/comunitaria, sí debe modificarse y llamarse en lo sucesivo en “acompañamiento” psicosocial comunitario.

Metodologías participativas

para activar la Sistematización de Experiencias y procesos de IAP (foco en autogestión)

Actividad 1: Búsqueda del tesoro

MATERIALES NECESARIOS

- Cartulina de colores (cortada a modo de fichas)
- Plumones
- Música de fondo para amenizar los momentos: crear, esconder, descubrir, organizar, narrar.

DURACIÓN

1 hora

PASOS PARA LLEVARLA A CABO

INTRODUCCIÓN

La búsqueda del tesoro es una forma de desafiar a un equipo, grupo o comunidad. Los desafíos obligan a salir de la zona cómoda, lo que puede llevar a adquirir nuevas habilidades, mejorar la autoeficacia y desarrollar otras competencias. Cuando se enfrentan problemas o desafíos complejos, los equipos tienden a ser más creativos en la búsqueda de soluciones, lo que promueve el pensamiento innovador y puede llevar a resultados gratamente sorprendentes. Superar desafíos en conjunto fomenta el trabajo en equipo. Se aprende a confiar en las personas, a colaborar y a construir relaciones basadas en la experiencia compartida de enfrentar y resolver problemas. De igual forma, cuando un grupo enfrenta retos surgen oportunidades para que emerjan diversos roles entre ellos los de liderazgo, apoyo y mediación. Los desafíos en general contribuyen a la adaptación, por ello posibilita aprender a gestionar la incertidumbre y a ser más resilientes ante cambios o crisis. Por último, los desafíos proporcionan una plataforma para evaluar el rendimiento y recibir retroalimentación, lo que es crucial para el aprendizaje colectivo continuo.

DESARROLLO

Se divide al grupo en dos. Se indica al grupo 1 que cada participante escriba o dibuje respuestas, en una ficha de cartulina que tiene unas preguntas pre-diseñadas. Se pide al grupo 2 que no observe la solicitud (salgan del lugar). (Considerar las personas con movilidad reducida y discapacidad para adaptar los materiales de lectura y escritura).

Ejemplos de preguntas activadoras:

Pregunta 1 ¿Cuál ha sido lo más impactante que nos ha ocurrido como grupo, ¿cuál ha sido esa anécdota memorable, positiva o negativa? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se

encuentran).

Pregunta 2 ¿Por qué no debemos olvidar lo que ocurrió? ¿Puedo señalar por qué ocurrió esa situación? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Pregunta 3 ¿Qué fortalezas y debilidades resultaron de esa situación? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Pregunta 4 ¿Qué causa las debilidades que mantenemos como grupo? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Pregunta 5 ¿En un año más cómo me gustaría que estuviese el grupo? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Pregunta 6 ¿A quiénes podríamos contar nuestra anécdota y de qué manera? (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Pregunta 7 Desde mi ámbito de control, ¿en qué puedo colaborar para la solución? (de forma individual o grupal) (cada integrante escribe o dibuja y lo esconde en el espacio en el que se encuentran).

Se pide al grupo 2 que ingrese y vaya descubriendo las tarjetas escondidas de acuerdo con las pistas que fueron dejando quienes las escondieron (ojalá decir pistas mediante colores, formas, refranes, etc.).

Mientras se hallan las pistas, se pide a todo el grupo hacer un orden y clasificación de las tarjetas, tomar nota de ellas, desarrollar una narrativa grupal y preparar un plan de sistematización y de acción.

DESARROLLO

Reflexiona sobre la actividad: Promueve la reflexión de los aspectos conflictivos y débiles, destaca las fortalezas del grupo, apoya las ideas que desde las capacidades instaladas del grupo permiten mostrar el aprendizaje colectivo y transformar la realidad. Recordar agradecer la participación y conectar la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La búsqueda del tesoro toma inspiración del aprendizaje basado en problemas. Es una actividad que promueve la planificación y toma de decisiones grupales. Conjuntamente promueve la autonomía del grupo y la búsqueda de regulación entre miembros. Se trata de una técnica que ayuda a visibilizar las capacidades del grupo, quienes podrían potencialmente contener perfiles de liderazgo, de apoyo al liderazgo, de mediación y de activación.

Actividad 2: Puente colgante

MATERIALES NECESARIOS

- Palos de helado (madera)
- Pegamento (silicona fría o pegamento para manualidades) Cinta adhesiva
- Cuerda (opcional, para unir partes del puente) Cartones reciclados (como base)
- Tijeras
- Reglas
- Marcadores y papel (para el diseño)
- Pesas pequeñas (pueden ser libros o botellas de agua) para probar la resistencia del puente
- Sala con sillas, mesas y espacio para que circulen las personas
- Quien facilita puede tomar fotos y debe tomar notas escritas

DURACIÓN

La actividad se puede desarrollar en aproximadamente 2 a 3 horas, incluyendo la introducción, la construcción del puente y la actividad de cierre.

INTRODUCCIÓN

La actividad del puente colgante con palitos de helado y otros materiales reciclados es una metodología participativa que fomenta la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico en grupos. Este ejercicio no solo permite a las personas participantes trabajar juntas en un objetivo común, sino que también proporciona una experiencia práctica de resolución de problemas, así como la oportunidad de experimentar conceptos de diseño e ingeniería que desafían a desarrollar la creatividad grupal. La construcción de un puente simboliza la capacidad de las personas para unirse y superar obstáculos, reflejando la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo en cualquier proyecto.

DESARROLLO

Se pide dividir al grupo grande en equipos de 4 a 6 personas. Posteriormente se asigna a cada grupo una superficie de trabajo y materiales. A continuación, se presenta el desafío: "Construyan un puente que pueda sostener un peso determinado utilizando solo estos materiales que les proporcionamos". Cada grupo debe diseñar un prototipo de su puente en papel, considerando la forma y estructura. Establece un tiempo límite de 10 minutos para el diseño. Invita a iniciar la fase de construcción, donde los grupos usarán los palos de helado, pegamento, y otros materiales para armar su puente. Establece un tiempo de 30 a 50 minutos para la construcción. Anima a los grupos a comunicarse, colaborar y adaptarse ante los retos que enfrenten. Una vez completados, los grupos posicionan sus puentes en una superficie elevada y colocan pesos en ellos progresivamente hasta que fallen o hasta que resistan un peso específico. Registren los resultados y discutan las diferentes estructuras y sus capacidades.

CIERRE

Para el cierre se hace una presentación de los proyectos de puentes. Cada grupo presenta su puente, discutiendo el diseño y proceso de construcción que siguieron, así como las decisiones que tomaron y los problemas que encontraron. Posterior a ello se lleva a cabo una discusión grupal sobre lo que aprendieron durante la actividad, enfocándose en los aspectos de trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas. Plantea preguntas como: "¿Qué estrategias funcionan mejor?", "¿Cómo se sintieron al trabajar en grupo?", "¿Qué desafíos encontraron?".

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

A través de esta actividad, se desarrollan habilidades como la comunicación efectiva, el liderazgo, y el trabajo en equipo. La experiencia práctica de diseño y construcción resalta la importancia de la creatividad y la innovación en la solución de problemas. Además, al reflexionar en conjunto, las personas aprenden a valorar distintas perspectivas y enfoques, fomentando un ambiente colaborativo y enriquecedor que puede ser replicado en otras áreas de trabajo y aprendizaje. Esta actividad demuestra que, al igual que un puente, los equipos pueden unirse para superar barreras y alcanzar objetivos comunes.



Actividad 3: Cartografía de la experiencia comunitaria

MATERIALES NECESARIOS

- Papelógrafos o pliegos grandes de papel (al menos 3 por grupo)
- Post-it de distintos colores
- Plumones gruesos y finos
- Cinta adhesiva o masking tape
- Stickers o símbolos impresos (por ejemplo: corazón, foco de luz, signo de pregunta, signo de exclamación)
- Reloj visible o temporizador
- Sillas móviles y espacio amplio en muro o piso para pegar los papelógrafos
- Música suave de fondo (opcional)

DURACIÓN

Entre 1 hora y 30 minutos y 2 horas, dependiendo del tamaño del grupo.

INTRODUCCIÓN

La “cartografía de la experiencia comunitaria” es una actividad participativa que busca que el propio grupo reconstruya, ordene e interprete críticamente sus experiencias, para transformarlas en aprendizajes y decisiones de acción. A través de la metáfora de un mapa, se invita a la comunidad a reconocer los hitos significativos que han vivido, los sentidos que han construido y las tensiones que enfrentan, ubicando todo ello en una secuencia que les haga sentido. Esta actividad se basa en la idea de que la Sistematización de Experiencias y los procesos de Investigación Acción Participativa deben estar bajo el control de la comunidad: son las personas protagonistas quienes eligen qué contar, cómo contarlo y qué hacer con lo aprendido. El rol de quienes acompañan es facilitar el proceso de reflexión colectiva, cuidando la horizontalidad, evitando hablar “por” la comunidad y apoyando la autogestión del grupo.

DESARROLLO

1. Apertura y acuerdos básicos: Se invita al grupo a formar un círculo y se explica brevemente el propósito: reconstruir una experiencia o proceso vivido en común (por ejemplo, un proyecto, una organización, una movilización, una crisis compartida, etc.) para comprender qué ha pasado, qué se ha aprendido y cómo quieren proyectarse. Se acuerdan reglas mínimas: respeto de la palabra, escucha activa, confidencialidad de lo que se comparta si así lo decide el grupo y derecho a no participar en alguna parte si alguien no se siente cómodo/a.

2. Definición de la experiencia a sistematizar: En plenario, se pregunta: “¿Qué experiencia o proceso queremos mapear hoy como grupo?” Se recogen propuestas y se acuerda colectivamente una experiencia concreta (por ejemplo: “el proceso de organizar la sede comunitaria”, “la respuesta del barrio ante la pandemia”, “el trabajo con jóvenes del sector”). Quien facilita anota el título acordado en un papelógrafo: “Experiencia a sistematizar: ”.

3. Construcción de la cápsula del tiempo (recuperación de lo vivido): Se pega un gran papelógrafo horizontal que represente una línea de tiempo. A la izquierda se escribe “inicio” y a la derecha “situación actual”. Cada persona recibe post-it y se le invita a responder individualmente:

- ¿Qué hechos, momentos o hitos fueron importantes en esta experiencia?
- ¿Cuándo ocurrieron aproximadamente?

En cada post-it se escribe un hito por papel (con palabras o dibujos) y luego se va pegando en la línea de tiempo, según el orden que el grupo considere. Si hay dudas, se conversa brevemente y se ubica en el lugar que haga más sentido colectivo.

4. Profundización: sentidos, emociones y tensiones (reflexión de fondo): Se entregan stickers o símbolos (corazón, foco, signo de pregunta, signo de exclamación) para pegar sobre los hitos ya ubicados en la cápsula de tiempo:

- Corazón: Momentos significativos, de orgullo o de fortaleza.
- Foco: Aprendizajes o decisiones clave.
- Signo de pregunta: Dudas, conflictos no resueltos, cosas que aún no se entienden.
- Signo de exclamación: Momentos críticos o de crisis.

En subgrupos pequeños (4–6 personas), se invita a mirar la línea de tiempo y responder en una hoja aparte: ¿Por qué estos momentos fueron importantes para nosotras/os?

- ¿Qué fortalezas del grupo se hicieron visibles?
- ¿Qué debilidades o limitaciones aparecieron?
- ¿Qué apoyó o dificultó el proceso (personas, instituciones, recursos, contextos)?

Luego cada subgrupo comparte sus reflexiones en plenario. Quien facilita toma nota de palabras clave en otro papelógrafo (por ejemplo: “fortalezas”, “debilidades”, “apoyos”, “obstáculos”).

5. Identificación de ejes de sistematización: Con todo lo recogido, se propone al grupo elegir uno o dos “ejes” que quieran profundizar, por ejemplo:

- Participación y distribución del poder en el grupo.
- Relación con instituciones externas.
- Formas de organización interna y autogestión.
- Cambios en la confianza o cohesión del grupo.

Se pregunta: “¿Sobre qué aspecto de nuestra experiencia nos interesa aprender más para mejorar y proyectarnos?”

El grupo discute y acuerda los ejes prioritarios, que se escriben claramente en un papelógrafo.

5. Proyección y plan de acción autogestionado: Se forman nuevamente subgrupos. Cada subgrupo trabaja sobre uno de los ejes elegidos, respondiendo en papelógrafos:

- ¿Qué hemos aprendido sobre este eje a partir de nuestra experiencia?
- ¿Qué queremos cambiar o fortalecer en adelante?
- ¿Qué acciones concretas podemos realizar desde nuestro ámbito de control?
- ¿Quiénes se ofrecen voluntariamente para impulsar estas acciones?

Es importante enfatizar que las acciones deben ser pensadas por la comunidad y que el compromiso es voluntario; el rol de quien facilita es sólo ordenar la discusión si es necesario. Al final, cada subgrupo presenta su “mini plan de acción” al resto del grupo. Estos papelógrafos pueden quedar pegados en la sala como recordatorio y símbolo del carácter autogestionado del proceso.

CIERRE

Para cerrar, se invita a una ronda breve de palabras, con preguntas como:

1. ¿Qué descubrimos hoy sobre nuestra experiencia que antes no veíamos con tanta claridad?
2. ¿Cómo nos hace sentir ver nuestro proceso en este “mapa”?
3. ¿En qué sentimos que hoy tenemos más control o capacidad de decisión que antes?

Se refuerza la idea de que la sistematización no es sólo ordenar recuerdos, sino reapropiarse críticamente de lo vivido para decidir qué quieren seguir haciendo, cambiar o dejar de hacer. Se agradece la participación, se reconoce el trabajo colectivo y se vincula lo realizado con el objetivo general del taller o del capítulo: fortalecer procesos de acompañamiento y autogestión comunitaria, donde la comunidad es la protagonista de la reflexión y la acción.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La “cartografía de la experiencia comunitaria” facilita que el grupo reconozca su propia historia como fuente legítima de conocimiento. Al ordenar los hitos en una línea de tiempo, se hace visible la complejidad de las experiencias vividas, mostrando que no son hechos aislados, sino procesos históricos, relacionales y emocionales.

La actividad promueve la reflexividad colectiva, al invitar a pensar no sólo “qué pasó”, sino “por qué pasó lo que pasó” y “qué significa para nosotras/os hoy”. Asimismo, refuerza la autogestión al colocar el énfasis en las decisiones y acciones que el propio grupo puede emprender desde su ámbito de control, favoreciendo que emerjan roles diversos (liderazgo, apoyo, mediación, cuidado, memoria histórica).

Al trabajar desde la horizontalidad, con acuerdos de participación y con la comunidad al centro, esta metodología se alinea con la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción Participativa, en tanto convierte a las personas protagonistas de la experiencia en productoras de conocimiento y en agentes de transformación de su propia realidad.



Recursos online que pueden utilizar las comunidades para activar la autonomía y la autogestión

Moodle

¿DE QUÉ TIPO ES?

Es una plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) gratuita y de código abierto que permite crear y gestionar entornos de aprendizaje en línea.

¿CÓMO USARLO?

Crear un "campus comunitario" donde la propia comunidad gestione cursos, talleres, actas de reuniones, materiales de formación y bitácoras de proyectos.

Organizar foros de discusión para que las personas participantes documenten sus experiencias, reflexionen sobre lo vivido y planifiquen acciones (sistematización en línea).

Habilitar secciones donde los grupos suban registros (textos, fotos, audios, videos) de sus intervenciones y procesos de IAP, y decidan colectivamente qué y cómo compartir.

Configurar roles (administración, edición, estudiante) de manera que sean referentes comunitarios, quienes administran el espacio, y no solo profesionales externos.

BENEFICIOS

Es software libre y de código abierto, lo que permite adaptarlo a las necesidades de la comunidad sin costos de licencia. Soporta participación asincrónica: personas pueden entrar cuando puedan, dejando huellas escritas de la experiencia (ideal para sistematización). Permite construir procesos formativos propios de la comunidad, reforzando la autonomía y el control local sobre los contenidos. Tiene una comunidad global muy activa que comparte plugins, tutoriales y buenas prácticas, lo que facilita el aprendizaje y el soporte.

LIMITACIONES

Requiere un nivel básico de alfabetización digital y, en muchos casos, apoyo inicial para la instalación, configuración y administración. Puede resultar complejo o "escolarizado" para grupos que recién se inician en el uso de plataformas educativas. Depende de una conexión estable a Internet y, si se aloja en un servidor propio, de soporte técnico para mantención.

Coursera

¿DE QUÉ TIPO ES?

Es una plataforma global de aprendizaje en línea que ofrece cursos, especializaciones, certificaciones profesionales y programas de grado desarrollados por universidades y empresas de todo el mundo.

¿CÓMO USARLO?

Identificar, junto con la comunidad, cursos gratuitos o con auditoría sin costo en temas relevantes (salud comunitaria, liderazgo, participación, derechos humanos, gestión de proyectos comunitarios, etc.).

Organizar "círculos de estudio" donde varias personas se inscriben en el mismo curso y lo trabajan colectivamente (ven videos, discuten contenidos, vinculan lo aprendido con su realidad local).

Utilizar los cursos como insumos para procesos de IAP: se estudia un contenido y luego se diseña una acción comunitaria para aplicar y sistematizar la experiencia.

Aprovechar la flexibilidad asincrónica para que personas con tiempos distintos puedan avanzar según su ritmo, compartiendo luego lo aprendido con el grupo.

BENEFICIOS

Permite acceder a contenidos de universidades e instituciones de alto nivel sin necesidad de desplazarse físicamente ni pagar matrícula universitaria. Muchos cursos ofrecen opción de acceso gratuito al contenido (modo auditoría), lo que resulta útil para comunidades con pocos recursos económicos. Facilita el desarrollo de capacidades técnicas y transversales (liderazgo, gestión de proyectos, análisis de datos, etc.) que fortalecen la autogestión comunitaria. Es flexible en tiempos y permite que cada persona avance según su disponibilidad, combinando estudio individual y reflexión colectiva.

LIMITACIONES

El idioma de muchos cursos es el inglés, lo que puede excluir a personas o grupos con barreras idiomáticas, aunque la oferta en español ha ido creciendo. Para obtener certificados oficiales generalmente se requiere pago, lo que puede ser una barrera económica.

No está pensada específicamente para contextos comunitarios, por lo que el trabajo de adaptación y articulación con procesos de IAP debe hacerlo el grupo o los facilitadores. Requiere acceso a dispositivos y conexión a Internet de manera relativamente estable.

¿DE QUÉ TIPO ES?

Es una plataforma iberoamericana vinculada al ecosistema universitario que ofrece información, recursos, servicios de empleabilidad, orientación académica, eventos y oportunidades formativas para estudiantes

¿CÓMO USARLO?

Como fuente de información sobre becas, prácticas, cursos y oportunidades que pueden beneficiar a jóvenes y personas de la comunidad vinculadas a universidades o formación técnica.

Para organizar sesiones comunitarias de orientación (por ejemplo, con jóvenes) donde se revisan ofertas de estudios, empleo y formación y se planifican rutas educativas o laborales colectivas.

Como insumo para procesos de sistematización en proyectos de empleabilidad: se registra qué oportunidades se identifican, quiénes postulan, qué resultados se obtienen y qué aprendizajes emergen.

Para conectar proyectos comunitarios con universidades y otras instituciones que puedan apoyar procesos de IAP o de acompañamiento psicosocial.

BENEFICIOS

Centraliza información de empleo, prácticas, becas, formación y eventos dirigidos al mundo universitario y juvenil, lo que facilita el acceso a oportunidades para sectores que suelen quedar al margen.

Puede funcionar como puente entre comunidades y universidades, favoreciendo alianzas para proyectos de intervención y aprendizaje mutuo.

Es de acceso gratuito vía web y puede ser explorada en conjunto en espacios comunitarios (talleres, reuniones, jornadas de orientación).

LIMITACIONES

Está fuertemente orientada al mundo universitario y de educación superior; puede dejar fuera a personas que no están vinculadas a estas instituciones.

Muchas oportunidades (becas, prácticas, empleos) exigen requisitos formales (nivel educativo, documentos, etc.) que no siempre cumplen todos los miembros de la comunidad.

Requiere conexión a Internet y tiempo para navegar y comprender la información, lo que puede ser una barrera si no se acompaña el proceso.

ReferenciasReferenciasReferencias

Barreno Salinas, Z., Astudillo Cobos, A., & Barreno Salinas, M. M. (2018). Hacia una estrategia de intervención en la comunidad: referentes teóricos metodológicos. *Conrado*, 14(62), 258–265.

Buelga, S. (2007). El empowerment: potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. Universidad de Zaragoza.

Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, (92), 9–21.

Fals Borda, O. (2012). En torno al poder popular y la IAP. NA Herrera Farfán & L. López Guzmán (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos de Orlando Fals Borda* (1st ed., pp. 389–398). El Colectivo.

Flores, R. (2023). IAP (Investigación–acción participativa): Intensificación para la transformación social. Sultana del Lago, Editores.

García, J. J. (2012). Intervención psicosocial como aporte al desarrollo humano local, en el ámbito público de Medellín. Estudio de caso: proyecto APS buenvivir en familia, Alcaldía de Medellín, Colombia. *Praxis*, 8(1), 72–81.

Laverack, G. y Wallerstein, N. (2001). Measuring community empowerment: a fresh look at organizational domain. *Health Promotion International*, 16, 179–185.

Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psyke* (Santiago), 19(2), 51–63.

Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista latinoamericana de psicología*, 16(3), 387–400.

Montenegro M. (2004). La investigación acción participativa. Introducción a la psicología comunitaria, 135–165.

Rodríguez, M. (2001). Estrategias de intervención—Algunos aspectos metodológicos y epistemológicos. Recuperado de <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/author/astrolabiodelsur>.

Rodríguez, L. (2019). La planificación en la intervención social participativa comunitaria. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (62), 286–295.

Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. In XV Jornadas de

Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires.

Jara Holliday, Óscar (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. CEP Alforja, San José de Costa Rica.

Jara Holliday, Óscar (2006). Orientaciones teórico–prácticas para la sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias CEAAL, Costa Rica.

Jara Holliday, Óscar (2012) La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles, CEP Alforja, Oxfam Intermón, CEAAL. San José.

Cifuentes Gil, R. M., & Pantoja Kauffman, G. F. (2019). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las practicas : sustentos, orientaciones, desafíos / Rosa Maria Cifuentes Gil, Gabriela Fernanda Pantoja Kauffman. Editorial Brujas.

Valderrama Núñez, C. M. (2024). Sistematización de una experiencia de aprendizaje digital: contribuciones y desafíos en la formación de terapeutas ocupacionales. *Brazilian Journal of Occupational Therapy / Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32, 1–22. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO28833744>

El encuentro como herramienta transformadora: Análisis del proyecto “Bizilagunak” desde la Teoría del Contacto Intergrupal

Karina Marambio Guzmán

El proyecto “Bizilagunak” (la familia de al lado), desarrollado en el País Vasco, constituye una práctica de intervención comunitaria orientada a promover el encuentro entre familias locales y familias migrantes o refugiadas, con el objetivo de derribar prejuicios, fomentar el conocimiento mutuo y fortalecer la cohesión social. Desde la perspectiva de la teoría del contacto intergrupal (Allport, 1954), esta iniciativa ejemplifica cómo el contacto directo y significativo entre grupos sociales puede reducir actitudes discriminatorias cuando se dan condiciones de igualdad, cooperación y apoyo institucional.

Para esto, se cuenta con el apoyo de la Universidad de País Vasto/Euskal Herriko Unibertsitatea, donde se promueve un voluntariado para guiar los encuentros en la comunidad, desde SOS Racismo Arrazakeria, se realiza talleres formadores al voluntariado, quienes serán los y las monitoras del encuentro, en temas como; igualdad de género, derechos humanos, prevención del racismo y la xenofobia, prevención de la violencia de género.

La actividad central, compartir una comida en los hogares o parques, crea un contexto relacional horizontal, íntimo y cotidiano, donde las jerarquías sociales se atenúan y las personas se reconocen mutuamente en su humanidad. Al incluir también procesos educativos, campañas comunicacionales y una marcha pública contra el racismo, “Bizilagunak” articula una intervención multinivel: desde la esfera micro (interacciones familiares) hasta la esfera macro (acción colectiva y sensibilización social).

Desde la psicología comunitaria, este tipo de experiencia puede entenderse como un ejemplo de participación transformadora (Montero, 2004), donde la comunidad no es solo destinataria sino agente activa en la creación de nuevas formas de convivencia. Su fuerza radica en la simpleza metodológica y en la profundidad simbólica del acto de compartir una mesa: comer juntos/as se convierte en un acto político de reconocimiento y co-construcción del “nosotros/as”.

En el contexto chileno, donde la migración ha aumentado de forma significativa en las últimas dos décadas, iniciativas inspiradas en “Bizilagunak” podrían implementarse en barrios con alta diversidad cultural, articulando la participación de vecinos, escuelas y organizaciones locales. Estas acciones promoverían encuentros interculturales horizontales que favorezcan la empatía, la confianza y la desactivación de los prejuicios. Asimismo, aportarían al fortalecimiento de la identidad comunitaria inclusiva y al desarrollo de una cultura de paz y convivencia en una sociedad marcada por la desigualdad estructural.

Finalmente, agregar que el proyecto “Bizilagunak” muestra cómo los principios de la Teoría del Contacto Intergrupal pueden integrarse a una práctica comunitaria concreta, emocionalmente significativa y culturalmente transferible. Al mismo tiempo, invita a repensar la intervención social no solo como asistencia o integración, sino como un proceso de reconocimiento recíproco y transformación colectiva.



Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Búsqueda del tesoro

MATERIALES NECESARIOS

- Comida aportada por cada familia
- Espacio doméstico o comunitario
- Materiales de registro (fotografía, bitácora o audio).

DURACIÓN

2 – 3 horas

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

Primero, con el apoyo de la universidad UPV/EHU, se capta al voluntariado que dirigirá el encuentro entre las dos familias. Este proceso comienza en abril y dura aproximadamente 2 meses de promoción y búsqueda de voluntarios/as. Para que después se realicen los talleres de capacitación por parte de SOS Racismo. Es decir el proceso de búsqueda y capacitación de los y las monitoras dura unos 3 meses (abril, mayo y junio). Como esta es una actividad realizada en España, Julio y agosto se detiene la organización y se retoma en septiembre, para comenzar la segunda etapa que consiste en promocionar dentro de la comunidad la invitación a compartir una comida a una familia local y una familia migrante el segundo domingo de



noviembre. En la cual, ambas familias comparten comidas de su cultura. Esta etapa requiere de mucha organización, pues se cuida donde se realizará la comida, si es en un espacio público como un parque o un hogar, se les pregunta a las familias si tienen animales, si la otra familia no tiene miedo o alergias. También, se cuidan aspectos como restricciones alimentarias por religión o alergias etc., Se intenta controlar la mayor cantidad posible de situaciones que pudieran perturbar la tranquilidad de la comida. El segundo domingo de noviembre se realiza la comida. La primera persona en llegar al sitio del encuentro es el/la monitora. Cuando se encuentran ambas familias, se prepara la mesa y en un ambiente festivo y relajado, se come y se conversa. El/la monitora promueve la conversación sobre historias de vida, trayectorias migratorias y tradiciones culturales. En esta etapa se registran reflexiones o emociones emergentes (por escrito o grabadas dependiendo de la autorización previa de los/as participantes). Para finalizar, se realiza una evaluación colectiva sobre lo aprendido del otro grupo y sobre los temas abordados en la comida.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

En términos generales, la actividad contribuye a la reducción del prejuicio mediante la promoción de un contacto intergrupal significativo. El hecho de compartir una comida favorece la generación de lazos de confianza, empatía y curiosidad mutua, permitiendo que las personas se reconozcan más allá de los estereotipos y descubran aquello que las une por sobre lo que las diferencia. Asimismo, el intercambio de historias de vida posibilita el aprendizaje sobre el otro o la otra —sus gustos, habilidades y potencialidades—, abriendo la puerta a la construcción de nuevas oportunidades laborales y al fortalecimiento de vínculos sociales en un sentido amplio.

Bizilagunak, que en euskera significa “la familia de al lado”, propone precisamente este tipo de encuentro: una comida dominical orientada a la creación de redes comunitarias, a través de un espacio fraterno que permite conocer a aquellas personas que, aun viviendo cerca, permanecen muchas veces como desconocidas hasta que la experiencia compartida de la mesa posibilita el encuentro.

Actividad 2: Historias cruzadas

MATERIALES NECESARIOS

- Papeles
- Lápices
- Grabadora o celular

DURACIÓN

2 – 3 horas

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

1. En parejas mixtas (una persona local y otra migrante), cada participante cuenta una experiencia significativa de su vida.
2. Luego, cada uno reescribe o relata la historia del otro en primera persona.
3. Se comparten las versiones en el grupo y se dialoga sobre lo que se sintió al representar al otro.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La técnica promueve la empatía y la perspectiva intergrupal, ayudando a comprender la historia del otro desde su propio marco cultural. Se fortalecen habilidades de escucha activa y reconocimiento mutuo.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

¿DE QUÉ TIPO ES?

Vídeo de promoción de la actividad

¿CÓMO USARLO?

Se realiza para promoción de la actividad de Bizilagunak, muestra como el encuentro entre dos familias que no se conocen, pueden conocerse, derribar prejuicios y establecer lazos.

BENEFICIOS

Fomenta la interacción grupal al mostrar lo que se puede

LIMITACIONES

Es una invitación a la participación en la actividad, la cual solo motiva a las personas previamente motivadas o con interés un contacto intergrupal.



[Haz click y revisa el video](#)

ReferenciasReferenciasReferencias

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Addison-Wesley.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós.

Montero, M. (2006). Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria. Paidós.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751–783.

Juntos es mejor: apoyo social como pilar para la salud mental comunitaria

Loreto Villagrán Valenzuela · Valentina Bravo · Antonia Rodríguez · Fátima Sánchez

CONCEPTUALIZACIÓN DEL APOYO SOCIAL Y SU FUNCIÓN PROTECTORA

El apoyo social se refiere a sentirse aceptado, cuidado y acompañado por personas significativas (Uchino et al., 2025; Zell & Stockus, 2025). La evidencia es contundente sobre su funcionamiento como factor protector frente al estrés y los problemas de salud mental (Gryksa et al., 2022; Uchino et al., 2025). Existen dos modelos teóricos que explican sus beneficios: el Modelo de Efecto Principal, que destaca cómo la participación social mejora la salud general incluso sin estrés (Berkman et al., 2000, citado en Uchino et al., 2025), y el Modelo de Amortiguación del Estrés, que muestra cómo el apoyo reduce el impacto negativo de situaciones difíciles al generar emociones positivas y disminuir el malestar (Cohen & Wills, 1985; Uchino et al., 2025).

Se distinguen dos tipos principales de AS: el Apoyo Social Percibido (ASP), que es la sensación de estar conectado con otros y actúa como un fuerte protector frente a problemas psicológicos y riesgo suicida (Zell & Stockus, 2025; Du et al., 2020), y el Apoyo Social Recibido (ASR), que es la ayuda concreta que se recibe, pero puede ser menos efectiva si se entrega sin afecto (Selcuk & Ong, 2013). Además, el apoyo puede ser emocional (sentirse querido) o instrumental (ayuda práctica) (Finfgeld-Connett, 2005, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).

EL APOYO SOCIAL Y SU VÍNCULO CON LA SALUD MENTAL

1. Efectos negativos cuando falta AS (bajo apoyo social): La falta de apoyo afectivo y cercano se relaciona con mayores dificultades para acceder a la atención en salud mental (Du et al., 2020; Baiden et al., 2017, citado en Bjørlykhaug et al., 2022). Se relaciona también con síntomas depresivos, ansiedad, vergüenza y baja autoestima en adolescentes, especialmente en poblaciones LGBTQ (Zell & Stockus, 2025).

2. Efectos Protectores del AS: El apoyo social está vinculado a una mejor salud mental. Además, se ha observado que tener apoyo disminuye, aunque sea levemente, el riesgo de pensamientos suicidas en personas con enfermedades graves como el cáncer. Contar con apoyo social adecuado se asocia con una menor necesidad de usar servicios de salud mental (Andrea et al., 2016), y en adolescentes, se vincula con mayor autoestima, satisfacción con la vida y bienestar emocional, especialmente cuando ese apoyo proviene de amigos o familiares (Alshammari et al., 2021).

HERRAMIENTAS PRÁCTICAS PARA FORTALECER REDES DE APOYO Y PROMOVER EL BIENESTAR

Estrategias Directas: Fomento de relaciones de alta calidad

1.1 Intervenciones de Apoyo entre Pares (Peer Support): El apoyo entre pares se define como el soporte social y emocional ofrecido por personas en igualdad de condiciones (pares). Se basa en el respeto y la responsabilidad mutua (Suresh et al., 2021). Los pares proporcionan un apoyo social práctico (Gidugu et al., 2015), siendo claves en eliminar el estigma y otras barreras para buscar ayuda (Suresh et al., 2021; Karlsson et al., 2017, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).

- Componentes Críticos: Los aspectos más eficaces de estas intervenciones incluyen el apoyo práctico, el modelado de roles y mentoría, y la provisión de oportunidades sociales dentro de una relación interpersonal normal (Gidugu et al., 2015, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).

- Formatos Variados: Las intervenciones pueden adaptarse a las necesidades de la comunidad (Ahola Kohut et al., 2014):

- Cara a cara (grupos o individual): Aunque diversos estudios abordan el formato cara a cara en grupos, también se pueden utilizar formatos uno a uno, como la entrevista motivacional dirigida por pares.
- Online/digital: El uso de tableros de discusión, correos electrónicos ilimitados y live chats son formatos efectivos para la entrega de apoyo entre pares, con la duración de las sesiones en vivo variando entre 3 y 12 chats.
- Campamentos y retiros: Se utilizan para proporcionar intervenciones intensivas, a menudo en el formato de 4 días completos de campamento residencial o sesiones de un día centradas en habilidades y gestión de enfermedades o trauma.

1.2 Creación de espacios comunitarios y participación social:

- Centros de recuperación (Clubhouses): Promueven la cercanía interpersonal, vital para combatir el aislamiento social y reducir recaídas en personas con enfermedades mentales graves (Prince et al., 2018; Bjørlykhaug et al., 2022):

- Actividades de participación de bajo riesgo: actividades con un "umbral de bajo riesgo" para la participación. Como ejemplos se incluyen:

- Jardinería terapéutica: fomenta la conexión entre personas y facilita la recuperación de la salud mental (Smidl et al., 2017, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).
- Actividades artesanales en grupo: Ayudan a facilitar la estabilidad, las rutinas y el apoyo entre pares para personas con problemas de salud mental (Horghagen et al., 2014, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).
- Fútbol colaborativo y deportes: Promueve la oportunidad social, la amistad y el apoyo mutuo (Lamont et al., 2017; McKeown et al., 2015, citados en Bjørlykhaug et al., 2022).

- Conferencia de Grupo Familiar (FGC): modelo de actividad que permite que las personas en conjunto con su red social no profesional formulen su propio plan de acción. Esto aumentaría la calidad y cantidad del apoyo social percibido y la resiliencia de los participantes (de Jong et al., 2016, citado en Bjørlykhaug et al., 2022).

2. Estrategias estructurales e indirectas: Abordar las condiciones socioeconómicas y determinantes sociales es crucial, ya que los servicios públicos de salud mental a menudo trabajan con personas



vulnerables (Bjørlykhaug et al, 2022).

2.1 Apoyo económico y acceso a espacios sociales: La reducción de la pobreza permite que las personas recuperen el acceso a áreas públicas y privadas que les permiten el intercambio social. El apoyo financiero para actividades sociales y recreativas puede tener un impacto positivo en las interacciones sociales (Ljungqvist et al, 2016).

2.2 Vivienda con soporte: El contexto social ecológico de la vivienda y las poblaciones puede promover la salud y la recuperación de enfermedades mentales (Castillo et al, 2018).

3. Desarrollo de habilidades individuales y mentoría: implica fortalecer las redes también implica capacitar a los individuos para que utilicen el apoyo disponible de manera efectiva.

3.1 Fomento de la búsqueda activa de apoyo:

- Capacitación en habilidades sociales: Los programas de intervención con víctimas de traumas deben incluir el desarrollo de habilidades para:

- Reconocer la red de apoyo: Ayudar a las/os afectadas/os a identificar quiénes están en su red

(Guerra et al, 2019).

- Mejorar habilidades de petición de ayuda: Enseñar habilidades sociales para pedir ayuda si es necesario (Guerra et al, 2019).
- Mentoría de Adultos: El apoyo de adultos que no sean los padres (mentores capacitados) promueve cambios positivos en la salud mental de los jóvenes (McDonald, 2018). La capacitación de personal adulto clave en escuelas u organizaciones comunitarias es vital para asegurar que los adolescentes sientan que pueden confiar y recibir ayuda (Social Support and Mental Health in LGBTQ Adolescents, 2018).

IMPlicACIONES PARA SERVICIOS Y POLÍTICAS DE SALUD MENTAL

La investigación subraya la necesidad de que los servicios de salud mental evolucionen para centrarse en enfoques relacionales y contextuales (Bjørlykhaug et al, 2022). Esto implica que las políticas públicas deben considerar las relaciones sociales y sus efectos en la salud, con un foco en la detección temprana y preventiva, junto con el desarrollo y fomento de modelos terapéuticos desde una perspectiva relacional (Uchino et al, 2025). Entre estos tenemos (Uchino et al, 2025): la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC): se ha encontrado que el foco en los pensamientos desadaptativos es más efectivos para reducir la soledad que el entrenamiento en habilidades sociales (Masi et al, 2011, citado en Uchino et al, 2025); Intervenciones de Compañerismo (Befriending): los programas de "apadrinamiento" o compañerismo (buddy programs) tienen una baja pero consistente relación con la reducción de la depresión y el malestar ; e Intervenciones Familiares y de Pareja: existe un énfasis creciente en intervenciones familiares y de pareja que facilitan resultados positivos en la salud.

Sensibilización y formación interdisciplinaria

Educación al público y a proveedores: se deben llevar a cabo seminarios, distribuir folletos de capacitación y crear conciencia general sobre los efectos de las relaciones sociales en la salud, dirigidos a responsables políticos, trabajadores de la salud y el público en general (harandi et al, 2017).

Equipos interdisciplinarios: los equipos de investigación y práctica interdisciplinarios son cruciales para el desarrollo de programas inclusivos y holísticos (mcdonald, 2018). estos aportan diversas capas de conocimiento y prácticas para abordar los problemas de salud pública, eliminando el "efecto silo" entre disciplinas (falta de comunicación y colaboración) (mcdonald, 2018).

Monitoreo del riesgo psicológico: los clínicos deben adoptar un enfoque multidisciplinario que combine el tratamiento psicofarmacológico con el apoyo psicológico para reducir riesgos como la ideación suicida, reconociendo la complementariedad de los factores biológicos y las experiencias subjetivas (Du et al, 2020).

CONCLUSIÓN

El fortalecimiento de las redes de apoyo social va más allá de la mera prestación de ayuda tangible; reside en la calidad percibida de la conexión y en la capacidad activa de la comunidad y sus miembros para cultivar y movilizar estas relaciones. En contextos de emergencia, donde el apoyo natural tiende a deteriorarse con el tiempo (Kaniasty, 2020), la implementación de herramientas proactivas es fundamental.

Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Mapeo de Redes Sociales (Ecomapa)

MATERIALES NECESARIOS

- Hojas tamaño carta o papelógrafo
- Lápices de colores o marcadores
- Regla
- Plantillas de ecomapa (opcional)

DURACIÓN

30 - 45 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS)

Se explica el objetivo de la actividad: representar gráficamente las redes de apoyo personales o comunitarias para reconocer los vínculos de ayuda disponibles. Se indica que en el centro del papel se debe dibujar un círculo con el nombre de la persona o grupo participante.

REPRESENTACIÓN DE VÍNCULOS (15-20 MINUTOS)

Alrededor del círculo central, los participantes dibujan otros círculos representando personas, instituciones o grupos significativos (familia, amigos, comunidad, servicios, etc.). Se conectan con líneas que reflejan el tipo de relación: fuerte, débil o conflictiva.

DISCUSIÓN GRUPAL (10-15 MINUTOS)

En pequeños grupos se hace un plenario, donde se reflexiona sobre qué apoyos existen, cuáles faltan y qué redes podrían fortalecerse.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Esta actividad permite visualizar las redes sociales de apoyo existentes, identificando recursos relacionales, áreas de aislamiento o vínculos por fortalecer. Favorece la comprensión de la capacidad de contención mutua en el grupo y el reconocimiento del apoyo social como un elemento clave del bienestar comunitario. Promueve la reflexión sobre la reciprocidad, la confianza y la cooperación como pilares de una red saludable.



Actividad 2: Cuestionarios de Apoyo Social (MOS-SSS y MSPSS)

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
• Copias impresas o digitales de los cuestionarios MOS Social Support Survey (MOS-SSS) y/o Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) • Lápices	20 – 30 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS)

Se explica el propósito de los instrumentos: conocer la percepción de apoyo social en diferentes áreas (emocional, tangible, afectivo, etc.).

APLICACIÓN INDIVIDUAL (10–15 MINUTOS)

Los participantes completan el cuestionario según su experiencia personal.

REVISIÓN Y REFLEXIÓN (10 MINUTOS)

En pequeños grupos, pueden comentar los resultados generales y discutir en qué áreas se sienten más o menos apoyados.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

El uso de cuestionarios estandarizados permite una evaluación sistemática y comparativa del apoyo social percibido. Además, promueve la autorreflexión sobre las fuentes de apoyo disponibles y las dimensiones menos desarrolladas. Esta herramienta complementa metodologías cualitativas y facilita la planificación de estrategias para fortalecer redes comunitarias.

Actividad 3: Matriz de Recursos y Apoyos

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
• Papelógrafo • Marcadores • Plantillas de matriz (filas y columnas) • Notas adhesivas	40 – 60 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS)

Se explica que se construirá colectivamente una matriz que identifique los tipos de apoyo disponibles (emocional, material, informativo, comunitario) y su accesibilidad.

LLENADO GRUPAL (20–30 MINUTOS)

Los participantes escriben en cada columna los tipos de apoyo y, en las filas, los espacios o personas que los proveen (familia, vecinos, organizaciones, instituciones).

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS (15–20 MINUTOS)

Se reflexiona sobre cuáles apoyos están disponibles, cuáles son insuficientes y qué estrategias podrían implementarse para fortalecerlos. más o menos apoyados.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La matriz favorece la identificación colectiva de recursos y fortalezas existentes en la comunidad. Ayuda a reconocer vacíos en el tejido social y a diseñar acciones para fortalecer la cooperación y solidaridad. Promueve la participación, la planificación conjunta y la conciencia sobre la interdependencia comunitaria.

Actividad 4: Línea de tiempo comunitaria

MATERIALES NECESARIOS

- Papelógrafo
- Marcadores
- Notas adhesivas
- Cinta adhesivaLápices

DURACIÓN

45 – 60 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS)

Se explica el propósito de los instrumentos: conocer la percepción de apoyo social en diferentes áreas (emocional, tangible, afectivo, etc.).

APLICACIÓN INDIVIDUAL (10-15 MINUTOS)

Los participantes completan el cuestionario según su experiencia personal.

REVISIÓN Y REFLEXIÓN (10 MINUTOS)

En pequeños grupos, pueden comentar los resultados generales y discutir en qué áreas se sienten más o menos apoyados.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

El uso de cuestionarios estandarizados permite una evaluación sistemática y comparativa del apoyo social percibido. Además, promueve la autorreflexión sobre las fuentes de apoyo disponibles y las dimensiones menos desarrolladas. Esta herramienta complementa metodologías cualitativas y facilita la planificación de estrategias para fortalecer redes comunitarias.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

Video “#Salud Mental | ¿Sabes qué son las redes de apoyo?” – Ministerio de Salud de Colombia



¿DE QUÉ TIPO ES?

Video educativo en línea

[Haz click y revisa el video](#)

¿CÓMO USARLO?

Se puede proyectar al inicio de una sesión grupal o taller para introducir el concepto de red de apoyo, facilitando la comprensión del tema con un lenguaje simple y visual.

BENEFICIOS

Explica de forma accesible qué son las redes de apoyo, cómo se construyen y su importancia para la salud mental y el bienestar social. Es ideal como material introductorio o de sensibilización en intervenciones comunitarias.

LIMITACIONES

Requiere conexión estable a internet y no cuenta con subtítulos inclusivos en todos los idiomas.

Video “Apoyo Psicosocial: Construyendo Resiliencia” – Cruz Roja Internacional



¿DE QUÉ TIPO ES?

Video educativo y testimonial

[Haz click y revisa el video](#)

¿CÓMO USARLO?

Puede utilizarse en sesiones de reflexión o formación sobre apoyo social y resiliencia, promoviendo la discusión sobre cómo las comunidades se fortalecen colectivamente.

BENEFICIOS

Muestra ejemplos reales del rol del apoyo psicosocial en la recuperación tras crisis, destacando el valor del acompañamiento emocional y la solidaridad.

LIMITACIONES

Aunque es útil, se enfoca en contextos de desastre, por lo que se recomienda adaptar su uso al enfoque general de apoyo social.

Video “Red de apoyo para niños: Crea tu círculo de personas de confianza” - El Poder de los Niños



[Haz click y revisa el video](#)

¿DE QUÉ TIPO ES?

Video educativo infantil

¿CÓMO USARLO?

Puede proyectarse en actividades con niños/as, acompañado de la creación práctica de su propio “círculo de confianza”, dibujando a las personas que los apoyan.

BENEFICIOS

Explica de manera didáctica y cercana qué es una red de apoyo, ayudando a niños/as a reconocer vínculos seguros y fomentar la confianza.

LIMITACIONES

Está dirigido principalmente a público infantil, por lo que requiere contextualización si se usa con adolescentes o adultos.

Join Talk – App de apoyo emocional para pacientes y cuidadores

¿DE QUÉ TIPO ES?

Aplicación móvil de acompañamiento emocional

¿CÓMO USARLO?

Se descarga gratuitamente y permite unirse a comunidades de apoyo según experiencias compartidas, conectando personas que atraviesan situaciones similares.

BENEFICIOS

Fomenta la conexión emocional y el sentido de comunidad, ofreciendo un espacio seguro para compartir vivencias. Útil como complemento digital para intervenciones en salud mental o acompañamiento.

LIMITACIONES

Requiere conexión constante a internet y el contenido depende del compromiso de los usuarios.

Apoyándonos - Plataforma de salud mental comunitaria (Chile)

¿DE QUÉ TIPO ES?

Plataforma digital de recursos y redes comunitarias

¿CÓMO USARLO?

Puede emplearse para vincular personas o instituciones que buscan colaboración, encontrar agentes comunitarios y acceder a materiales sobre salud mental.

BENEFICIOS

Promueve la articulación entre salud y comunidad, fortaleciendo las redes de apoyo locales y el acceso a recursos en Chile.

LIMITACIONES

La información está centrada en el contexto chileno, por ende, su uso fuera del país es limitado.

Apoyándonos - Plataforma de salud mental comunitaria (Chile)

¿DE QUÉ TIPO ES?

Plataforma digital de recursos y redes comunitarias

¿CÓMO USARLO?

Puede emplearse para vincular personas o instituciones que buscan colaboración, encontrar agentes comunitarios y acceder a materiales sobre salud mental.

BENEFICIOS

Promueve la articulación entre salud y comunidad, fortaleciendo las redes de apoyo locales y el acceso a recursos en Chile.

LIMITACIONES

La información está centrada en el contexto chileno, por ende, su uso fuera del país es limitado.

Podcast “Redes de Apoyo Social” – Health Radio

¿DE QUÉ TIPO ES?

Podcast informativo

¿CÓMO USARLO?

Puede usarse en sesiones formativas o como material de reflexión para analizar la importancia del apoyo social en la salud mental.

BENEFICIOS

Explora el papel de las redes sociales en el afrontamiento de la adversidad, con lenguaje accesible y ejemplos cotidianos.

LIMITACIONES

Disponible solo en formato auditivo, lo que puede limitar su uso con grupos que pierden materiales visuales.

Aplicación móvil SOSAFE – Red Social Ciudadana

¿DE QUÉ TIPO ES?

Aplicación móvil comunitaria

¿CÓMO USARLO?

Permite a los vecinos reportar emergencias, coordinar ayuda o compartir alertas en tiempo real, fortaleciendo la red local de apoyo.

BENEFICIOS

Favorece la organización barrial, la colaboración vecinal y la comunicación en situaciones cotidianas o de emergencia.

LIMITACIONES

Solo disponible en algunos países y requiere acceso a smartphone e internet.

Infografía “La soledad no deseada desde la mirada comunitaria” – Plena Inclusión España

¿DE QUÉ TIPO ES?

Infografía educativa

¿CÓMO USARLO?

Puede imprimirse o proyectarse en talleres para introducir el tema de la soledad no deseada y debatir sobre la importancia del apoyo social.

BENEFICIOS

Presenta información visual clara y comprensible sobre cómo abordar la soledad desde la comunidad, promoviendo la reflexión sobre inclusión y pertenencia.

LIMITACIONES

El material no es interactivo y se encuentra solo en español.

ReferenciasReferenciasReferencias

Ahola Kohut, S., Stinson, J., van Wyk, M., et al. (2014). Systematic review of peer support interventions for adolescents with chronic illness.

Baiden, P., Den Dunnen, W., & Fallon, B. (2017). Examining the independent effect of social support on unmet mental healthcare needs among Canadians: Findings from a population-based study. *Social Indicators Research*, 130(3), 1229–1246. doi:10.1007/s11205-015-1224-y.

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843–857. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4).

Bjornestad, J., Velden Hegelstad, W., Joa, I., Davidson, L., Larsen, T. K., Melle, I., ... Bronnick, K. (2017). "With a Little Help from My Friends" Social Predictors of Clinical Recovery in First-episode Psychosis. *Psychiatry Research*, 255, 209–214.

Bjørlykhaug, K. I., Karlsson, B., Hesook, S. K., & Kleppe, L. C. (2022). Social support and recovery from mental health problems: a scoping review. *Nordic Social Work Research*, 12(5), 666–697. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2020.1868553>.

Bourassa, K. J., Smolenskie, D. J., Edwards-Stewart, A., Campbell, S. B., Reger, G. M., & Norr, A. M. (2020). The impact of prolonged exposure therapy on social support and PTSD symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 260, 410–417. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.09.036>.

Castillo, E. G., Chung, B., Bromley, E., Kataoka, S. H., Braslow, J. T., Essock, S. M., ... & Wells, K. B. (2018). Community, public policy, and recovery from mental illness: Emerging research and initiatives. *Harvard Review of Psychiatry*, 26(2), 70–81. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000178>.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.

Collins, L. M., Murphy, S. A., & Strecher, V. (2007). The multiphase optimization strategy (MOST) and the sequential multiple assignment randomized trial (SMART): New methods for more potent eHealth interventions. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(5, Suppl.), S112–S118. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.01.022>.

Costanza, A., Amerio, A., Aguglia, A., Escelsior, A., Serafini, G., Berardelli, I., Pompili, M., & Amore, M. (2020). When sick brain and hopelessness meet: Some matters on suicidality in the neurological patient. *CNS & Neurological Disorders Drug Targets*, 19, 257–263. <https://doi.org/10.2174/1871527319666200611130804>.

Cruz Roja Internacional. (2017, 10 de octubre). Apoyo Psicosocial: Construyendo Resiliencia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r7arVwgeyJU>

Darwich, J. M., Johnson, R. M., & Rimes, P. P. (2012). The importance of adult social support and coping skills in young lesbian, gay, and bisexual adolescents. (Citado en McDonald, 2018).

de Jong, G., Schout, G., Meijer, E., Mulder, C. L., & Abma, T. (2016). Enabling Social Support and Resilience: Outcomes of Family Group Conferencing in Public Mental Health Care. *European Journal of Social Work*, 19(5), 731–748. doi:10.1080/13691457.2015.1081585.

Du, L., Fu, X.-L., & Chen, H.-L. (2020). Association between social support and suicidal ideation in patients with cancer: A systematic review and meta-analysis. *Psycho-Oncology*. (Información parcial, metaanálisis en Du et al., 2020).

El Poder de los Niños. (2022, 18 de mayo). Red de apoyo para niños: Crea tu círculo de personas de confianza [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=78YC4mKnQzc>

Finfgeld-Connett, D. (2005). Clarification of Social Support. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(1), 4–9.

Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A., Hallam, A., ... Wooff, D. (2012). Good Friends are Hard to Find? The Social Networks of People with Mental Illness 12 Years after Deinstitutionalisation. *Journal of Mental Health*, 21(1), 4–14.

Gariépy, G., Honkaniemi, H., & Quesnel-Vallée, A. (2016). Social support and protection from depression: Systematic review of current findings in Western countries. *The British Journal of Psychiatry*, 209(4), 284–293. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094>.

Giacco, D., Amering, M., Bird, V., Craig, T., Ducci, G., Gallinat, J., ... Johnson, S. (2017). Scenarios for the Future of Mental Health Care: A Social Perspective. *The Lancet Psychiatry*, 4(3), 257–260. doi:10.1016/S2215-0366(16)30219-X.

Gidugu, V., Rogers, E. S., Harrington, S., Maru, M., Johnson, G., Cohee, J., & Hinkel, J. (2015). Individual Peer Support: A Qualitative Study of Mechanisms of Its Effectiveness. *Community Mental Health Journal*, 51(4), 445–452.

Gryksa, K., & Neumann, L. D. (2022). Consequences of pandemic-associated social support and oxytocin. *Psychoneuroendocrinology*, 135, 105601.

Guerra, C., Ocaranza, C., & Weinberger, K. (2019). Searching for Social Support Moderates the Relationship Between Polyvictimization and Externalizing Symptoms: A Brief Report. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(3), 653–662. <https://doi.org/10.1177/0886260516642293>.

Guilaran, J. G., Foa, E. B., & Yule, W. (2018). Psychological Outcomes In Disaster: A systematic review and meta-analysis of effect of social support (Artículo no incluido en las fuentes referenciales APA, sino como parte de la discusión).

Harandi, T. F., Taghinasab, M. M., & Nayeri, T. D. (2017). The correlation of social support with mental health: A meta-analysis. *Electronic Physician*, 9(9), 5212–5222. <https://doi.org/10.19082/5212>.

Health Radio. (2022). Podcast: Redes de Apoyo Social. <https://healthradio.care/podcast/redes-de-apoyo-social/>

Join Talk. (s. f.). App de apoyo emocional para pacientes y cuidadores. <https://join-talk.com/>

Kendler, K. S. (1997). Social support: A genetic-epidemiologic analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 154(10), 1398–1404. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.10.1398>.

Kloos, B., & Shah, S. (2009). A Social Ecological Approach to Investigating Relationships between Housing and Adaptive Functioning for Persons with Serious Mental Illness. *American Journal of Community Psychology*, 44(3–4), 316–326.

- Lawlor, D. A., Tilling, K., & Davey Smith, G. (2016). Triangulation in aetiological epidemiology. *International Journal of Epidemiology*, 45(6), 1866–1886. <https://doi.org/10.1093/ije/dyw314>.
- Ljungqvist, I., Topor, A., Forssell, H., Svensson, I., & Davidson, L. (2016). Money and Mental Illness: A Study of the Relationship between Poverty and Serious Psychological Problems. *Community Mental Health Journal*, 52(7), 842–850.
- McDonald, K. A. (2018). Social Support and Mental Health in LGBTQ Adolescents: A review of the literature. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(3). (Citado por autor y año).
- Ministerio de Salud de Colombia. (2021, 7 de septiembre). #SaludMental | ¿Sabes qué son las redes de apoyo? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WVXMW8JLI9A>
- Montero, M. (2006). Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria. Paidós.
- Mustanski, B., & Liu, W. M. (2013). Longitudinal study examining LGBT risk and protective factors for suicidality. (Citado en McDonald, 2018).
- Plena Inclusión España. (2021). La soledad no deseada desde la mirada comunitaria [Infografía]. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscar/infografia-plena-inclusion-entiende-la-soledad-no-deseada-desde-una-mirada-comunitaria/>
- Roach, A. (2018). Supportive Peer Relationships and Mental Health in Adolescence: An Integrative Review. *Journal of School Nursing*, 34(3), 196–206.
- Roddy, M. K., Walsh, L. M., Rothman, K., Hatch, S. G., & Doss, B. D. (2020). Meta-analysis of couple therapy: Effects across outcomes, designs, timeframes, and other moderators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(7), 583–596. <https://doi.org/10.1037/ccp0000514>.
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705–714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-b](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-b)
- Sibaliya, J., Savundranayagam, M. Y., Orange, J. B., & Kloseck, M. (2018). Social support, social participation, & depression among caregivers and non-caregivers in Canada: a population health perspective. *Aging & Mental Health*. doi: 10.1080/13607863.2018.1544223.
- Smith, T. B., Workman, C., Andrews, C., Barton, B., Cook, M., Layton, R., Morrey, A., Petersen, D., & Holt-Lunstad, J. (2021). Effects of psychosocial support interventions on survival in inpatient and outpatient healthcare settings: A meta-analysis of 106 randomized controlled trials. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003595. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003595>.
- SOSAFE. (s. f.). Red Social Ciudadana [Aplicación móvil]. Google Play Store. <https://play.google.com/store/apps/details?id=cl.sosafe.panicbuttonandroid.app>
- Suresh, R., Alam, A., & Karkossa, C. (2021). Using peer support to strengthen mental health during the COVID-19 pandemic: A mini-review. *Frontiers in Psychiatry*. doi: 10.3389/fpsy.2021.714181.
- Tew, J. (2013). Recovery Capital: What Enables a Sustainable Recovery from Mental Health Difficulties? *European Journal of Social Work*, 16(3), 360–374. doi:10.1080/13691457.2012.687713.
- Townley, G., Miller, H., & Kloos, B. (2013). A Little Goes A Long Way: The Impact of Distal Social Support on Community Integration and Recovery of Individuals with Psychiatric Disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 52(1–2), 84–96.
- Tracy, E. M., & Whittaker, J. K. (1990). The social network map: Assessing social support in clinical practice. *Families in Society*, 71(8), 461–470. <https://doi.org/10.1177/104438949007100806>
- Uchino, B. N., Bowen, K., & Kent, R. (2016). Social support and mental health. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 189–195). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.000117-8>.
- Uchino, B. N., Smith, T. W., & Birmingham, W. (2025). Relationships, social support, and health. In N. Schneiderman (Editor-in-Chief), *APA Handbook of Health Psychology: Vol. 1. Foundations and Context of Health Psychology* (pp. 575–616). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000394-027>.
- Universidad de Chile. (s. f.). Apoyándonos: Plataforma de salud mental comunitaria. <https://apoyandonos.uchile.cl/>
- Wadsworth, Y. (1998). What is Participatory Action Research?. *Action Research International*, 1(1), 1–14.
- Webber, M., & Fendt-Newlin, M. (2017). A Review of Social Participation Interventions for People with Mental Health Problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(4), 369–380.
- Whitley, R., Harris, M., Fallot, R. D., & Berley, R. W. (2008). The Active Ingredients of Intentional Recovery Communities: Focus Group Evaluation. *Journal of Mental Health*, 17(2), 173–182. doi:10.1080/09638230701498424.
- Zalta, A. K., Tirone, V., Orlowska, D., Blais, R. K., Lofgreen, A., Klassen, B., Held, P., Stevens, N. R., Adkins, E., & Dent, A. L. (2021). Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(1), 33–54. <https://doi.org/10.1037/bul0000316>.
- Zell, E., & Stockus, M. (2025). Social support and psychological adjustment: A second-order meta-analysis of 60 meta-analyses. *American Psychologist*, 80(1), 33–46. <https://doi.org/10.1037/amp0001323>.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Intervenciones en Identidad y Cohesión Social en contextos de desastres

Carolina Alzugaray · Rodrigo Moraga

Los desastres tienen la capacidad de perturbar el tejido social básico que guía y moldea las interacciones personales y las normas colectivas, lo que a menudo conduce a la erosión de la confianza comunitaria y el funcionamiento grupal (Erikson 1976). Numerosos estudios destacan el vínculo crucial entre la cohesión social, el capital social y las infraestructuras sociales con la resiliencia en el contexto de los desastres (Klinenberg, 2018; Aldrich, 2023).

COHESIÓN SOCIAL

La cohesión social es un proceso a través del cual los miembros de una comunidad construyen y sostienen vínculos sociales significativos, basados en la confianza mutua, el sentido de pertenencia, la participación activa y el reconocimiento de la diversidad. Implica la capacidad colectiva de enfrentar tensiones, gestionar conflictos, y promover el bienestar común mediante estructuras inclusivas, prácticas solidarias y el ejercicio de derechos sociales (Fonseca et al., 2019; Oxoby, 2009; Solano 2011).

Las comunidades cohesionadas tienen una visión compartida y un sentido de pertenencia, valoran la diversidad, propician oportunidades similares para todos y sostienen relaciones positivas y fortalecidas (Blamires y Peña, 2012). A su vez, Bazbaz y colaboradores (2011) señalan que la cohesión social requiere de una educación transformadora, espacios de diálogo y agencia colectiva. Dichos procesos resultan clave para enfrentar desigualdades, conflictos y exclusión desde una perspectiva de derechos.

En contextos de desastre la cohesión es fundamental para fortalecer la capacidad de las comunidades de resistir, adaptarse y recuperarse colectivamente a través del apoyo mutuo, lo que facilita la coordinación espontánea y la solidaridad (Aldrich, 2011; Sansom, 2025). Por otra parte, las comunidades cohesionadas reducen el miedo, la ansiedad y la sensación de abandono al tener vivencias compartidas (Svensson y Elntib, 2021).

Estudios previos destacan la importancia de promover la cohesión social en el proceso de recuperación posterior a un desastre, subrayando que el grado de cohesión social constituye uno de los factores más determinantes para facilitar la resiliencia y la reconstrucción de las comunidades afectadas (Ludin, Rohaizat y Arbon, 2019; Rodríguez, Quarantelli y Dynes, 2007). Estas investigaciones han mostrado que las situaciones de crisis tienden a fortalecer los lazos comunitarios y a fomentar la cooperación entre los residentes. Desde la perspectiva de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986), las personas buscan integrarse en grupos que les permitan proteger su autoestima y alcanzar objetivos



comunes, especialmente en contextos de adversidad. Esta tendencia a la unión colectiva se manifiesta con particular fuerza tras una catástrofe, cuando los individuos se organizan —de forma espontánea o estructurada— para brindarse apoyo mutuo frente a las pérdidas y desafíos compartidos.

En consonancia con ello, Calo-Blanco et al. (2017) analizaron la durabilidad de la cohesión social en procesos de recuperación post-desastre y concluyeron que esta se intensifica inmediatamente después del evento, pero tiende a debilitarse gradualmente a medida que las condiciones se estabilizan. En otras palabras, el sentimiento compartido de adversidad impulsa inicialmente la cooperación y la solidaridad, aunque dichos lazos suelen disiparse con el paso del tiempo cuando la amenaza común desaparece.

De acuerdo con Aldrich (2011) y Putnam (2002), las relaciones sociales desempeñan un papel crucial en la capacidad colectiva para enfrentar y superar la crisis. En este sentido, Uslaner (2016) sostiene que los vecindarios con mayores niveles de cohesión social tienen más probabilidades de que las autoridades escuchen sus demandas, y que dicha cohesión resulta esencial para la reconstrucción de las ciudades tras una catástrofe. No obstante, sus efectos son más significativos cuando existen lazos comunitarios sólidos antes del desastre.

Por su parte, Ntontis et al. (2020) señalaron que, tras un desastre, suelen surgir nuevas relaciones entre los supervivientes a partir de un sentimiento compartido de destino común. Este sentido de unión se mantiene gracias a la adversidad compartida, las perturbaciones secundarias y las actividades sociales

planificadas —como los actos conmemorativos y el apoyo social continuo—, las cuales contribuyen a mantener viva la cohesión y el sentido de comunidad durante el proceso de recuperación.

En conclusión, la cohesión social permite que las comunidades fortalezcan sus lazos, enfrenten juntas la adversidad y transformen la crisis en una oportunidad de reconstrucción colectiva. Al sostener la confianza, el sentido de pertenencia y la cooperación, se convierte en el fundamento del bienestar y la resiliencia comunitaria.

IDENTIDAD SOCIAL

La identidad social es la parte del autoconcepto que deriva de la pertenencia a grupos sociales significativos. Esta identidad orienta actitudes, conductas y vínculos intergrupales, y cumple funciones psicológicas como el sentido de pertenencia, la autoestima colectiva y la cohesión. (Tajfel & Turner, 2001). Vinculada a la identidad social, la identidad comunitaria surge de la interacción cotidiana y de la historia compartida en un territorio, integrando dimensiones físicas, sociales y simbólicas (Silveyra, 2025). Incluye valores, normas, prácticas culturales y memorias colectivas que fortalecen la cohesión y la solidaridad (Maya Jariego, 2004; Montero, 2004). Por lo tanto, puede proponerse que, en conjunto, ambas identidades son dinámicas y situadas, integran lo personal y lo colectivo, orientan la acción colectiva y promueven la resiliencia y el empoderamiento. Por último, ambas se expresan en prácticas y símbolos tales como festividades y narrativas que refuerzan un “nosotros”.

En situaciones de desastre, la identidad social cumple un papel fundamental en la forma en que las personas interpretan la crisis, se organizan colectivamente y movilizan recursos para la recuperación (Drury et al., 2018; García-Meraz, 2024). La evidencia señala que los desastres pueden reforzar algunos aspectos de la identidad comunitaria a través del compartir recursos e información, lo que reduce la sensación de vulnerabilidad y aumenta la participación en acciones colectivas (Ntontis et al., 2021). Valores de solidaridad y bienestar común son elementos centrales de la identidad comunitaria (García-Meraz, 2024).

Una identidad fuerte facilita la resiliencia al permitir la acción colectiva y el apoyo mutuo; por su parte, la experiencia de superar un desastre en conjunto fortalece la identidad comunitaria (Méndez et al., 2018). A modo de ejemplo, una comunidad en Talcahuano, Chile, fuertemente afectada por el terremoto del 2010 desarrolló una identidad comunitaria “resiliente”, lo que se convirtió en una fuente de orgullo y eficacia colectiva; dicha identidad proporcionó recursos psicológicos que le permitió a la comunidad hacer frente a nuevos retos como la pandemia por COVID-19. La identidad colectiva puede verse moldeada por la forma en que las comunidades se definen a sí mismas en relación con las experiencias de desastre (Sepúlveda, 2022).

Los hitos históricos y los símbolos culturales cumplen un rol relevante en la configuración de la identidad en contextos de desastre. La afiliación religiosa y los lazos comunitarios pueden ser factores clave que definen los valores comunitarios y la cohesión social, lo que facilita la confianza y comportamientos colaborativos esenciales para la organización comunitaria en momentos de crisis (Armas Castañeda et al., 2024; Villagrán et al., 2022).

En conclusión, la identidad colectiva fortalece la respuesta de las comunidades ante desastres a través del incremento de la eficacia colectiva, el apoyo emocional y la cooperación organizada. (García-Meraz, 2024).

FACTORES QUE PROMUEVEN LA COHESIÓN E IDENTIDAD SOCIAL POST-DESASTRES

Identidad comunitaria

Cuando la identidad comunitaria es fuerte, las personas se sienten responsables unas de otras, lo que favorece las respuestas emergentes y la solidaridad espontánea durante la crisis. Por el contrario, cuando esa identidad se debilita la cohesión se erosiona y la capacidad de organización se reduce (Ntontis et al., 2020). Las intervenciones orientadas a fortalecer la resiliencia deben, por tanto, promover espacios que refuercen el sentido de pertenencia y la conexión con el lugar, base fundamental del apoyo mutuo y del sentido de comunidad compartido (Hilhorst et al., 2015).

Marcos interpretativos del desastre

Los marcos interpretativos son los esquemas mentales que las personas utilizan para interpretar un desastre, determinar sus causas y definir las acciones necesarias para enfrentarlo (Weick, 2010; Entman, 1993). Estos marcos se construyen socialmente a partir de la experiencia, la cultura local y las narrativas compartidas (Rao & Greve, 2018). Según Orazani, Reynolds y Osborne (2024), cuando la comunidad logra converger en una interpretación común del evento, se fortalecen las acciones planificadas, la coordinación y la confianza mutua, dando lugar a respuestas más efectivas. Por el contrario, la fragmentación de los marcos genera confusión, conflictos y desorganización institucional. Así, promover la cohesión social implica fomentar espacios de diálogo y comunicación comunitaria donde las personas puedan reflexionar sobre lo vivido, construir un relato compartido y transformar la experiencia en aprendizaje colectivo (Chou & Wu, 2014; McAdoo et al., 2006).

Trabajo de memoria colectiva

El trabajo de memoria colectiva es el proceso mediante el cual las comunidades recuerdan, reinterpretan o resignifican los desastres vividos (Halbwachs, 2020). Este trabajo de memoria se expresa en conmemoraciones, narrativas locales, memoriales y rituales que transforman el trauma en sentido y continuidad. No obstante, la memoria también puede ser manipulada o fragmentada, generando divisiones o visiones distorsionadas del pasado (Mahalingam et al., 2019; Goggins, 2024). Por ello, es fundamental que la memoria se construya de manera participativa e inclusiva, reconociendo las voces diversas de la comunidad y fomentando un recuerdo común que fortalezca tanto la cohesión social como la resiliencia ante futuras crisis (Orazani et al., 2024).

En conclusión, la cohesión social y la identidad social constituyen dimensiones esenciales para la resiliencia comunitaria frente a los desastres. La cohesión proporciona la base relacional que sostiene la confianza, la cooperación y la solidaridad, mientras que la identidad social otorga sentido de pertenencia y propósito colectivo ante la adversidad (Tajfel & Turner, 1986; Aldrich & Meyer, 2015). Ambas se fortalecen a través de procesos sociales que las retroalimenta: el reconocimiento de una identidad comunitaria compartida, la construcción de marcos interpretativos comunes sobre el desastre y el trabajo de memoria colectiva que resignifica la experiencia (Orazani et al., 2024; Halbwachs, 2020).

Estos factores no sólo promueven la recuperación, sino que también transforman la experiencia del desastre en una oportunidad para reconstruir vínculos, reforzar la agencia colectiva y consolidar un sentido renovado de comunidad. Así, la resiliencia social se configura no como un retorno a la normalidad previa, sino como un proceso dinámico de aprendizaje, cohesión y fortalecimiento identitario orientado hacia el bienestar común (Klinenberg, 2018; Ntontis et al., 2020).

Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Puentes de confianza

MATERIALES NECESARIOS

- Cuerdas o lana
- Tarjetas con preguntas

DURACIÓN

20 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INICIO (3 MIN):

Se introduce la idea de que la confianza es el “puente” que conecta a las personas y sostiene la cohesión social en tiempos difíciles.

DINÁMICA (10 MIN):

En grupos pequeños, cada persona recibe una tarjeta con una pregunta (por ejemplo: “¿Qué aprendí del último desastre?”, “¿Qué gesto de ayuda recuerdo?”). Al responder, lanza la cuerda a otro participante que continúa el diálogo.

RESULTADO VISUAL (5 MIN):

Al finalizar, el grupo observa cómo la cuerda formó una red que simboliza los vínculos de confianza. Cierre (2 min): Se reflexiona sobre cómo esa red puede sostener la recuperación colectiva.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

- Representa simbólicamente la interdependencia comunitaria.
- Promueve la apertura emocional y la empatía.
- Fortalece la confianza, base de la cohesión social y la resiliencia.

Actividad 2: Línea de tiempo de la comunidad

MATERIALES NECESARIOS

- Papelógrafo
- Plumones de colores
- Fotografías o recortes de revistas

DURACIÓN

15 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

1. Se le pide a la comunidad que dibuje una línea de tiempo que represente la historia de la comunidad.
2. Los participantes deben identificar una fecha de inicio, identificando un hito fundacional significativo para la comunidad.
3. Posteriormente los participantes deben identificar hitos o eventos que han sido significativos o han marcado la historia de la comunidad, analizando el impacto de estos eventos en la historia de la comunidad. Para esto se pueden basar en las siguientes preguntas: ¿Cuándo se fundó la comunidad? ¿Qué eventos marcaron cambios importantes (sociales, culturales, económicos)? ¿Qué logros colectivos recuerdan?
4. Para finalizar los participantes analizan la línea de tiempo a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué nos dice esta historia sobre quiénes somos? ¿Qué aprendizajes nos deja para el futuro?

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

- Favorece una reconstrucción de la memoria colectiva de la comunidad.
- El recordar hitos positivos refuerza la percepción de capacidad para generar cambios.
- Se fortalece el vínculo emocional con la comunidad y
- Se visibiliza la diversidad.
- La historia compartida sirve como base para planificar acciones colectivas.

Actividad 3: Historias que nos unen

MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
• Hojas o cartulinas • Lápices o plumones	20 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (3 MIN):

El facilitador explica que, tras un desastre, las historias personales ayudan a comprender la experiencia colectiva y fortalecen la identidad comunitaria.

RELATO (10 MIN):

En grupos pequeños, los participantes comparten una historia breve sobre cómo enfrentaron la emergencia, quién los ayudó o qué aprendieron.

SÍNTESIS (5 MIN):

Cada grupo selecciona una frase que resuma su historia y la escribe en una cartulina. Cierre (2 min): Se leen las frases en voz alta y se destacan los valores comunes (solidaridad, apoyo, esperanza).

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

- Promueve el reconocimiento de experiencias compartidas.
- Refuerza la empatía, la confianza y el sentido de pertenencia.
- Fomenta la cohesión social al visibilizar la ayuda mutua y la resiliencia colectiva.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

Padlet

¿DE QUÉ TIPO ES?

Mural colaborativo en línea

¿CÓMO USARLO?

Crear un mural digital donde los participantes compartan mensajes, fotos o ideas relacionadas con su comunidad después de un desastre (por ejemplo: “Qué aprendimos”, “Qué queremos reconstruir juntos”, “Recuerdos que nos unen”). Cada persona puede aportar libremente, fomentando la expresión colectiva y el reconocimiento mutuo.

BENEFICIOS

Facilita la participación equitativa y visual en espacios virtuales, permitiendo que todos los miembros de la comunidad expresen sus ideas y emociones. Favorece la memoria colectiva y el intercambio simbólico al recopilar experiencias comunes. Además, promueve el sentido de pertenencia y la cohesión social, al construir una narrativa compartida del proceso de recuperación. Es intuitivo, accesible desde cualquier dispositivo y se adapta tanto a contextos educativos como comunitarios.

LIMITACIONES

Requiere una conexión a internet estable y puede tener limitaciones en la versión gratuita (número de murales o tamaño de archivos).

Mentimeter

¿DE QUÉ TIPO ES?

Herramienta de participación interactiva

¿CÓMO USARLO?

Durante talleres o encuentros virtuales, se pueden aplicar encuestas, nubes de palabras o preguntas abiertas sobre temas como confianza, sentido de pertenencia o valores comunitarios. Esto permite recoger opiniones de manera inmediata y visualizar los resultados colectivamente, generando diálogo y reflexión grupal.

BENEFICIOS

Promueve la voz colectiva de todos los participantes, incluso de quienes suelen hablar menos en espacios presenciales. Permite detectar percepciones compartidas y evaluar el nivel de cohesión o confianza en el grupo. Es útil como insumo para el diagnóstico participativo y la planificación conjunta en contextos post-desastre.

LIMITACIONES

Depende del acceso a dispositivos móviles o computadores y de una conexión estable. La versión gratuita tiene restricciones en la cantidad de preguntas por presentación.

Trello

¿DE QUÉ TIPO ES?

Plataforma de organización y trabajo colaborativo

¿CÓMO USARLO?

Usar tableros compartidos para coordinar tareas comunitarias post-desastre (limpieza, apoyo emocional, reconstrucción de espacios, distribución de alimentos). Cada tarjeta representa una tarea o compromiso, y los participantes pueden asignarse responsabilidades.

BENEFICIOS

Fomenta la coordinación colaborativa y la transparencia en la gestión comunitaria. Promueve el sentido de corresponsabilidad, la confianza y la eficacia colectiva, pilares de la cohesión social en contextos de recuperación.

LIMITACIONES

Requiere cierto nivel de familiaridad con herramientas de gestión. La versión gratuita limita la automatización avanzada.

Referencias

- Aldrich, D. P. (2011). The power of people: Social capital's role in recovery from the 1995 Kobe earthquake. *Natural Hazards*, 56, 595–611. <https://doi.org/10.1007/s11069-010-9577-7>
- Aldrich, D. P. (2023). How social infrastructure saves lives: A quantitative analysis of Japan's 3/11 disasters. *Japanese Journal of Political Science*, 24(1), 30–40. <https://doi.org/10.1017/S1468109922000366>
- Aldrich, D. P., & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 254–269. <https://doi.org/10.1177/0002764214550299>
- Armas Castañeda, S., Narváez Pomiano, E. F., & Bazán Guzmán, M. L. (2024). Identidad comunitaria y desarrollo sostenible: estudio etnográfico de una comunidad rural evangélica en Perú. *Cultura y religión*, 18. <http://dx.doi.org/10.61303/07184727.v18i.1147>
- Arora, S. (2018). Post-disaster memoryscapes: Communicating disaster risks and climate change after the Leh flash floods in 2010. *Communication and the Public*, 3(4), 310–321. <https://doi.org/10.1177/2057047318812970>
- Ashforth, B. E., & Johnson, S. A. (2014). Which hat to wear?: The relative salience of multiple identities in organizational contexts. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 31–48). Psychology Press.
- Bazbaz, S., Bohórquez, E., & Castellanos, R. (2011). Valores y cohesión comunitaria. *Este País*.
- Blamires, M., & Peña, Y. P. (2012). Cohesión comunitaria, multiculturalismo y diversidad: ¿qué necesitan saber y hacer los profesores?. *Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 3(2), 145–156.
- Calo-Blanco, A., Kovářik, J., Mengel, F., & Romero, J. G. (2017). Natural disasters and indicators of social cohesion. *PLoS ONE*, 12(6), e0176885. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176885>
- Chou, J. S., & Wu, J. H. (2014). Success factors of enhanced disaster resilience in urban community. *Natural Hazards*, 74(2), 661–686. <https://doi.org/10.1007/s11069-014-1206-4>
- Dinger, J., Conger, M., Hekman, D., & Bustamante, C. (2020). Somebody that I used to know: The immediate and longterm effects of social identity in post-disaster business communities. *Journal of Business Ethics*, 166, 115–141. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04131-w>
- Drury, J., Brown, R., González, R., & Miranda, D. (2016). Emergent social identity and observing social support predict social support provided by survivors in a disaster: Solidarity in the 2010 Chile earthquake. *European Journal of Social Psychology*, 46(2), 209–223. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2146>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Erikson, K. (1976). Everything in its path: Destruction of community in the Buffalo Creek flood. Simon and Schuster.
- Fonseca, X., Lukosch, S., & Brazier, F. (2019). Social cohesion revisited: a new definition and how to characterize it. *Innovation: The European journal of social science research*, 32(2), 231–253. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480>
- Goggins, S. (2024). Contesting public forgetting: Memory and policy learning in the era of COVID-19. *Memory Studies*, 17(6), 1241–1258. <https://doi.org/10.1177/17506980231184563>
- Halbwachs, M. (2020). On collective memory. University of Chicago Press.
- Hilhorst, D., Baart, J., van der Haar, G., & Leeftink, F. M. (2015). Is disaster “normal” for indigenous people? Indigenous knowledge and coping practices. *Disaster Prevention and Management*, 24(4), 506–522. <https://doi.org/10.1108/DPM-02-2015-0027>
- Klinenberg, E. (2018). Palaces for the people: How social infrastructure can help fight inequality, polarization, and the decline of civic life. Crown.
- Ludin, S. M., Rohaizat, M., & Arbon, P. (2019). The association between social cohesion and community disaster resilience: A cross-sectional study. *Health and Social Care in the Community*, 27(3), 621–631. <https://doi.org/10.1111/hsc.12674>
- Mahalingam, R., Jagannathan, S., & Selvaraj, P. (2019). Decasticization, dignity, and “dirty work” at the intersections of caste, memory, and disaster. *Business Ethics Quarterly*, 29(2), 213–239. <https://doi.org/10.1017/beq.2018.34>
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187–211.
- McAdoo, B. G., Dengler, L., Prasetya, G., & Titov, V. (2006). Smong: How an oral history saved thousands on Indonesia's Simeulue Island during the December 2004 and March 2005 tsunamis. *Earthquake Spectra*, 22(3_suppl), 661–669. <https://doi.org/10.1193/1.2204966>
- Méndez, M. T., Aguayo, B. C., Bull, M. T., Moreno, J., Lara, A., Aburto, C. G., & Arriagada, B. H. (2018). Resiliencia comunitaria y sentido de comunidad durante la respuesta y recuperación al terremoto-tsunami del año 2010, Talcahuano-Chile. *Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres REDER*, 2(1), 21–37. <https://doi.org/10.55467/reder.v2i1.9>
- Moulton, S. M. (2015). How to remember: The interplay of memory and identity formation in post-disaster communities. *Human Organization*, 74(4), 319–328. <https://doi.org/10.17730/0018-7259-74.4.319>
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos. Paidós.
- Ntontis, E., Drury, J., Amlôt, R., Rubin, G. J., & Williams, R. (2020). Endurance or decline of emergent groups following a flood disaster: Implications for community

resilience. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 45, 101493. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101493>

Ntontis, E., Drury, J., Amlôt, R., Rubin, G. J., Williams, R., & Saavedra, P. (2021). Collective resilience in the disaster recovery period: Emergent social identity and observed social support are associated with collective efficacy, well-being, and the provision of social support. *British Journal of Social Psychology*, 60(3), 1075–1095. <https://doi.org/10.1111/bjso.12434>

Orazani, S. N., Reynolds, K. J., & Osborne, H. (2024). Community resilience building for disaster preparation: An integrative framework. *Ecology and Society*, 29(3), 17. <https://doi.org/10.5751/ES-15001-290317>

Oxoby, R. (2009). Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. *International Journal of social economics*, 36(12), 1133–1152. <https://doi.org/10.1108/03068290910996963>

Putnam, R. D. (2002). Bowling together: The United State of America. *The American Prospect*, 13, 20–22.

Rao, H., & Greve, H. R. (2018). Disasters and community resilience: Spanish flu and the formation of retail cooperatives in Norway. *Academy of Management Journal*, 61(1), 5–25. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0054>

Rodríguez, H., Quarantelli, E. L., & Dynes, R. R. (Eds.). (2007). *Handbook of disaster research*. Springer.

Sansom, G., Sansom, L., Losa, L., Hernandez, R., Johnson, J. N., Dixon, B., & Mims, T. (2025). Cohesive Cities and Resilient Cities: Are they the Same?. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 19, e182. <https://doi.org/10.1017/dmp.2025.10119>

Sepúlveda Saravia, R., & Moreno Romero, J. (2022). Resiliencia comunitaria y la emergencia sociosanitaria Covid-19: El caso de la Comuna de Talcahuano, Chile. *Rumbos TS*, 17(27), 75–98. ISO 690.

Silveyra Rosales, M. T. (2025). Relación entre identidad urbana y social: una propuesta para el estudio de la identidad comunitaria en barrios populares. *Decumanus*, 14(14), 11–22. <https://doi.org/10.20983/decumanus.2025.13>

Solano, C. B. (2011). Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina. Clacso.

Svensson, S. J., & Elntib, S. (2021). Community cohesion during the first peak of the COVID-19 pandemic: A social antidote to health anxiety and stress. *Journal of applied social psychology*, 51(8), 793–808. <https://doi.org/10.1111/jasp.12800>

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 2–24). Nelson-Hall.

Tajfel, H., Turner, J., Austin, W. G., & Worchel, S. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. *Intergroup relations: Essential readings*, 94–109.

Uslaner, E. M. (2016). Disasters, trust, and social cohesion. *Ritsumeikan Language and Culture Studies*, 28(2), 183–191.

Weick, K. E. (2010). Reflections on enacted sensemaking in the Bhopal disaster. *Journal of Management Studies*, 47(3), 537–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00900.x>

La familiarización como proceso clave en la intervención comunitaria

Camila Navarrete Valladares · José Sandoval Díaz

La resiliencia comunitaria se entiende como la metacapacidad de una comunidad para afrontar, adaptarse y reorganizarse frente a crisis que alteran su funcionamiento habitual, conservando sus vínculos internos y fortaleciendo sus recursos colectivos (Norris et al., 2008). Esta metacapacidad no se circunscribe únicamente a desastres siconaturales; también se activa ante crisis sociales, económicas, sanitarias o ambientales, donde las comunidades despliegan un repertorio de respuestas colectivas. En esta línea, la resiliencia debe concebirse como una capacidad agencial, es decir, como la posibilidad de que los colectivos actúen, decidan y transformen sus condiciones de vida aun en contextos adversos (Leykin et al., 2013).

Sin embargo, tal agencia no opera de manera aislada. Como plantea el enfoque situado de la psicología ambiental comunitaria, la resiliencia emerge en tensión permanente con la vulnerabilidad estructural, entendida como el resultado histórico de desigualdades, modelos de desarrollo extractivos, precariedades territoriales y marcos institucionales que producen y distribuyen el riesgo de forma desigual (Wisner et al., 2004; Sandoval-Díaz, 2025).

Por ello, resiliencia y vulnerabilidad no pueden ser representadas como polos opuestos: la resiliencia se expresa dentro de las condiciones que la vulnerabilidad impone, disputando y ampliando los márgenes posibles de acción colectiva. Así, la capacidad de una comunidad para reorganizarse depende tanto de sus recursos relacionales como de las estructuras sociopolíticas que condicionan —aunque no determinan— su horizonte de agencia.

Desde esta perspectiva relacional, la resiliencia comunitaria integra dimensiones sociales, culturales, económicas y ambientales que influyen en la capacidad de las comunidades para sobreponerse a una crisis. Factores como la cohesión social, la participación, la confianza, la disponibilidad de recursos y, especialmente, la capacidad de aprendizaje colectivo (Patel et al., 2017) permiten comprender cómo los grupos no solo resisten una perturbación, sino que transforman su organización sociocomunitaria. Tal como destaca la literatura reciente, estas dinámicas deben ser leídas desde el territorio, reconociendo que las redes, memorias y prácticas locales están profundamente entrelazadas con las condiciones estructurales que reproducen vulnerabilidad.

La resiliencia comunitaria, en consecuencia, no puede entenderse como un rasgo fijo ni como una respuesta homogénea. Se trata de un proceso dinámico y situado de entramados comunitarios, construido a través de experiencias compartidas, vínculos de solidaridad y aprendizajes acumulados.

Evidencia empírica muestra que comunidades con redes sociales fuertes —basadas en confianza, reciprocidad y normas compartidas— presentan recuperaciones más rápidas y sostenidas frente a eventos adversos (Aldrich & Meyer, 2015). Pero esta fortaleza relacional no elimina las restricciones estructurales; más bien, revela que las comunidades negocian y amplían sus márgenes y tramas de acción incluso dentro de escenarios históricamente desiguales.

Otro aspecto central es la identificación y fortalecimiento de capacidades internas. Comunidades resilientes reconocen tanto sus vulnerabilidades como sus recursos, elaboran aprendizajes y generan estrategias para mejorar su preparación futura (Magis, 2010). Por tanto, es necesario evitar una visión romántica o idealizada de la comunidad y reconocer que sus capacidades están atravesadas por asimetrías internas, tensiones políticas y limitaciones estructurales. La resiliencia, por tanto, no puede reducirse a una adaptación funcional; implica también un potencial transformador, donde las comunidades reconfiguran sus prácticas y disputan el sentido de los territorios que habitan (Sandoval-Díaz, 2025).

Asimismo, las crisis abren posibilidades para procesos de reorganización socioterritorial que fortalecen o reconfiguran los lazos comunitarios. Aunque generan rupturas en las formas de habitar, en los sentidos compartidos y en los vínculos afectivos, también pueden activar procesos de innovación social, reorganización colectiva y nuevas formas de cooperación. Desde una mirada psicosocial crítica, comprender estos procesos exige articular simultáneamente las condiciones estructurales que (re)producen vulnerabilidad y las prácticas agenciales que permiten resignificar el daño y transformar la experiencia colectiva.

En síntesis, la resiliencia comunitaria constituye un enfoque analítico que permite comprender cómo las comunidades desarrollan agencia en contextos de crisis, a la vez que reconocen y enfrentan las estructuras que generan vulnerabilidad. Su desarrollo depende de la participación activa, la solidez de las redes de apoyo, la capacidad de aprendizaje y la construcción de sentidos compartidos, pero también del reconocimiento de que esta agencia se ejerce en un diálogo permanente, crítico y desigual con los procesos estructurales que configuran el riesgo. Leída desde esta clave relacional y situada, la resiliencia no solo permite enfrentar perturbaciones inmediatas, sino que habilita horizontes de justicia territorial y socioambiental, ampliando las posibilidades de transformación comunitaria a mediano/largo plazo.



Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Red de fortalezas comunitarias

MATERIALES NECESARIOS

- Hojas grandes o papelógrafos
- Marcadores o lápices de colores
- Post-it o tarjetas

DURACIÓN

30 – 40 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (3–5 MINUTOS)

Explica a los participantes el objetivo: “La idea es identificar los recursos, habilidades y fortalezas que cada persona aporta a la comunidad, para reconocer cómo juntos podemos enfrentar desafíos.”

PREPARACIÓN INDIVIDUAL (5–10 MINUTOS)

Cada participante escribe en post-it o tarjetas:

1. Una fortaleza personal que pueda aportar a la comunidad.
2. Un recurso o apoyo que considere valioso (ej.: conocimientos, contactos, espacios).
3. Un desafío que haya superado personalmente o con otros.

PRESENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA RED (10–15 MINUTOS):

- Los participantes van pegando sus post-it en un papelógrafo grande, conectando los elementos similares entre sí con hilos, líneas o flechas.
- Mientras se construye, cada persona explica brevemente lo que escribió.

REFLEXIÓN GRUPAL (5–10 MINUTOS)

Analizar colectivamente:

- ¿Qué fortalezas compartimos?
- ¿Qué desafíos hemos superado juntos o podríamos superar con ayuda mutua?
- ¿Cómo estas conexiones nos ayudan a ser más resilientes frente a problemas comunitarios?

CIERRE (2–3 MINUTOS):

Destacar la importancia de la colaboración y de reconocer los recursos internos y externos de la comunidad.

Conectar con el objetivo del taller: fortalecer la cohesión, la confianza y la capacidad de respuesta frente a adversidades.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Esta dinámica permite visualizar la red de apoyos y fortalezas de la comunidad, fomentando la colaboración y la confianza entre sus miembros. Los participantes reconocen que no enfrentan los desafíos solos, sino que cuentan con habilidades y recursos colectivos. Además, ayuda a identificar brechas o necesidades, lo que puede orientar futuras acciones comunitarias. La actividad refuerza la idea de que la resiliencia no depende solo de individuos, sino de la capacidad de la comunidad de trabajar unida, apoyarse y aprender de las experiencias compartidas.



Actividad 2: Mapa de la resiliencia comunitaria

MATERIALES NECESARIOS

- Mapa o dibujo del territorio (papelógrafo)
- Marcadores de colores
- Stickers o símbolos (casas, árboles, corazones, etc.)

DURACIÓN

40 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS):

Explica a los participantes el objetivo: “La resiliencia comunitaria también está en los lugares: los espacios donde nos apoyamos, nos reunimos o encontramos calma. Vamos a construir un mapa que muestre los recursos que nos ayudan a resistir y recuperarnos como comunidad.”

ELABORACIÓN DEL MAPA (20 MINUTOS):

- Dibuja un mapa base del territorio.
- Pide a los participantes ubicar en él:
 - Lugares significativos (sede vecinal, escuela, iglesia, plaza).
 - Espacios seguros o de encuentro.
 - Personas o grupos de apoyo.
 - Lugares que representen dificultades o riesgos.

DISCUSIÓN GRUPAL (10 MINUTOS):

Analizar colectivamente:

- ¿Qué espacios fortalecen nuestra comunidad?
- ¿Dónde se concentra el apoyo mutuo?
- ¿Qué áreas podríamos potenciar o recuperar?

CIERRE (5 MINUTOS):

Conectar el ejercicio con la planificación de acciones que deberán llevar a cabo

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

El mapa permite reconocer la dimensión territorial de la resiliencia, identificando tanto recursos como vulnerabilidades. Fomenta la memoria colectiva y la apropiación del espacio, claves para el sentido de pertenencia y la capacidad de actuar ante crisis.

Actividad 3: Historias que nos sostienen

MATERIALES NECESARIOS

- Hojas y lápices
- Grabadora o celular (opcional)

DURACIÓN

30 – 40 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS):

Explica a los participantes el objetivo: “Cada comunidad tiene historias de esfuerzo y solidaridad. Hoy compartiremos relatos que muestran cómo nos apoyamos cuando las cosas se ponen difíciles.”

DESARROLLO (20 MINUTOS):

En parejas o grupos pequeños, cada persona cuenta una situación difícil que la comunidad o el grupo haya enfrentado (incendio, aislamiento, crisis económica, etc.) y cómo se sobrepusieron.

Los demás escuchan sin interrumpir y luego destacan las fortalezas que percibieron en el relato.

PLENARIO (10 MINUTOS):

Dar espacio para que las personas puedan compartir algunas historias voluntariamente.

Identificar patrones comunes de apoyo, liderazgo o unión.

CIERRE (5 MINUTOS):

Reflexionar sobre la importancia de recordar y transmitir estas experiencias para fortalecer la identidad y la confianza colectiva.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Las historias permiten conectar emocionalmente y reconocer aprendizajes del pasado. La actividad potencia la memoria colectiva y refuerza la idea de que la resiliencia se construye narrando, recordando y aprendiendo juntos.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

Skribbl.io

¿DE QUÉ TIPO ES?

Juego de dibujo colaborativo / adivinanzas

¿CÓMO USARLO?

Pedir que dibujen objetos o situaciones relacionadas con la comunidad, tradiciones o espacios locales. Esto permite estimular la creatividad y el trabajo en equipo mientras se conocen los intereses y conocimientos de los participantes.

BENEFICIOS

Fomenta la interacción grupal al ser un juego de dibujo y adivinanza que invita a los participantes a comunicarse y colaborar de manera lúdica. Funciona como un buen rompehielos, permitiendo que personas que no se conocen mucho se relajen, se diviertan y compartan risas mientras adivinan los dibujos de los demás. Es accesible y fácil de usar, ya que solo requiere un navegador web y conexión a internet, sin necesidad de instalaciones complicadas. Además, estimula la creatividad y la expresión, dado que los jugadores deben representar conceptos mediante dibujos de forma imaginativa. Por último, es flexible en su formato, pudiéndose jugar con grupos de diferentes tamaños y de manera virtual, lo que lo hace adaptable a distintos contextos y dinámicas grupales.

LIMITACIONES

Depende completamente de una conexión a internet estable, lo que puede dificultar la participación en contextos con acceso limitado.

Jackbox Games

¿DE QUÉ TIPO ES?

Juegos de grupo tipo trivia, dibujo y creatividad

¿CÓMO USARLO?

Algunos juegos permiten escribir sobre la comunidad, adivinar respuestas o contar anécdotas. Favorece la cohesión comunitaria y el conocimiento social.

BENEFICIOS

Fomenta la interacción grupal, ya que sus juegos de trivia, dibujo y creatividad motivan a los participantes a comunicarse y colaborar. Además, funciona como un excelente rompehielos, permitiendo que personas que no se conocen mucho se relajen y compartan ideas de forma divertida. Es accesible y fácil de usar, ya que se puede jugar desde computadoras, tablets o teléfonos con conexión a internet. También estimula la creatividad y la expresión, dado que algunos juegos permiten inventar historias, dibujar o dar respuestas originales. Por último, su formato es flexible, pudiéndose utilizar con grupos grandes o pequeños, tanto de manera presencial como virtual.

LIMITACIONES

Versión gratuita limitada y requiere preparar con anticipación la plataforma para ser utilizada, por lo que pueden existir algunas barreras en su uso.

Referencias

- Aldrich, D. P., & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 254–269.
- Cutter, S. L., Burton, C. G., & Emrich, C. T. (2008). Disaster resilience indicators for benchmarking baseline conditions. *Journal of Homeland Security and Emergency Management*, 5(1), 1–22.
- Leykin, D., Lahad, M., Cohen, O. et al. Conjoint Community Resiliency Assessment Measure–28/10 Items (CCRAM28 and CCRAM10): A Self-report Tool for Assessing Community Resilience. *Am J Community Psychol*, 52, 313–323 (2013). <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9596-0>
- Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources*, 23(5), 401–416.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150.
- Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (2017). What do we mean by “community resilience”? A systematic literature review of how it is defined in the literature. *PLoS Currents*, 9, ecurrents.dis.428b7693efee0e2e0d77f46869c8b0f7.
- Sandoval-Díaz, J. (2025). Resilient community weavings in times of socio-environmental crisis: A situated approach to community resilience. En J. Sandoval-Díaz & R. Mardones Barrera (Eds.), *Community environmental psychology and community resilience* (pp. 119–148). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-032-02678-1_6
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). *At risk: Natural hazards, people’s vulnerability and disasters* (2nd ed.). Routledge.

Respuesta psicosocial en contexto desastres: fortaleciendo la resiliencia y la acción comunitaria

Loreto Villagrán Valenzuela · Carlos Reyes

Un desastre se ha definido como una grave interrupción del funcionamiento de una comunidad o de una sociedad, a cualquier escala, debido a la interacción de eventos peligrosos con condiciones preexistentes de exposición, vulnerabilidad y capacidad (Cruz Roja, 2023). El resultado de esta interrupción conlleva pérdidas y repercusiones de tipo humano, material, económico y medioambiental, afectando desproporcionadamente a grupos humanos y poniendo en vilo la capacidad de respuesta personal, comunitaria e institucional.

Los desastres abarcan una amplia gama de eventos, desde los peligros geofísicos o hidrometeorológicos (por ejemplo, un deslizamiento de tierras provocado por lluvias intensas), hasta las emergencias de salud pública o los desastres tecnológicos (accidentes industriales o fallas de infraestructura). Actualmente se ha avanzado a la definición de "desastre" como fenómenos sicionaturales (por ejemplo, desastres socio naturales) que destacan la interacción crítica entre los eventos físicos y las condiciones sociales como desencadenantes de estos y sus efectos, poniendo en evidencia que las repercusiones no solo provienen del fenómeno en sí, sino de las desigualdades estructurales previas, decisiones personales y colectivas, formas de uso del territorio y capacidades institucionales.

IMPACTOS PSICOLÓGICOS DE LOS DESASTRES

Los desastres, ya sean repentinos y agudos, graduales o duraderos como las pandemias, causan gran nivel de daño y desencadenan una alta incertidumbre. Estos eventos generan una amplia gama de consecuencias para la salud mental, que van desde el malestar general hasta el trauma psicológico individual junto con reacciones a nivel comunitarias y sociales (Bonanno et al., 2024). Un meta-análisis (Leiva-Bianchi et al., 2018.) concluyó que las personas expuestas a un desastre están significativamente más propensas a los trastornos que aquellas que no están expuestas, generando:

1. Consecuencias Psicológicas a Nivel Individual: La respuesta individual a los desastres se manifiesta en un espectro que va desde la adaptación saludable hasta la patología clínica.
- 1.1 Trastornos Psiquiátricos o Patología Clínica: que requieren servicios especializados (Nolting et al.,



2025):

- Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT): Corresponde al trastorno clínico más estudiado desde la perspectiva clínica. La prevalencia de TEPT en el primer año después de un evento es del 24.95%, su incidencia en sobrevivientes, incluso después de es del 22%. Factores de riesgo: gravedad de la exposición, la percepción subjetiva de la amenaza y la existencia de patología mental previa.
- Depresión Mayor (DM): Es otro trastorno clínico frecuentemente reportado, con una prevalencia de en el primer año después de un evento del 8.11%.
- Otros Trastornos clínicamente significativos: También se ha encontrado un aumento en los síntomas de ansiedad, lo que incluye el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG, prevalencia primer año es de 14%), abuso de consumo de alcohol y quejas somáticas, entre otros.

Vulnerabilidad por género y acumulación de estrés: Se identifica que las mujeres tienen probabilidades significativamente más altas de padecer TEPT y DM durante el primer año después de un evento (Nolting et al., 2025). Además, múltiples eventos estresantes pueden tener un impacto negativo incremental en la salud mental. Se ha identificado una trayectoria de "depresión incremental" en personas expuestas a una crisis económica seguida de un huracán, junto con presencia de síntomas de TEPT (Mandavia & Bonanno, 2018).

A. REACCIONES NEGATIVAS TRANSITORIAS O DE MALESTAR, SIN TRASTORNO

La mayoría de las personas no desarrollarán respuestas traumáticas o negativas crónicas (Bonanno et al., 2010; 2024). Aunque pueden aparecer reacciones de malestar y necesidad apoyo, la mayoría de los individuos muestra un funcionamiento saludable meses y años después del evento (Bonanno et al., 2010).



Malestar General y Angustia: Un meta-análisis demostró que el estrés, la depresión y la ansiedad son resultados que se agrupan dentro de las respuestas negativas del impacto psicosocial (PSI) (Bonanno et al., 2024; Leiva-Bianchi et al., 2018).

1. **Respuestas de Duelo y Pérdida:** El impacto generalizado puede producir duelo, tristeza, desesperanza e incertidumbre sobre el futuro.
2. **Disrupción de la Vida Cotidiana:** Interrupciones en la rutina diaria, consecuencias económicas y pérdida de la vida.
3. **Cuestionamiento del Significado:** Los desastres amenazan la sensación cotidiana de estabilidad, seguridad y orden predecible del mundo. Los sobrevivientes pueden cuestionar sus creencias

fundamentales, lo que lleva a la angustia existencial o psicológica relacionada con preocupaciones como la muerte y la falta de significado (Park et al., 2016; Schulenberg, 2020).

4. **Riesgos incrementados en Niños, Niñas y Adolescentes:** Los niños, niñas y adolescentes expuestos a desastres presentan un mayor riesgo de problemas de salud mental en hogares con altos niveles de conflicto familiar, angustia de los cuidadores y bajos niveles de conexión.

Necesidad de Apoyo No Especializado: Estas respuestas, incluso las que tienen síntomas moderados, pero no alcanzan el umbral clínico (con trayectorias de "síntomas bajos" o "recuperación"), pueden beneficiarse enormemente de intervenciones de apoyo psicosocial no clínico. Este apoyo permite contener la angustia y diversas reacciones iniciales, prevenir problemas de salud más graves y fortalecer los recursos personales y comunitarios que permiten la recuperación de las personas. Incluye:

1. **Primeros Auxilios Psicológicos (PAP):** Implica escuchar atentamente, vincular a la persona con información y apoyo práctico, e infundir esperanza y promover sentimientos de seguridad, calma, conexión y autoeficacia (Grupo de Referencia del Comité Permanente entre Organismos sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes, 2007; Hobfoll et al., 2007; Liberto et al., 2020). Un PAP ayuda a identificar las necesidades inmediatas, reducir el estrés agudo y activar redes de contención y apoyo personal, comunitario e institucional que refuerce la sensación de control de la/s persona/s afectada/s.

2. **Psicoeducación:** Informar a las personas sobre las reacciones normales ante eventos estresantes es una intervención de nivel inferior que alivia la angustia. Por ejemplo, explicar que es común presentar problemas de sueño, irritabilidad, o angustia en los días posteriores a un desastre y que estas reacciones suelen disminuir con apoyo y contención. Esto ayudaría a normalizar las expectativas de los sobrevivientes y sus reacciones, lo que puede aliviar la angustia y favorecer expectativas realistas sobre el proceso de recuperación (Liberto et al., 2020; Sattler & Smith, 2020).

3. **Estrategias Estructuradas No Especializadas:** Intervenciones como PM+ (Enfrentando problemas plus, desarrollado por la Organización Mundial de la Salud, 2016) o SOLAR (Liberto et al., 2020) están diseñadas para ayudar a personas que necesitan más que PAP pero que no tienen una enfermedad mental diagnosticable. Estas estrategias proporcionan estrategias prácticas y estructuradas para abordar el estrés, orientar la resolución de problemas, contener y regular emociones y recuperar el funcionamiento después del desastre.

B. CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS A NIVEL COLECTIVO (COMUNITARIO Y FAMILIAR)

Los desastres impactan simultáneamente a individuos, familias y comunidades y las regiones geográficas en las que viven (Cao et al., 2013; Uttervall et al., 2014, Bonanno et al., 2024).

c.1. Nivel Familiar: Los desastres pueden cambiar fundamentalmente la dinámica y la estructura familiar, en muchos casos, se trata de respuestas también a situaciones de tensión o conflicto previas que se presentaban. Luego de un desastre, pueden desencadenar:

1. **Conflictos y Angustia Recíproca:** Las familias que experimentan mayores impactos (por ejemplo, pérdida de propiedad, dificultades financieras, pérdida de empleo) reportan mayores niveles de conflicto familiar y menores niveles de funcionamiento y cohesión familiar, Bonanno et al., 2024). Se espera que estos cambios sean transitorios y que disminuyan a medida que se estabilicen las condiciones y se reestablezcan recursos.

2. Efecto Cascada en Menores: En los hogares con altos niveles de conflicto y angustia de los cuidadores, los niños expuestos a desastres parecen tener mayor riesgo de problemas de salud mental. Por ejemplo, un niño o niña puede presentar dificultad de separación o enuresis al observar estrés y angustia en sus cuidadores. Además, el estrés traumático de los adolescentes puede predecir un aumento en la angustia de los padres (y viceversa) meses después del evento (Cobham et al., 2016). Los adolescentes pueden luchar con el desarrollo de la identidad y experimentar la sensación de un futuro abreviado (Liberto et al., 2020). Por ejemplo, un adolescente podría cuestionar su proyecto de vida o tener una sensación de pérdida o desconexión de sus metas.

c.2. Nivel Comunitario: Los desastres ejercen un impacto colectivo que altera el contexto de la recuperación post-desastre (Bonanno et al., 2024; Tierney & Oliver-Smith, 2012), produciendo reacciones negativas que pueden incluir retraimiento social, desconfianza, percepción de amenaza o sensación de competencia por recursos, lo que dificulta la organización y gestión colectiva de recursos. En este contexto, puede encontrarse:

1. Ruptura de redes de apoyo y conflicto: Las fuentes tradicionales de apoyo en las que confiaban los individuos pueden modificarse o desaparecer. Un desastre puede generar presiones económicas que socavan la capacidad de las personas para interactuar con sus comunidades, restringir las interacciones sociales, e incluso resultar en reubicación masiva. Estas consecuencias, a su vez, pueden aumentar el conflicto social y socavar la conexión social (Bonanno et al., 2024; Kaniasty, 2020). En ocasiones, las personas buscan priorizar necesidades de sobrevivencia y pueden llegar a percibir lo colectivo como amenazante, invasivo o fuente de desprotección.

2. Cohesión volátil: El grado de cohesión comunitaria puede ser mediado por la gravedad del desastre. Aunque la cohesión puede ser alta inicialmente (que podría relacionarse con las conductas de ayudas de otros que después baja ostensiblemente), a medida que aumenta la severidad, los sobrevivientes tienden a centrarse en intereses individuales, lo que resulta en una disminución general de la cohesión comunitaria (Bonanno et al., 2024).

3. Riesgo de violencia y comportamientos dañinos: Los desastres aumentan el riesgo de violencia colectiva (saqueos), violencia sexual y de género, así como otros comportamientos dañinos que afectan especialmente a grupos vulnerables (niños, niñas, adolescentes, mujeres, personas mayores, entre otros). Los riesgos de protección infantil incluyen secuestro, trata, explotación y adopción ilegal (Cruz Roja, 2023). Ha presentado una menor revisión de literatura en cómo estos riesgos pueden incrementarse en zonas con presencia de grupos criminales que presentan control territorial, que los expone a mínimas ayudas institucionales y mayores riesgos de ruptura social.

Es esencial reforzar los resultados resilientes (Bonanno, 2021b; Bonanno et al., 2024; Leiva-Bianchi et al., 2018), ya que las personas tienden a recuperarse con el tiempo y muchos de los cambios negativos que se presentan pueden ser transitorios y disminuir según se van reestableciendo rutinas y se proveen recursos y herramientas. Reforzar esta perspectiva se conoce como el "punto ciego de la resiliencia", que alude a la tendencia de centrarse únicamente en el daño y en la emergencia de trastornos. La intervención debe ir más allá de la patología y promover el florecimiento humano y el crecimiento postraumático (CPT), que son los cambios psicológicos positivos que resultan de la lucha contra una circunstancia de vida difícil. Estos procesos pueden encontrarse en contextos de desastres (Włodarczyk



et al., 2014; 2017) en la cual las personas pueden desarrollar una mejor apreciación de la vida, sentido de propósito y nuevas capacidades para afrontar futuras situaciones adversas.

El impacto en el bienestar psicosocial de los desastres puede ser duradero (Tedeschi et al., 2018). La población afectada suele necesitar SMAPS durante muchos años después de un desastre (Bonanno et al., 2010; Tedeschi et al., 2018), lo que exige financiación adecuada a largo plazo para la provisión de SMAPS (Cruz Roja, 2023), así como el desarrollo sostenido de políticas públicas, prevención, capacitación y articulación inter-sectorial.

La respuesta psicológica a los desastres, por lo tanto, muestra una diversidad de trayectorias que se manifiestan en una esfera individual, familiar y colectiva, siendo la necesidad de apoyo clara tanto para tratar los trastornos clínicos, como para acompañar y validar las reacciones de angustia y promover la resiliencia en la mayoría de la población afectada.

Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Dos verdades y una mentira

MATERIALES NECESARIOS

- Papel y lápiz (opcional)
- Pizarra o proyector (opcional, para registrar respuestas si se desea)

DURACIÓN

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (1–2 MINUTOS):

Explica a los participantes en qué consiste la actividad:

“Cada persona debe pensar en tres afirmaciones sobre sí misma, de las cuales dos deben ser verdaderas y una falsa. El objetivo es que los demás adivinen cuál es la mentira.”

PREPARACIÓN INDIVIDUAL (2–3 MINUTOS):

Pide a cada participante que escriba sus tres afirmaciones.

Recuérdales que las afirmaciones pueden ser curiosas, divertidas o sorprendentes, pero sin revelar directamente cuál es la mentira.

PRESENTACIÓN (5–10 MINUTOS):

De manera individual o por turnos, cada participante lee sus tres afirmaciones en voz alta.

El resto del grupo debe discutir o levantar la mano para adivinar cuál creen que es la mentira.

Revelación y comentarios (2–3 minutos por persona):

La persona revela cuál era la mentira.

Breve comentario o anécdota sobre las verdades puede ayudar a generar conversación y conexión entre los participantes.

CIERRE (2–3 MINUTOS):

Reflexiona sobre la actividad:

Qué aprendieron sobre los demás.

Cómo las percepciones pueden diferir de la realidad.

Agradece la participación y conecta la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La actividad “Dos verdades y una mentira” permite conocer aspectos inesperados o curiosos de los participantes, mostrando que las personas pueden tener experiencias y habilidades diversas que no siempre son evidentes. Además, ayuda a romper barreras iniciales entre los miembros del grupo, generando un ambiente de confianza y cercanía que facilita la interacción y la comunicación. Durante el juego, los participantes ejercitan la observación y el análisis, ya que deben prestar atención a las pistas verbales y no verbales para identificar la mentira, lo que también permite reflexionar sobre cómo percibimos a los demás y cómo las primeras impresiones pueden ser engañosas.

En términos de aprendizajes, la dinámica fomenta la escucha activa y la atención a los detalles, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de deducción y pensamiento crítico. Promueve la empatía y la conexión social, ya que los participantes comparten experiencias personales y reciben reacciones de otros, fortaleciendo los vínculos dentro del grupo. Asimismo, refuerza la idea de que cada persona aporta conocimientos, vivencias y perspectivas únicas, enriqueciendo la dinámica comunitaria y destacando la importancia de valorar la diversidad de experiencias y puntos de vista en cualquier contexto grupal.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

[Documental “Llamas del despojo”](#) 

[Centro de Investigación para la Gestión Integrada del Riesgo de Desastres](#) 

ReferenciasReferenciasReferencias

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American Psychologist*, 59(1), 20–28. doi:10.1037/0003-066X.59.1.20

Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49.

Bonanno, G. A., Kaniasty, K., & Yamagata, S. (2024). Resilience, recovery, and growth after disaster. *Annual Review of Psychology*, 75, 573–599.

Bokszczanin, A. (2008). Parental support, family conflict, and overprotectiveness: predicting PTSD symptom levels of adolescents 28 months after a natural disaster. *Anxiety Stress and Coping*, 21(4), 325–355.

Bountress, K. E., Gilmore, A. K., Metzger, I. W., Aggen, S. H., Tomko, R. L., et al. (2020). Impact of disaster exposure severity: cascading effects across parental distress, adolescent PTSD symptoms, as well as parent-child conflict and communication. *Social Science & Medicine*, 264:113293.

Carroll, B., Morbey, H., Balogh, R., & Araoz, G. (2009). Flooded homes, broken bonds, the meaning of home, psychological processes and their impact on psychological health in a disaster. *Health & Place*, 15, 540–547. doi: 10.1016/j.healthplace.2008.08.009

Cao, H., Fan, H., Zhang, J., & Shi, H. (2013). The mental health of adolescents after the 2008 Wenchuan earthquake in China: A longitudinal study of different family functioning types. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(1), 37–44.

Cobham, V. E., O'Donnell, M., & Stough, C. (2016). A systematic review of child and adolescent mental health outcomes following natural disasters. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9(3), 205–216.

Duggan, C., & Gunn, J. (1995). Medium-term course of disaster victims: A naturalistic follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, 167, 228–232.

Dyregrov, A., Yule, W., & Olf, M. (2018). Children and natural disasters. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(Suppl 2), 1–3.

Fischer, P., Postmes, T., Koepl, J., Conway, L., & Fredriksson, T. (2011). The meaning of collective terrorist threat: Understanding the subjective causes of terrorism reduces its negative psychological impact. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(7), 1432–1445. doi:10.1177/0886260510369137

Grupo de Referencia del Comité Permanente entre Organismos sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes. (2007). *Guía del IASC sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Emergencias Humanitarias y Catástrofes*.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44(3), 513–524.

Huang, H., Wong, T. P., & Tiong Tan, J. Y. (2015). A meta-analysis of the psychosocial impact of disasters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 1618–1638.

IFRC. (2020). *We Need to do Better: Policy Brief for Enhancing Laws and Regulations to Protect Children in Disasters*. Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja.

Leiva-Bianchi, M., Ahumada, F., Araneda, A., & Botella, J. (2018). What is the Psychosocial Impact of Disasters? A Meta-Analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(4), 320–327.

Liberto, A. K., Johnson, E. T., & Schulenberg, S. E. (2020). Responding to Adolescents Following Natural and Technological Disasters: The Essential Nature of Hope. In S. E. Schulenberg (Ed.), *Positive Psychological Approaches to Disaster* (pp. 115–135). Springer Nature Switzerland AG.

MacFarlane, A. C. (1988). The longitudinal course of posttraumatic morbidity: The range of outcomes and their predictors. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 176, 30–39.

Mandavia, A. D., & Bonanno, G. A. (2018). When natural disaster follows economic downturn: The incremental impact of multiple-stressor events on trajectories of depression and posttraumatic stress symptoms. *Clinical Psychological Science*, 6(5), 773–785.

Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x.

Nolting, I. K. L., Morina, N., Hoppen, T. H., Tam, K. P., & Kip, A. (2025). A meta-analysis on gender differences in prevalence estimates of mental disorders following exposure to natural hazards. *European Journal of Psychotraumatology*, 16(1), 2476809.

Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65(3), 207–239.

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Enfrentando problemas plus (PM+): Ayuda psicológica individual para adultos con problemas de angustia en comunidades expuestas a la adversidad (ensayo de campo genérico versión 1.0)*.

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301.

Park, C. L., Currier, J. M., Harris, J. I., & Slattery, J. M. (2016). *Trauma, meaning, and spirituality: Translating research into clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pedrotti, J. T., Edwards, J., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100–107.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (1999). A terror management theory of social behavior and social psychology. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 373–401). New York: Guilford Press.

Schulenberg, S. E. (Ed.). (2020). *Positive Psychological Approaches to Disaster: Meaning, Resilience, and Posttraumatic Growth*. Springer Nature Switzerland AG.

Shore, J. H., Tatum, E. L., & Vollmer, W. M. (1986). Psychiatric reactions to disaster: The Mount St Helens experience. *The American Journal of Psychiatry*, 143, 590–595.

Szente, J. (2016). Assisting children caught in disasters: Resources and suggestions for practitioners. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 201–207.

Uttervall, L., Bunketorp-Käll, L., Johansson, M., & Kåreholt, I. (2014). Association between posttraumatic stress symptoms, social support, and family functioning in parents after a flood disaster. *Journal of Family Psychology*, 28(3), 324–333.

Warsini, S., West, C., Ed, G. D., Res Meth, G. C., Mills, J., & Usher, K. (2014). The psychosocial impact of natural disasters among adult survivors: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(6), 420–436.

Weems, C. F., Watts, S. E., Marsee, M. A., Taylor, L. K., Costa, M., Cannon, M. F., ... Pina, A. A. (2007). The psychosocial impact of Hurricane Katrina: Contextual differences in psychological symptoms, social support, and discrimination. *Behavior Research and Therapy*, 45, 2295–2306.

Metodologías participativas para la reducción del riesgo de desastres: orientaciones para su implementación

Octavio Rojas Vilches · Sebastián Briones Gutierrez · Fabián Pacheco Zenteno · Rodrigo Sanhueza Contreras · Marcela Salgado Vargas · Francisco de la Barrera Melgarejo · Juan Munizaga Munizaga

En las últimas décadas, la reducción del riesgo de desastres (RRD) ha evolucionado desde enfoques predominantemente técnicos hacia perspectivas que reconocen el carácter social del riesgo y la necesidad de involucrar a múltiples actores en su gestión. En este sentido, la importancia de la participación de las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones ha sido reconocida a nivel internacional y regional por diversos tratados y en diversos ámbitos (Wehn et al., 2015). En las temáticas de riesgo, el marco de Sendai indica en sus principios que “la reducción del riesgo requiere la implicación y colaboración de toda la sociedad” (UNDRR, 2015), por lo que los procesos de participación ciudadana se consideran actualmente como parte inseparable en la gestión del riesgo y deben estar presente en todo el ciclo (Echeverría, 2015).

Específicamente se puede entender a la participación ciudadana en relación con los riesgos socio-naturales como el proceso que permite que las personas, grupos y comunidades que se encuentran expuestas al riesgo contribuyan a la identificación de amenazas y vulnerabilidades que influyan en la formulación de planes y medidas orientadas a comprender, enfrentar y reducir los riesgos. Este enfoque implica reconocer a las comunidades no solo como receptoras de información, sino como actores que poseen conocimientos relevantes sobre su territorio. En efecto, diversos estudios destacan que la integración de saberes locales y científicos permite construir diagnósticos más completos y respuestas más pertinentes (Gaillard & Maceda, 2009; Liu et al., 2018). No obstante, en la práctica, muchas experiencias participativas continúan limitándose a instancias donde la comunidad aporta información sin incidir de manera sustantiva en la toma de decisiones (Sandoval-Díaz et al., 2025).

En este sentido, su incorporación sigue siendo un desafío, especialmente cuando no logra trascender enfoques informativos, consultivos o instrumentales. Esta limitación se vincula con la persistencia de enfoques de gestión del riesgo de carácter vertical (top-down), los cuales tienden a generar barreras de

comunicación, desconfianza institucional y escasa adaptación de las medidas propuestas a los contextos locales (Banwell et al., 2020; Aliska et al., 2025; Derakhshani et al., 2025). En particular, estos enfoques suelen no considerar adecuadamente las condiciones de vulnerabilidad social que afectan a distintos grupos, como diferencias en ingresos, educación o acceso a recursos, factores que influyen directamente en la capacidad de las personas para enfrentar desastres (Rouhanizadeh & Safapour, 2024). Como resultado, las estrategias de gestión pueden volverse excluyentes y poco efectivas.

Frente a este escenario, resulta clave promover enfoques participativos más inclusivos y vinculantes, capaces de reconocer la diversidad de actores y la coexistencia de múltiples formas de conocimiento. La participación inclusiva no se limita a ampliar la convocatoria, sino que implica generar condiciones para que distintos grupos o actores (líderes/as comunitarios, organizaciones territoriales, organizaciones funcionales, organizaciones gremiales, comunidades indígenas, instituciones/servicios públicos y municipales, vecinos, niños, adultos mayores o personas con discapacidad), puedan incidir en los procesos de gestión del riesgo.

En este contexto, cobra especial relevancia el enfoque de co-construcción o co-producción del conocimiento, el cual promueve el diálogo entre saberes científicos y locales para generar soluciones contextualizadas. Este enfoque no solo mejora la calidad de la información disponible, sino que también fortalece la legitimidad de las decisiones y la apropiación de las medidas por parte de la comunidad (Clark et al., 2025; Cumiskey et al., 2025). No obstante, su implementación requiere el desarrollo de capacidades específicas metodológicas de carácter colaborativas y de facilitación, así como cambios en las prácticas institucionales que permitan integrar efectivamente estos procesos.

Las metodologías participativas constituyen herramientas fundamentales para materializar estos enfoques. Estrategias como la cartografía social y el mapeo colaborativo permiten identificar riesgos, a la vez que facilitan la lectura del territorio realizada por equipos científicos y técnicos constituyéndose en herramientas de validación en los procesos de planificación territorial (Le Dé et al., 2020; Gaillard & Maceda, 2009). Asimismo, espacios como talleres, grupos focales o dinámicas participativas facilitan la identificación de recursos, debilidades o capacidades desde la experiencia territorial, para la construcción de acuerdos orientada a fortalecer la gobernanza y la confianza entre actores (Derakhshani et al., 2025; Aliska et al., 2025).

Sin embargo, es importante reconocer que estas herramientas no son neutras ni garantizan por sí solos resultados efectivos. Su impacto depende en gran medida de las condiciones en que se implementan, incluyendo la apertura institucional, la disposición a incorporar los resultados en la toma de decisiones y el equilibrio entre apoyo científico-técnico y autonomía comunitaria (Haynes et al., 2020). De lo contrario, existe el riesgo de que la participación se reduzca a un ejercicio formal sin efectos reales en la gestión del riesgo. En síntesis, al involucrar activamente a las comunidades, es posible mejorar la identificación de problemas, aprovechar conocimientos locales, fortalecer capacidades y generar respuestas más adaptadas a cada territorio (Clark et al., 2025; Rouhanizadeh & Safapour, 2024). En este sentido, la participación no solo contribuye a una mejor gestión del riesgo, sino que también favorece procesos de aprendizaje social y articulación entre actores.

Frente a este contexto, el presente capítulo presenta y analiza diversas metodologías participativas aplicadas en estudios técnicos y científicos desarrollados por el Laboratorio de Reducción de Riesgos Socionaturales (LARRS) del Centro de Ciencias Ambientales EULA-Chile de la Universidad de Concepción, tales como la cartografía social, el café del mundo, los grupos focales, la metodología de

casa abierta, entre otros. Estas herramientas son sistematizadas a partir de la experiencia práctica del equipo, con el objetivo de facilitar su adaptación y replicabilidad en distintos contextos de gestión del riesgo de desastres. Las metodologías constituyen oportunidades para promover la inclusión de diversos actores, fortalecer el diálogo entre conocimientos y avanzar hacia enfoques de gestión del riesgo más colaborativos, informados y efectivos.

Metodologías participativas implementadas

Actividad 1: Cartografía social del riesgo

MATERIALES NECESARIOS

- Cartografías impresas del territorio (con hitos geográficos identificables)
- Marcadores, lápices, crayones de distintos colores
- Notas adhesivas, post-it
- Cinta adhesiva, sujetadores
- Atril, mesón u otro elemento de apoyo (opcional)
- Pizarra o proyector (opcional)
- Fotografías u otros apoyos visuales (opcional)

DURACIÓN

60–90 minutos
(dependiendo del tamaño del grupo y profundidad deseada)

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN (5–10 MINUTOS)

Explica a los participantes el objetivo de la actividad y los alcances del proyecto o estudio en el que se enmarca.

Presenta brevemente los conceptos de riesgo a discutir (amenazas, vulnerabilidades, capacidades u oportunidades del territorio).

ORGANIZACIÓN DE GRUPOS E INSTRUCCIONES GENERALES (10 MINUTOS)

Divide a los participantes en grupos pequeños (4–8 personas). Cada grupo debe contar con un facilitador.

Entrega a cada grupo un set de materiales (marcadores, post-it), los que podrán utilizar durante el



Fuente: Elaboración propia, Consultoría Estudio Fundado de Riesgos para la Actualización del Plan regulador Comunal de Coronel, 2024.

desarrollo de la actividad.

En el mapa del territorio se identifican lugares relevantes como barrios, ríos o calles lo que permitirá a los participantes familiarizarse con su entorno antes de comenzar.

IDENTIFICACIÓN DE RIESGOS (20–30 MINUTOS)

Los participantes discuten y delimitan de forma colaborativa las zonas de riesgo, en función de su experiencia y conocimiento del territorio. Se recomienda asignar un color de marcador por tipo de riesgo. Se identifican además zonas vulnerables, como escuelas o jardines infantiles, áreas con alta concentración de adultos mayores, viviendas precarias, entre otros.

IDENTIFICACIÓN DE CAPACIDADES Y RECURSOS (15–20 MINUTOS)

En esta etapa, el enfoque se orienta a identificar, con base en la experiencia de los participantes, lugares seguros, rutas de evacuación, recursos disponibles e infraestructura relevante para la respuesta ante emergencias.

PRESENTACIÓN GRUPAL (10–15 MINUTOS)

Se escoge un representante de grupo, el que expondrá el mapa al resto de los participantes, mientras los facilitadores promueven el diálogo y reflexión colectiva, en busca de elementos comunes o diferenciados entre grupos.

SÍNTESIS Y CIERRE (5–10 MINUTOS)

El equipo coordinador resume los hallazgos principales, relacionando los resultados con el objetivo de la actividad. Agradece la participación y conecta la actividad con el objetivo del taller o dinámica grupal.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

“Cartografía Social del Riesgo” es una metodología de participación comunitaria que se ha masificado en la última década por su capacidad de integrar el conocimiento local con el análisis técnico, fortaleciendo la participación ciudadana y generando insumos más pertinentes para la comprensión y gestión del riesgo en el territorio. En este sentido, permite reconocer e incorporar experiencias y percepciones de las comunidades que no suelen estar presentes en los enfoques tradicionales, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento y facilitando la identificación cartográfica de amenazas, vulnerabilidades y capacidades (Chambers, 2006; Gaillard & Maceda, 2009).

Asimismo, la actividad fomenta el diálogo y el intercambio de experiencias relacionadas con riesgos, lo que contribuye a fortalecer la conciencia territorial, la memoria colectiva y los vínculos comunitarios (Cadag & Gaillard, 2012).

EN RESUMEN:

- Ofrece la posibilidad validar los datos técnicos con el conocimiento local
- Permite identificar riesgos, vulnerabilidades y recursos no visibles en mapas tradicionales a escala de barrios
- Fomenta la participación y el involucramiento de la comunidad
- Fortalece la conciencia territorial y la memoria colectiva
- Facilita el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento
- Empodera a los participantes en la toma de decisiones
- Mejora la pertinencia de la planificación y gestión territorial
- Refuerza redes comunitarias y capacidades de respuesta ante emergencias

Actividad 2: Mesas de conversación FODA del riesgo a escala local

MATERIALES NECESARIOS

- Mesas circulares (idealmente)
- Formularios o matrices para completar
- Cartografías
- Lápices y crayones
- Notas adhesivas, post-it
- Paneles o póster
- Registro de asistencia
- Acta de acuerdos
- Respaldo audiovisual (opcional)

DURACIÓN

90 – 120 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

RECEPCIÓN Y REGISTRO DE LOS ASISTENTES (20 MINUTOS ANTES DEL INICIO)

Registro de asistencia en papel o digital a cargo del equipo coordinador. Se puede adicionar la entrega de una credencial personalizada.

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN (10 MINUTOS)

Se explica a los asistentes los objetivos del proyecto, sus características, etapas y las actividades del taller o mesa de conversación.

INSTRUCCIONES PARA TRABAJAR EN LAS MESAS (5 MINUTOS)

- Se da las instrucciones específicas, junto con los tiempos destinados a realizar cada actividad.
- Se procede a dividir a los asistentes en las mesas de trabajo, entre cinco y ocho personas por mesa, según cantidad y diversidad de actores sociales. Cautelando que cada mesa tenga actores que representen intereses u organizaciones distintas.
- Se entrega el set de materiales para el desarrollo de la actividad por mesa.

TRABAJO EN MESAS (50 MINUTOS)

- Los participantes realizan un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en torno a la gestión del riesgo local, para ello escriben sus ideas en notas adhesivas sobre los paneles o póster. Para facilitar la discusión se recomienda contar con un listado o lluvia de ideas previo
- También es posible incorporar una encuesta sobre percepción del riesgo, guiado por el monitor de la mesa

PLENARIO (20 MINUTOS)

Se escoge un representante por mesa para la presentación de resultados.

ACTAS DE CIERRE (5 MINUTOS)

- En paralelo a la realización del plenario un monitor toma notas de los acuerdos para la redacción del acta sobre prioridades de la comunidad en relación con la gestión del riesgo. En ocasiones, es necesario incorporar una votación final para establecer los acuerdos generales o prioridades.
- Se recomienda complementar con un análisis de frecuencia asociada a las prioridades mencionadas en cada mesa.
- El acta se lee una vez terminado el plenario.
- Se despide y agradece a los asistentes.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

La mesa de conversación es una técnica formal de participación donde se busca recoger de la comunidad la percepción y brechas sobre la gestión del riesgo. Además, involucra en el establecimiento de las medidas de gestión, lo cual permite otorgarles mayor legitimidad y validación a los resultados de un proyecto, ya sea en una etapa de diagnóstico o en su etapa final. Se recomienda un enfoque práctico para la construcción colaborativa e ideales para etapas de recopilación y diagnóstico. En la etapa de cierre de un proyecto la mesa de conversación puede transformarse en una mesa de diálogo, que se enfocan en la validación o presentación de acuerdos, como la formulación de propuestas, lineamientos y acciones a ejecutar.

Es importante fijar un acta de acuerdos donde el equipo de trabajo demuestra su compromiso de acoger el trabajo de la comunidad como parte de los resultados finales del proyecto. En términos de aprendizaje, en las mesas de diálogo o mesas de conversación la comunidad es informada, es consultada y se le hace partícipe en la búsqueda de soluciones para sus problemas. También los equipos de trabajo y autoridades aprenden a modelar sus propias percepciones y representaciones del territorio según la cotidianidad de quienes lo habitan y le dan sentido.



Fuente: Elaboración propia, Consultoría Estudio Fundado de Riesgos para la Actualización del Plan regulador Comunal de Coronel, 2024

Actividad 3: Café del mundo

MATERIALES NECESARIOS

- Mesas y sillas para conformar grupos
- Papelógrafos o cartulina
- Plumones, lápices y hojas
- Lista de asistencia
- Etiquetas con nombre para los participantes
- Reloj o cronómetro para controlar las rotaciones

DURACIÓN
90 - 120 minutos

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

INTRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD (10 MINUTOS)

Explica el objetivo de la jornada y la temática central a discutir. Señala que la metodología busca promover el dialogo colaborativo, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento.

ORGANIZACIÓN DE GRUPOS E INSTRUCCIONES GENERALES (10 MINUTOS)

Divide a los participantes en mesas de 4 a 8 personas. Asigna un facilitador por mesa y explica la dinámica de conversación y rotación. Indica los tiempos de trabajo y las reglas básicas de participación.



Fuente: Elaboración propia, Consultoría Sobre Infraestructura Ecológica y Riesgo de Desastres en un Escenario de Cambio Climático, Para la Provincia de Concepción, 2024

RONDAS DE CONVERSACIÓN Y ROTACIÓN (40 – 60 MINUTOS)

Cada mesa dialoga sobre una pregunta o tema central previamente definido diferentes entre sí (ej. cada mesa puede trabajar una amenaza o factor del riesgo diferente).

El facilitador guía la conversación y registra las ideas principales.

Al finalizar cada ronda, los participantes rotan de mesa, mientras el facilitador resume la conversación previa nuevo grupo.

SÍNTESIS Y PRESENTACIÓN GRUPAL (20 – 25 MINUTOS)

Cada mesa organiza sus principales hallazgos.

Un representante expone al plenario los temas más relevantes surgidos en la conversación.

El equipo coordinador identifica coincidencias, diferencias y posibles consensos.

Cierre de la actividad (10 minutos)

Resume los principales resultados del taller.

Relaciona los hallazgos con el objetivo del proceso participativo o del proyecto en el que se enmarca.

Agradece la participación e informa los pasos siguientes.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Los principales aprendizajes de la actividad se relacionan con una mayor comprensión de la problemática abordada, integrando diversos puntos de vista; el reconocimiento de puntos de acuerdo y posibles tensiones o desacuerdos; y la generación de nuevas preguntas y/o desafíos asociados a los acuerdos generados.

Las reflexiones giran en torno al diálogo entre diversos actores del territorio, promoviendo la construcción social de conocimiento mediante el intercambio de ideas, nociones, prácticas, vivencias e historias para alcanzar una comprensión común (Salas, 2013).

Actividad 4: Focus group de priorización de indicadores o medidas para la resiliencia

MATERIALES NECESARIOS

- Proyector y computador
- Pauta impresa con indicadores a evaluar
- Matriz o plano de priorización por dimensión
- Hojas de trabajo para registrar acuerdos
- Lápicos
- Planilla de sistematización de resultados
- Adhesivo circular multicolor

DURACIÓN

80 – 120 minutos

En caso de modalidad híbrida: Se requiere conexión estable a internet, plataforma de videoconferencia y matriz en formato editable por un moderador.

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

La Jornada de trabajo puede realizarse en modalidad presencial o híbrida y contempla el desarrollo de dos actividades principales:

- Diagrama de priorización por dimensiones
- Encuesta complementaria para la valoración de indicadores

APERTURA Y ENCUADRE DE LA ACTIVIDAD (10 – 15 MINUTOS)

- Explica el objetivo del taller: evaluar y priorizar medidas o indicadores según su utilidad para fortalecer el análisis territorial y la toma de decisiones en resiliencia y gestión del riesgo de desastres. En el ejemplo actual se continuará con indicadores.
- Presenta los dos criterios de evaluación que guiarán el trabajo:
 - Cálculo del indicador: se refiere a la disponibilidad y accesibilidad de datos o información necesaria para construir el indicador.
 - Aplicabilidad o manejo: Se refiere a la posibilidad de intervenir sobre ese indicador o de generar acciones de corto y mediano plazo, idealmente en un horizonte de hasta cinco años a escala municipal o interinstitucional.
- Organiza a los participantes en mesas de trabajo diversas, procurando representación de distintos actores e instituciones.
- Asigna a cada mesa un conjunto específico de dimensiones para distribuir el análisis y evitar redundancias.

PRESENTACIÓN DEL DIAGRAMA Y TRABAJO POR MESAS (30 – 45 MINUTOS)

- Presenta el diagrama de priorización por dimensión como herramienta central de la actividad.
- Explica sus dos ejes (ver Figura 3):
 - Eje vertical: facilidad o dificultad de cálculo del indicador
 - Eje horizontal: Aplicabilidad o manejo del indicador
- Solicita a los participantes discutir y ubicar cada indicador en el diagrama, considerando fortalezas, limitaciones, disponibilidad de información y posibilidades de intervención.
- Orienta la lectura de los cuadrantes, destacando que los indicadores ubicados en sectores más favorables del diagrama tenderán a ser los más prioritarios.

REVISIÓN, CONSENSO Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS (20-30 MINUTOS)

Pide a cada mesa revisar la distribución final de sus indicadores y ajustar posiciones si surgen nuevos argumentos.

Solicita que una persona representante por mesa exponga los principales resultados.

Registra observaciones relevantes.

Promueve la discusión general.

ENCUESTA ONLINE COMPLEMENTARIA (10 MINUTOS O APLICACIÓN POSTERIOR)

Aplica una encuesta online para complementar la priorización realizada en el taller.

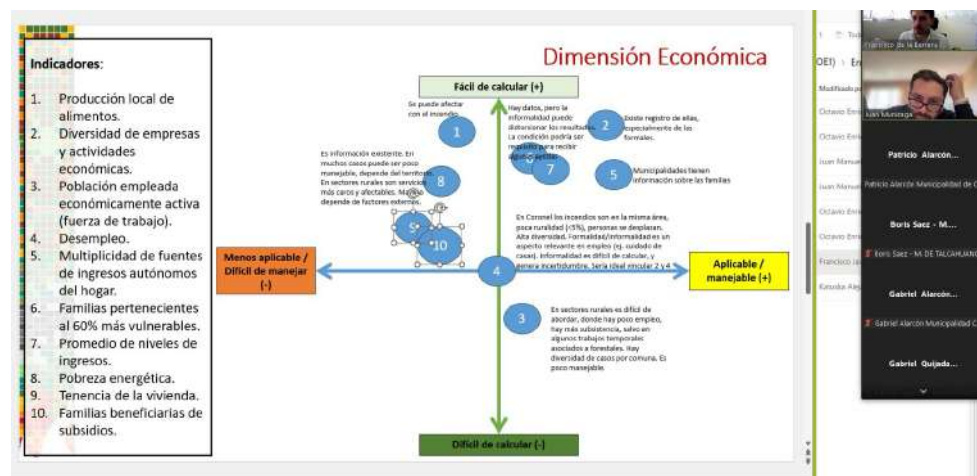
Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Esta actividad permite transformar una discusión técnica sobre medidas de RDD o indicadores en un proceso participativo, visual y estratégico. El uso de diagrama por dimensión facilita la comprensión de criterios complejos y ayuda a ordenar la discusión en torno a decisiones concretas. Más que limitarse a preguntar qué indicador es importante, la metodología obliga a reflexionar también sobre su factibilidad de cálculo y su potencial de uso en la gestión real del territorio.

Uno de los principales aprendizajes es que la priorización mejora sustantivamente cuando se apoya en una herramienta gráfica y comparativa como el diagrama de cuadrantes. Esta representación hace visible las tensiones entre relevancia conceptual, disponibilidad de datos y capacidad de acción, ayudando a construir acuerdos más sólidos.

La posibilidad de desarrollar esta actividad en modalidad presencial o híbrida amplía la participación de actores clave, facilitando la incorporación de personas que por razones geográficas o de disponibilidad no puedan asistir físicamente. No obstante, en modalidad híbrida es importante resguardar mecanismos de moderación que aseguren una participación equilibrada entre quienes se encuentran de manera presencial y quienes se conectan en línea.

Figura 1. Diagrama de cuadrantes desarrollado en taller



Fuente: Elaboración propia, Portafolio de soluciones para fortalecer la resiliencia frente a incendios forestales: una aproximación comunitaria y sistémica para la planificación y gestión del territorio, 2024

Actividad 5: Casa abierta para la reducción del riesgo de desastres

MATERIALES NECESARIOS • Paneles y/o poster de exposición • Presentación y/o video breve • Registro de comentarios • Lista de asistencia	Medio día, para que los asistentes ingresen, recorran y transiten libremente. Se debe fomentar el diálogo individual o grupal.
--	--

PASOS PARA LLEVARLO A CABO

RECEPCIÓN DE LOS ASISTENTES O BIENVENIDA (DE 1 A 5 MINUTOS)

Monitor da la bienvenida a los asistentes y explica los objetivos de la jornada. (proceso se repite cada vez que llegan asistentes).

PRESENTACIÓN O VÍDEO INTRODUCTORIO (10 MINUTOS)

Presentación breve del proyecto, objetivos y resultados hasta la fecha. Dependiendo del contexto se puede repetir la presentación o dejar video rotativo cuando el público se renueve.

EXPOSICIÓN

Se promueve que los asistentes inicien el recorrido por los paneles o poster guiado por los monitores para la resolución de dudas y atender comentarios que surjan espontáneamente. El dialogo deberá ser libre y espontáneo entre monitores-especialistas y los asistentes a la actividad.

REGISTRO DE COMENTARIOS Y CIERRE

Se invita a los asistentes a dejar sus comentarios de forma escrita o bien se realiza una breve encuesta usando TICs. Se agradece la asistencia de los participantes.

Reflexiones y aprendizajes de la actividad

Una Casa Abierta no es solo un espacio de exposición, sino un espacio de encuentro que pone en contacto a los especialistas (académicos o profesionales) directamente con la comunidad. Es un espacio horizontal de comunicación entre el experto y la ciudadanía que permite recoger y atender de forma inmediata las percepciones, dudas y observaciones de la comunidad. Por sus características de diálogo personalizado y espontáneo, libertad para recorrer la exposición y rotación de asistentes se clasifica como una técnica informal y flexible de participación ciudadana. En términos de aprendizaje, una Casa Abierta se puede entender como una estrategia de aprendizaje de ida y vuelta, donde el especialista aprende de la percepción de la comunidad, adecúa su lenguaje al lenguaje de la comunidad y ésta accede y aprende del especialista su lenguaje técnico, lo que democratiza el acceso a la información. Más allá de recoger comentarios y observaciones la Casa Abierta permite descubrir un “saber empírico” que complementa el saber académico.

Recursos online que pueden facilitar el acceso a las comunidades

Miro 

¿DE QUÉ TIPO ES?
Pizarra colaborativa digital

¿CÓMO USARLO?
Puede utilizarse para desarrollar talleres participativos en línea o en modalidad híbrida mediante una pizarra compartida. Los y las participantes pueden agregar post.it, comentarios, dibujos o marcas sobre mapas, esquemas o preguntas guía. Puede servir para identificar riesgos, problemáticas, actores, recursos del territorio, prioridades o propuestas.

BENEFICIOS
Facilita la participación remota e híbrida en un mismo espacio visual. Permite ordenar ideas de forma clara, agrupar aportes y registrar el trabajo en tiempo real. Es útil para diagnósticos participativos, lluvias de ideas, priorización y mapeo colectivo.

LIMITACIONES
Requiere conexión a internet estable y un nivel básico de alfabetización digital. Algunas funciones avanzadas pueden estar restringidas en su versión gratuita.

Referencias

Aliska, I., Knudsen, S., Mehdi, Z., & Anson, S. (2025). Inclusivity through co-creation: Insights for practitioners to engage vulnerable populations in risk communication development. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 118, 105214.

Banwell, N., Stehr Gesche, A., Rojas Vilches, O., & Hostettler, S. (2020). Barriers to the implementation of international agreements on the ground: Climate change and resilience building in the Araucanía Region of Chile. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 50, 101716. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101716>

Cadag, J. R. D., & Gaillard, J. C. (2012). Integrating knowledge and actions in disaster risk reduction: the contribution of participatory mapping. *Area*, 44(1), 100–109.

Chambers, R. (2006). Participatory mapping and geographic information systems: whose map? Who is empowered and who disempowered? Who gains and who loses? The electronic journal of information systems in developing countries, 25(2), 1–11.

Clark, N., Boersma, K., Raju, E., Opromolla, A., Orru, K., Hansson, S., Russo, R., Gargiulo, M. V., Duca, G., Capuano, P., Schweizer, P.-J., Cumiskey, L., Steinhäusen, M., Branlat, M., Olson, A., Andersen, N. B., Larruina, R., Atun, F., van Westen, C., Tamborrino, R., & Vollmer, M. (2025). Strengthening all-of-society approaches for disaster resilient societies through competency building: A European research agenda. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 121, 105345.

Cumiskey, L., Parviainen, J., Bharwani, S., Ng, N., Bagli, S., Drews, M., Genillard, C., Hedderich, D., Hochrainer-Stigler, S., Hofbauer, B., Huszti, L., Kropf, C. M., Löhrlin, J., Macià Pou, A., Mazzoli, P., Pedersen, J., Rosa, A., Schweizer, P.-J., Steinhäusen, M., Struck, J., & Wattin Håkansson, V. (2025). Capacity development for locally-led knowledge co-production processes in Real World Labs for managing climate and disaster risk. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 125, 105398.

Derakhshani, N., Pouyan, S. N., Pashaei Asl, Y., Doroudi, T., Mohammadi, K., Bajoulvand, R., Shirazi Doulabi, M., & Jafarzadeh, D. (2025). Components and strategies influencing social participation in disaster risk governance: A scoping review. *Iran Red Crescent Medical Journal*, 48, 1–10.

Echeverría, V. (2015). La participación ciudadana y la efectividad en las políticas de relocalización de las familias asentadas en zonas de alto riesgo: Casos Pueblo Blanco II y La Mena (2009–2014) (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Gaillard, J. C., & Maceda, E. A. (2009). Participatory three-dimensional mapping for disaster risk reduction. En J. Mercer (Ed.), *Participatory learning and action: Community-based disaster risk reduction* (pp. 109–118). International Institute for Environment and Development (IIED).

Gaillard, J. C., & Maceda, E. A. (2009). Participatory three-dimensional mapping for disaster risk reduction. *Participatory learning and action*, 60(1), 109–118.

Haynes, K., Bird, D. K., & Whittaker, J. (2020). Working outside ‘the rules’: Opportunities and challenges of community participation in risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44, 101396.

Le Dé, L., Gaillard, J.-C., Gampell, A., Loodin, N., & Cadag, J. (2020). Participatory mapping 2.0: New ways

for children’s participation in disaster risk reduction. *Australian Journal of Emergency Management*, 35(2), 34–42.

Liu, W., Dugar, S., McCallum, I., Thapa, G., See, L., Khadka, P., Budhathoki, N., Brown, S., Mechler, R., Fritz, S., & Shakya, P. (2018). Integrated participatory and collaborative risk mapping for enhancing disaster resilience. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(68). <https://doi.org/10.3390/ijgi7020068>

Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR). (2015). Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres 2015–2030. <https://www.unisdr.org/files/resolutions/N1509746.pdf>

Rouhanizadeh, B., & Safapour, E. (2024). A MAP-based approach to identify the social vulnerability to flood hazard in states adjacent to Mexican Gulf. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 111, 104717.

Sandoval-Díaz, J., Suazo-Muñoz, C., & Navarrete-Valladares, C. (2025). Cartografía social y mapeo participativo en la gestión comunitaria del riesgo de desastres: Una revisión sistemática. *Psicoperspectivas*, 24(3).

Wehn, U., Rusca, M., Evers, J., & Lanfranchi, V. (2015). Participation in flood risk management and the potential of citizen observatories: A governance analysis. *Environmental Science & Policy*, 18, 225–236.



Universidad de Concepción