

**EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y RELACIONES CON LOS PARES EN LA
ESTRATEGIA ASES, SEDE MELÉNDEZ Y SAN FERNANDO: UN ENFOQUE EN EL
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE LAS/LOS MONITORES/RAS
SOCIOEDUCATIVOS**

**VALENTINA PAREDES OROZCO
LAURA VALENTINA MOSQUERA PIEDRAHITA
LAURA CAMILA MORENO RIOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI**

2026

**EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y RELACIONES CON LOS PARES EN LA
ESTRATEGIA ASES, SEDE MELÉNDEZ Y SAN FERNANDO: UN ENFOQUE EN EL
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE LAS/LOS MONITORES/RAS
SOCIOEDUCATIVOS**

**VALENTINA PAREDES OROZCO
LAURA VALENTINA MOSQUERA PIEDRAHITA
LAURA CAMILA MORENO RIOS**

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Trabajadora Social

Directora de trabajo de grado:
Liliana Patricia Torres Victoria

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI**

2026

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	8
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2.1 Datos personales.....	22
2.2 Información universitaria	29
2.3 Información de la vinculación a la Estrategia ASES.....	38
3. PANORAMA TEÓRICO.....	49
4. HALLAZGOS	54
4.1 Descripción de sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos	54
4.1.1 Reconocimiento de sentires y emociones.....	58
4.1.2 Límites en el rol de estudiante y monitor simultáneamente	66
4.1.3 Hechos o situaciones significativas.....	72
4.1.4 Retos o desafíos	74
4.1.6 Aprendizajes	86
4.1.7 Estrategias de afrontamiento utilizadas por los/as monitores/as para el manejo de sus emociones resultantes de ejercer ambos roles en simultaneidad	89
4.2 Relaciones con sus pares en su vida universitaria	94
4.2.1 Impacto del rol simultáneo en las relaciones entre pares.....	101
4.2.2 Influencia de los sentimientos y emociones que produce el rol simultáneo en la forma como se relacionan con los compañeros y amigos de la Universidad	105
4.2.3 Disposición emocional para participar en actividades y espacios extracurriculares	108
4.2.4 Incidencia de las emociones y sentimientos del rol simultáneo al participar en los espacios y actividades extracurriculares.....	110
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	113
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Departamento de procedencia.	25
Tabla 2. Lugar de residencia.	26
Tabla 3. Facultad a la que hace parte.	29
Tabla 4. Programa académico.	30
Tabla 5. Año de ingreso a la Universidad.	32
Tabla 6. Año de ingreso a la Universidad.	33
Tabla 7. Tipo de condición de excepción.	35
Tabla 8. Porcentaje de estudiantes con condición de excepción.	36
Tabla 9. Semestre de vinculación a la Estrategia ASES.	38
Tabla 10. Horas de vinculación.	40
Tabla 11. Cantidad de semestres de vinculación.	40
Tabla 12. Horas semanales dedicadas a actividades extracurriculares.	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Edad.	22
Figura 2. Estrato socioeconómico.	23
Figura 3. Etnia.	24
Figura 4. Fuentes de ingresos.	27
Figura 5. Sede a la que hace parte.	29
Figura 6. Ingreso por condición de excepción.	34
Figura 7. Grupos y/o actividades extracurriculares.	37
Figura 8. Cantidad de estudiantes que acompaña.	42
Figura 9. Facultad de los/as estudiantes que acompaña.	43
Figura 10. Semestre de los/as estudiantes que acompaña.	44
Figura 11. Horas semanales dedicadas a las actividades académicas.	46
Figura 12. Mural de situaciones.	96
Figura 13. Cartografía social sede Meléndez.	98
Figura 14. Cartografía social sede San Fernando.	99
Figura 15. TEAM.	100

RESUMEN

El contexto universitario trasciende el ámbito estrictamente académico, configurándose como un espacio en el que confluyen experiencias emocionales y sociales determinantes para el desarrollo integral del estudiantado. En la Universidad del Valle, los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) desempeñan un rol complejo, al articular su condición de estudiantes con la responsabilidad de orientar y acompañar a sus pares. Este doble rol implica desafíos emocionales y sociales que, aunque a menudo invisibilizados, resultan fundamentales para su bienestar personal, su satisfacción como estudiantes y la calidad de las relaciones que construyen en la vida universitaria.

En este sentido, la gestión adecuada de las emociones se constituye como un elemento clave para el desempeño efectivo de los/as estudiantes-monitores/as. La capacidad de reconocer, comprender y regular los propios estados emocionales favorece el bienestar individual y promueve relaciones interpersonales más empáticas dentro del entorno universitario. Sin embargo, la simultaneidad de responsabilidades académicas y socioeducativas puede generar tensiones específicas que inciden directamente en sus experiencias afectivas y sociales cotidianas.

Partiendo de esta premisa, la investigación se orientó a comprender de manera integral la experiencia de ser estudiante-monitor/a socioeducativo/a, profundizando en la gestión emocional durante la vida universitaria. El análisis abordó las dificultades enfrentadas, las estrategias de afrontamiento empleadas, así como los aprendizajes y fortalezas desarrolladas a partir de dichas experiencias.

Finalmente, el documento se organiza en cuatro capítulos que presentan los aspectos metodológicos del estudio, la caracterización de la población, los hallazgos sobre el manejo emocional y las conclusiones.

Palabras clave: Gestión emocional; Monitores/as socioeducativos/as; Vida universitaria.

INTRODUCCIÓN

El ámbito universitario no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un escenario donde convergen múltiples experiencias emocionales y sociales que impactan significativamente en el desarrollo integral de las y los estudiantes de la Universidad del Valle. En este contexto, los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil -ASES- (en adelante Estrategia ASES), desempeñan un doble rol de gran complejidad: son estudiantes que, al mismo tiempo, asumen la responsabilidad de guiar y apoyar a sus pares. Este doble rol puede generar una serie de desafíos emocionales y sociales que, a menudo, pasan desapercibidos, pero que son cruciales tanto para su bienestar personal y satisfacción como estudiantes, como para la calidad de su rol como monitores/as y de las relaciones que establecen con sus compañeros/as en su vida universitaria.

Por lo anterior, el manejo adecuado de las emociones y sentimientos es un factor determinante para que los/as estudiantes-monitores/as puedan desempeñar efectivamente sus roles. La habilidad para reconocer, comprender y regular sus estados emocionales contribuye no solo a su propio bienestar, sino también a la construcción de relaciones enriquecedoras dentro del contexto universitario. No obstante, el ejercicio simultáneo del rol de estudiante y monitor/a puede generar desafíos particulares que influyen, o no, en sus experiencias afectivas y sociales.

Bajo esta perspectiva, la investigación partió de la premisa de que, para alcanzar una comprensión integral de la experiencia de ser estudiante-monitor/a socioeducativo/a, era imperativo profundizar en la gestión de sus emociones mientras navegaban por la vida universitaria. Este análisis no se limitó a la identificación de dificultades, sino que abarcó las estrategias de afrontamiento ante situaciones de tensión, así como los aprendizajes y fortalezas desarrolladas, entendiendo que el rol demanda de compromisos académicos como en su vinculación como monitores/as y en su dimensión personal y social.

Para dar cuenta del proceso investigativo, el documento se estructuró en cuatro capítulos. El primer capítulo, correspondiente a los *aspectos generales de la investigación*, sienta las bases del estudio abordando la problemática y la metodología. El segundo capítulo, denominado *contexto de la investigación*, presenta la caracterización de la población, explorando sus perfiles demográficos y académicos. El tercer capítulo, *hallazgos*, concentra el análisis central describiendo las experiencias de manejo emocional y su influencia en las relaciones con los pares. Por último, el cuarto capítulo expone las *conclusiones y recomendaciones* finales de la investigación.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar inicio, nuestra investigación partió desde un concepto general de la salud mental en el ámbito universitario, entendiendo como equipo de investigación la salud mental no desde la enfermedad, sino desde la búsqueda de armonía y bienestar. Retomando así la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.) sobre la salud mental como un “estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, aprender y trabajar adecuadamente e integrarse en su entorno” (parr. 1) . Sin embargo, al ser la salud mental un tema bastante amplio, el interés de la investigación se enfocó en el bienestar socioemocional, que será entendido desde el equipo de investigación como la capacidad para manejar las emociones, de manera efectiva y mitigar los factores estresantes de la vida, así como para cultivar la empatía hacia los demás y hacia uno mismo y cómo eso afecta las relaciones con los demás, este término se abordará de manera amplia en páginas posteriores.

En vista de lo anterior, la problemática se contextualizó más específicamente en el bienestar socioemocional de los/as estudiantes que cumplen con un doble rol dentro de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle, quienes además de ser estudiantes, son vinculados como monitores/as de acompañamiento socioeducativo de otros/as estudiantes de semestres inferiores. Dicha vinculación y doble rol demanda ciertos requisitos y una serie de exigencias tanto en la dimensión personal como en la académica y socio afectiva que, al juntarlas, requieren de un arduo compromiso que puede llevar al estudiante-monitor/a a priorizar entre una u otra dimensión de su vida. Dentro de los elementos del problema, se consideró el manejo de las emociones y sentimientos, abordado desde la perspectiva de Olvera-Juanico, quien vincula el manejo o gestión de emociones con la inteligencia emocional entendida como una habilidad para la vida que abarca la capacidad de identificar, comprender, expresar y gestionar las emociones y sentimientos de manera saludable (Olvera-Juanico, 2020) y el concepto de *relaciones entre pares* entendidas por el equipo de investigación como aquellas relaciones de amistad y/o compañerismo entre personas que comparten ciertas categorías sociales comunes y espacios de interacción constante con intereses, estatus económico o actividades similares. Cabe mencionar, que ciertos conceptos serán retomados a profundidad en el capítulo de panorama teórico de la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo de investigación se planteó las siguientes preguntas previas: ¿La forma en la que los/as estudiantes monitores/as manejan sus emociones y sentimientos determina las relaciones que establecen con sus pares?, ¿Las responsabilidades del rol como estudiante y monitor/a pueden influir en las emociones y sentimientos de los/as estudiantes?, ¿Los/as estudiantes monitores/as cuentan con estrategias para manejar sus emociones?, ¿Hay una relación entre las emociones y sentimientos de los/as estudiantes monitores/as con su desempeño en el rol como monitor/a y estudiante? ¿Los/as estudiantes - monitores/as tienen tiempo para dedicar al ocio y al autocuidado? ¿Se ven alteradas sus relaciones con sus compañeros/as y familiares?

Con base a dicho interés investigativo, se realizó una revisión bibliográfica donde se encontraron algunos documentos con temáticas pertinentes que aportaron de buena manera al desarrollo oportuno de la investigación. Estos temas son: salud mental, bienestar socioemocional y rendimiento o éxito académico en la Universidad del Valle. También, es relevante señalar que, para la elección de artículos, investigaciones y estudios, se realizó una exploración de documentos con un rango de 5 a 10 años, con el criterio de que este rango de tiempo arroja los resultados más actualizados sobre el tema de investigación. Para ello, se utilizaron categorías de búsqueda como: educación superior, estudiantes universitarios, salud mental y bienestar emocional. En esta búsqueda, se encontraron investigaciones de Chile, Colombia, Costa Rica y Ecuador que muestran cómo la salud mental y el bienestar emocional inciden en el éxito académico de los/as estudiantes, así como la importancia del acompañamiento socioemocional y académico a los/as estudiantes universitarios, sobre todo los de primer ingreso; y el impacto de las experiencias en la autoconfianza y habilidades socioemocionales de los/as estudiantes.

De la misma forma, se encontraron documentos institucionales de la Estrategia ASES donde la mayor parte de la literatura está enfocada en la Estrategia como una apuesta de disminuir la deserción universitaria y fortalecer la permanencia, centrándose en los estudiantes beneficiarios. No obstante, en estos documentos se encontró de forma superficial que los/as monitores/as también presentan aspectos personales que repercuten en su bienestar y pueden influir en su acompañamiento. Es así como se halló el punto de ruptura que permitió formular la pregunta de investigación ya que no hay mucha información respecto al tema que se quiso abordar que eran las experiencias en el manejo de las emociones y sentimientos de los/as estudiantes que cuentan con el rol simultáneo de monitor/a y cómo esto influye en sus relaciones entre pares; los documentos encontrados se centran especialmente en los/as estudiantes beneficiarios, dejando de lado a los/as estudiantes monitores/as, su bienestar socioemocional y dimensión relacional.

Por tanto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES en el manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente, en la Universidad del Valle sede Meléndez y San Fernando y cómo influyen estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares durante el año 2024?

En ese orden de ideas, consideramos importante el tema porque según los antecedentes de la investigación, la literatura se centra en los/as estudiantes que reciben el servicio de la monitoria y el beneficio que estas aportan. Sin embargo, consideramos que se desconoce que el/la monitor/a es a su vez un estudiante que debe cumplir con ciertas exigencias académicas, además de lo que conlleva cumplir simultáneamente con ambos roles de manera eficaz y eficiente, teniendo en cuenta que el acompañar a otro supone de esfuerzos físicos, mentales, emocionales y de tiempo.

Del mismo modo, se consideró pertinente visibilizar las implicaciones de ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente desde una mirada a la dimensión relacional, sentimental y

emocional. Desde nuestra percepción como equipo de investigación, que a su vez está inmerso en las dinámicas de la Universidad el Valle, consideramos que existe una tendencia a pensar que la mayor dificultad que presentan los/as estudiantes-monitores/as se relaciona a su rendimiento académico y se ha construido un estereotipo sobre el/la estudiante-monitor/a como una persona que tiene todo bajo control, es fuerte y capaz de realizar sus obligaciones o incluso que no necesita ayuda. Sin embargo, es importante considerar que las implicaciones de ejercer los roles simultáneamente pueden ir más allá de las notas académicas y permear diferentes dimensiones de su vida como la socioemocional, individual, familiar, económica, entre otras.

A partir del interés central en el bienestar socioemocional y con el propósito de conocer las condiciones particulares de los monitores/as acompañantes, se formularon los objetivos de investigación, sobre los cuales se realizaron precisiones importantes respecto al alcance poblacional. Si bien inicialmente se contempló trabajar con la facultad de Ingeniería y la facultad de Artes Integradas para realizar un análisis comparativo, se decidió extender el estudio a las diez facultades de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali (sede Meléndez y San Fernando). Esta ampliación del alcance buscó visibilizar la heterogeneidad de las experiencias, reconociendo que cada facultad representa demandas y compromisos diferentes que influyen en dicho bienestar.

A partir de la pregunta de investigación y en la precisión del alcance de la investigación, los objetivos que guiaron el proceso de investigación fueron los siguientes:

Objetivo general: Comprender las experiencias de los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES en el manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente, en la Universidad del Valle, sede Meléndez y San Fernando y la influencia de estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares en su vida universitaria durante el año 2024.

Objetivo específico 1: Caracterizar a los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES que ejercen el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente en la Universidad del Valle, sede Meléndez y San Fernando durante el año 2024.

Objetivo específico 2: Describir las experiencias en el manejo de emociones y sentimientos de los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente en la Universidad del Valle, sede Meléndez y San Fernando durante el año 2024.

Objetivo específico 3: Identificar la manera en que los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES asocian sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos en el desempeño del rol estudiante-monitor/a simultáneamente en la Universidad del Valle sede Meléndez y San Fernando, con la forma en la que se relacionan con sus pares en su vida universitaria durante el año 2024.

Para el logro del primer objetivo se desarrolló un formulario de reconocimiento de los/as estudiantes monitores/as (instrumento cuantitativo), ya que, durante una reunión previa al desarrollo del proyecto de investigación, con quien en el momento cumplía la función de coordinador socioeducativo, manifestó un interés en realizar una caracterización sobre los contextos, condiciones económicas y académicas de los mismos. Para ello, se realizó una aproximación con la población de la Estrategia ASES, realizando la presentación oficial del equipo de investigación y se solicitó la autorización para contactar y compartir el formulario a las y los profesionales socioeducativos de la Estrategia ASES de diferentes disciplinas, de modo que nos apoyaran con la difusión del formulario a los/as monitores/as de su equipo de trabajo. Esto se hizo a través de correos electrónicos formales y el diseño de una pieza gráfica para difundirse a través de las páginas y redes sociales de la Estrategia ASES. Inicialmente, se tenía estimado un total de 100 respuestas de los/as estudiantes-monitores/as, sin embargo, se obtuvo un total de 81 respuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior, como equipo de investigación consideramos que el uso del formulario de Google para recolectar la información de los/as estudiantes monitores/as fue una técnica apropiada debido a que en primer lugar, el formulario permitió una recolección de datos cuantitativos clara y estructurada, gracias a la capacidad de Google Forms de diseñar cuestionarios con diferentes tipos de preguntas (abiertas, cerradas, opción múltiple), adecuándose a la necesidad de caracterizar variables como contextos, condiciones económicas y académicas, que son clave en el estudio social.

En segundo lugar, la difusión del formulario a través de medios electrónicos formales, como correos y redes sociales de la Estrategia ASES, apoya la accesibilidad y el alcance a la población de estudiantes-monitores/as. Consideramos que Google Forms optimizó la participación porque es accesible desde cualquier dispositivo con internet, lo que fomentó una mayor tasa de respuesta y permitió manejar un número considerable de respuestas.

Para el logro del segundo objetivo específico, se planteó una técnica cualitativa, que buscó conocer e interpretar las narrativas de los/as estudiantes en torno a sus experiencias frente a las emociones y sentimientos que produce el ejercicio del rol de estudiantes y monitor/a de forma simultánea. Para esto, se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas con 11 estudiantes monitores/as, siendo la primera la prueba piloto (con el fin de realizar ajustes a la guía de entrevista); y donde cada estudiante representaba una facultad de la Universidad del Valle diferente: Artes Integradas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades, Salud, Ingeniería, Educación y pedagogía, Psicología, Ciencias de la Administración y, Derecho y Ciencia Política.

Cabe mencionar, la entrevista semiestructurada se escogió como técnica de recolección de información considerando los planteamientos de Díaz-Bravo *et al.* (2013):

La entrevista semiestructurada presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. (p. 163).

La elección de la entrevista semiestructurada no fue una decisión meramente instrumental, sino una necesidad epistemológica para abordar la complejidad de las emociones. Al investigar la dualidad del rol estudiante-monitor/a, se requería una técnica que trascendiera la respuesta estandarizada y permitiera acceder a la subjetividad de los participantes. Siguiendo a Díaz-Bravo *et al.* (2013), la flexibilidad de este instrumento ayudó a reducir las barreras formales, creando un clima de confianza esencial para que los 11 estudiantes pudieran verbalizar frustraciones, satisfacciones y tensiones que en un cuestionario cerrado habrían permanecido ocultas. La técnica permitió no solo "recoger datos", sino co-construir narrativas donde los matices de cada facultad pudieron emerger sin perder el hilo conductor de la investigación.

Inicialmente se planteó un filtro para los/as estudiantes a entrevistar, el cual era que se encontraran cursando quinto o sexto semestre y tuvieran una vinculación de 15 horas, ya que estos semestres corresponden a un momento de la carrera donde hay una demanda académica mayor, por lo cual nos pareció importante analizar el impacto del doble rol en este nicho poblacional. Sin embargo, hubo algunas dificultades en definir las personas con las cuales se iban a realizar las entrevistas en tanto que los/as estudiantes monitores/as que se encontraban cursando quinto o sexto semestre contaban con tiempos justos que, en ocasiones no les permitía realizar la entrevista. Por lo anterior, se decidió ampliar el filtro a estudiantes monitores/as desde segundo semestre en adelante y aprovechar lo anterior para considerar la heterogeneidad de las experiencias.

De esta forma inició el contacto con los/as estudiantes-monitores/as a través de correos formales, extendiendo la invitación a participar de las entrevistas de forma voluntaria, acordando los horarios y fechas oportunas. Cabe mencionar, en vista de la complejidad de coincidir con la disponibilidad horaria de los/as estudiantes monitores/as, se vio la necesidad de realizar algunas de las entrevistas en modalidad virtual, lo que permitió facilitar la participación de estos. Como equipo de investigación consideramos que las entrevistas realizadas en modalidad virtual fueron igual de enriquecedoras, los/as estudiantes monitores/as estuvieron prestos a narrar sus experiencias y el uso permanente de la cámara y el micrófono fueron herramientas que permitieron al equipo de investigación el acercamiento oportuno a los/as entrevistadas/os.

Finalmente, para el tercer objetivo, se contempló inicialmente la técnica de grupo de discusión para explorar las percepciones y experiencias de los/as estudiantes-monitores/as. Sin embargo, se realizó una precisión metodológica sustituyéndola por la técnica de talleres. Este

cambio no respondió únicamente a la dificultad de encontrar tiempos libres comunes, sino a una razón estructural de la vinculación: mientras que el grupo de discusión representaba una actividad adicional externa a su agenda, los talleres son espacios que ya se encuentran institucionalmente programados dentro del plan de actividades de la Estrategia ASES. Por tanto, al integrar la investigación en estos espacios ya agendados, se garantizó la participación sin generar una sobrecarga o conflicto con sus responsabilidades académicas y de monitoría, aprovechando además una metodología que les resulta familiar y que propicia un ambiente más cómodo para la población.

El taller según García-Chacón *et al.* (2002) es:

Un proceso grupal donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema, es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades. Para desarrollar el proceso de construcción, el tallerista actúa como un moderador que escucha atentamente, guía con preguntas y le brinda la palabra al grupo. (p. 92)

A partir del taller se promueven el habla, la escucha, la recuperación de la memoria y el análisis, se hacen visibles o invisibles elementos, relaciones, saberes, comprensiones y la construcción de otros sentidos. El taller se reconoce como un instrumento válido para la socialización y la transferencia, apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias; estos procesos se desarrollan en forma participativa y de acuerdo con las necesidades y la cultura de los participantes (pp. 92-93).

Adicionalmente, se realizaron las piezas gráficas de los talleres (ver anexos), cuya difusión contó con el apoyo de las y los profesionales de la Estrategia ASES. Así mismo, se elaboró una guía metodológica para definir los momentos y contenidos del taller (ver anexos). La invitación fue abierta para todos y todas las estudiantes-monitores/es de las diferentes facultades de la Universidad del Valle, y en total se llevaron a cabo tres talleres: dos en modalidad presencial para los/as estudiantes monitores/as de la sede Meléndez y uno en modalidad virtual para la sede San Fernando. Cada sesión tuvo una asistencia que osciló entre 12 y 15 participantes.

Los talleres se realizaron en las instalaciones de la universidad con el fin de garantizar la asistencia y participación activa de los/as estudiantes-monitores/as. Estos espacios se dividieron en dos momentos principales: una primera parte orientada a explorar las experiencias relacionadas con el manejo de las emociones y sentimientos al desempeñar simultáneamente el rol de estudiante-monitor/a, y una segunda parte enfocada en analizar cómo dichas experiencias influyen en la relación con sus pares dentro de la vida universitaria.

Para iniciar de manera efectiva, se implementó una dinámica rompehielo (la técnica del reloj) cuyo propósito fue generar un ambiente de confianza a través de preguntas divertidas sobre emociones y sentimientos. La técnica consistía en propiciar una “cita” al azar entre los/as

participantes, lo cual permitió romper la tensión inicial y facilitar la interacción.

Posteriormente, se realizó un mural de situaciones a partir de preguntas problematizadoras que promovieron un espacio de reflexión y concientización sobre las experiencias individuales y colectivas. La socialización de las respuestas permitió identificar puntos comunes y diferencias entre las vivencias de los/as estudiantes-monitores/as.

Seguidamente, se desarrolló una cartografía utilizando el mapa de la universidad, con el propósito de que cada participante se ubicara e identificara los espacios que frecuenta y comparte con sus pares según sus experiencias. Para ello, se entregaron figuras geométricas que los/as estudiantes debían ubicar en el mapa; en el taller virtual, la plataforma permitió incorporar no solo figuras geométricas, sino también otros elementos de señalización. Una vez socializadas las respuestas de la cartografía, se llevó a cabo una actividad complementaria que sirvió como puente hacia la segunda parte del taller. Esta actividad consistió en que los/as estudiantes-monitores/as escogieran un “bando” según sus afinidades y experiencias. Los grupos fueron denominados team: el TEAM 1 representaba a quienes participan en actividades extracurriculares como forma de equilibrio y bienestar emocional, mientras que el TEAM 2 agrupaba a quienes han dejado de involucrarse en estas actividades debido al estado emocional que generan las responsabilidades de ambos roles.

Con este preámbulo y retomando el mural de situaciones, se orientó a los/as participantes a asociar, mediante palabras clave, sus experiencias en el manejo de emociones y sentimientos con la manera en que se relacionan con sus pares en la vida universitaria. Este ejercicio permitió comprender cómo las vivencias emocionales influyen en la forma de frecuentar espacios extracurriculares o compartir con otros/as más allá de lo académico, guiados nuevamente por preguntas problematizadoras.

Finalmente, para el cierre del taller, se abrió un pequeño conversatorio en el que los/as monitores/as compartieron sus reflexiones finales respecto a la temática trabajada y en general sobre el impacto que estas experiencias tienen en su vida universitaria.

La selección y aplicación de las técnicas de recolección de información en esta investigación resultaron fundamentales para comprender de manera amplia y contextualizada la realidad de los/as estudiantes-monitores/as. Cada técnica fue elegida no solo por su utilidad operativa, sino por su capacidad para aportar distintos niveles de profundidad y matices interpretativos, lo que permitió construir una mirada holística sobre sus experiencias académicas, laborales y personales.

Primeramente, las encuestas ofrecieron un panorama general del perfil sociodemográfico y académico de los/as estudiantes-monitores/as, se formularon preguntas relacionadas con el estrato socioeconómico, el lugar de residencia y ciertos aspectos de su trayectoria universitaria permitiendo identificar tendencias, patrones y condiciones materiales que enmarcan su

cotidianidad, aspectos importantes como punto de partida. Esta técnica cumplió así una doble función: proporcionar datos objetivos que contextualizan la investigación y servir como punto de inicio para reconocer posibles desigualdades o factores que inciden en la vivencia de su rol simultáneo.

Posteriormente, las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en dimensiones que las encuestas no podían captar con el mismo detalle. A través de un diálogo más cercano y flexible, fue posible explorar cómo los/as estudiantes-monitores/as interpretan su rol, qué significados atribuyen a su experiencia y cómo sienten que esta impacta su bienestar, su formación y/o sus proyectos de vida, la elección de este tipo de entrevista, ni totalmente rígida ni completamente abierta, permitió equilibrar la sistematicidad con la espontaneidad, generando relatos más completos y situados.

Por último, los talleres funcionaron como un espacio integrador y relacional. Estos no solo permitieron validar y complementar la información recogida previamente, sino que abrieron la posibilidad de construir conocimiento de manera colectiva, en este escenario los/as estudiantes - monitores/as compartieron experiencias, contrastaron percepciones dando paso a reflexiones conjuntas que enriquecieron la comprensión integral del fenómeno estudiado. Los talleres aportaron además una dimensión participativa que promovió la expresión grupal y favoreció un ambiente de confianza, permitiendo captar aspectos emocionales, simbólicos y cotidianos que difícilmente emergen en técnicas individuales y que son de especial importancia en esta investigación.

Así pues, si bien nuestra investigación se apoya en el paradigma hermenéutico y tiene un enfoque principalmente cualitativo, decidimos realizar una articulación entre técnicas cuantitativas y cualitativas. Esta combinación no se hizo de forma aislada, sino con la intención de abordar la complejidad del tema desde diferentes miradas; pues consideramos que, para poder interpretar a fondo las experiencias personales y la subjetividad de los/as estudiantes-monitores/as, era necesario contar primero con un panorama claro y objetivo que nos dijera quiénes son realmente la población.

En este orden de ideas, la implementación de esta metodología mixta en cuanto a sus técnicas permitió atender a los distintos niveles de los objetivos propuestos. Por una parte, el componente cuantitativo, materializado a través del formulario de Google, fue fundamental para el logro del primer objetivo específico, permitiendo realizar una caracterización sociodemográfica y académica que nos permitió situar contextualmente a los/as estudiantes-monitores/as. Por otra parte, y de manera complementaria, las técnicas cualitativas como las entrevistas y los talleres se orientaron a profundizar en el interés de la investigación: la dimensión subjetiva, permitiendo develar las emociones y sentimientos que produce el ejercicio simultáneo de los roles, aspectos que un instrumento como el formulario no lograría captar con la misma riqueza y profundidad.

En definitiva, como equipo de investigación consideramos que la combinación de estas técnicas posibilitó la construcción de un panorama mucho más completo e integral de la realidad de los/as monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES. El cruce entre los datos objetivos de la caracterización y los relatos subjetivos de las experiencias nos permitió como equipo de investigación no solo describir quiénes son los/as estudiantes-monitores/as, sino comprender de forma amplia cómo viven, sienten y resignifican su recorrido por la vida universitaria mientras acompañan a otros/as.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto donde se ubica nuestra investigación es la Universidad del Valle, una institución de educación superior de carácter público ubicada en el Departamento del Valle del Cauca y con una sede en el Departamento del Cauca, tiene dos sedes en la ciudad de Cali (Ciudad Universitaria Meléndez y Sede San Fernando), cuenta con 8 sedes regionales (Palmira, Buga, Pacífico, Tuluá, Yumbo, Cartago, Zarzal y Caicedonia). La Universidad del Valle cuenta con prestigio a nivel local, nacional e internacional manteniendo hasta el año 2025 la Acreditación Institucional de Alta Calidad lograda en el año 2024 por 10 años (máximo tiempo otorgado a una IES en Colombia). Este tipo de reconocimientos son respaldados por las cifras expuestas en el tomo I del Plan estratégico de desarrollo 2025-2035 (Universidad del Valle, 2025) que manifiesta que para el año 2024 la Universidad del Valle contaba con 32.830 estudiantes matriculados/as en pregrado, 2.228 estudiantes matriculados/as en posgrado, 969 profesores nombrados y 89% de ellos con Doctorado o maestría. Además, el 76% de los pregrados y el 58% de los posgrados ofertados por la Universidad del Valle cuentan con acreditación de alta calidad vigente.

Bajo el contexto anterior, en el Plan Estratégico de la Universidad del Valle (2015), se menciona como un propósito la consolidación de las políticas y programas de inclusión social, el acceso, la permanencia y los logros educativos en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. Respecto a la permanencia y considerando que la deserción es un fenómeno que se ve impactado por causas tan variadas como lo son las académicas, familiares, económicas, individuales y de adaptación a la vida universitaria, entre otras, en la Universidad del Valle se han generado múltiples esfuerzos académicos e institucionales para mitigar esta problemática creando e implementando diversos programas, proyectos y estrategias en pro de una educación de calidad.

Entre las estrategias que implementó la Universidad del Valle para el anterior propósito se encuentra la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil – ASES. Según el Informe de gestión de la Estrategia ASES en 2024:

El principal objetivo de la Estrategia es reducir la posibilidad de deserción de los estudios por parte de los alumnos/as. Esto se logra mediante la identificación temprana de las situaciones de riesgo que los/as estudiantes están viviendo en sus primeros semestres en la Universidad y la implementación de diversas acciones de acompañamiento que promueven el desarrollo de diversas actitudes, habilidades, hábitos y conocimientos, que les permita a los/as estudiantes, enfrentar con mayor probabilidad de éxito, las exigencias propias de la vida universitaria. Las acciones de acompañamiento permiten a los estudiantes ir de forma gradual mediante el apoyo de sus pares, ganando cada vez más autonomía en su proceso académico y personal, de tal forma que en determinado momento puedan continuar solos su trayectoria universitaria. (Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES], 2024, p. 3)

A partir del año 2024 la Estrategia ASES comenzó a ser parte de la Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico [DEXIA], buscando mejorar la articulación entre las diferentes áreas, programas y proyectos de apoyo estudiantil con que cuenta la Universidad, apuntando a la

optimización de los recursos, el fortalecimiento de los roles en las intervenciones y la consolidación de la información de los apoyos que reciben los estudiantes. (Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES], 2024, p. 1)

Según Barbosa-Gómez y Sánchez-Álzate (2021) las acciones llevadas a cabo por la Estrategia ASES son:

- Acompañamiento socioeducativo (monitor - practicante - profesional): Funciona bajo la dinámica de encuentro entre pares; es decir, que la relación monitor(a)-estudiante se construye de forma horizontal. El objetivo del acompañamiento es apoyar al estudiante en su proceso de adaptación universitaria. (p. 19)
- Acompañamientos grupales: Su objetivo principal es potenciar las capacidades de hacer frente a los retos, oportunidades y problemas que se les presentan, en un entorno social e histórico concreto a través de grupos de trabajo académicos, sociales y culturales. (p. 20)
- Orientaciones individuales: Es el acompañamiento que brindan el grupo de profesionales en aras de orientar individualmente al estudiante en el proceso de reconocimiento de sus problemas, finalmente se brindan elementos que posibiliten solucionarlos o aminorarlos, explorando los recursos individuales, familiares, académicos, económicos y socioculturales. (p. 21)
- Monitorías académicas, individuales y grupales: Las monitorías académicas parten del reconocimiento de los grandes vacíos conceptuales que enfrentan los/as estudiantes, producto de una formación escolar previa con grandes disparidades entre ellos, estas monitorías se enfocan en resolver las dudas conceptuales o procedimentales que van surgiendo a los estudiantes en su proceso de estudio, promoviendo a su vez el trabajo autónomo. (p. 21)
- Actividades extracurriculares: vinculación a diferentes grupos estudiantiles (académicos, artísticos, deportivos, etc.) que generen sentido de identidad los estudiantes y les permita reconocerse como parte de la comunidad universitaria. (p. 21)
- Formación a monitores/as del acompañamiento socioeducativo: El monitor es el encargado de establecer una relación directa con los estudiantes beneficiarios de la Estrategia, a través de actividades, diálogos y remisiones con el objetivo de propiciar la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto universitario. (p. 22)

Adicionalmente, según la página web de la Universidad del Valle de la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES¹. s.f.a) la Estrategia se divide en 6 componentes conformados a su vez por equipos de profesionales, practicantes y monitores/as de diversas disciplinas quienes hacen acompañamiento y seguimiento de los/as estudiantes beneficiarios. Entre los componentes que conforman la Estrategia ASES se encuentran: Investigación, Sistemas, Socioeducativo, Administrativo, Académico y Comunicaciones.

El *componente de Investigación* en el que se concibe el aprendizaje, el desarrollo de destrezas y trayectorias académicas como fenómenos complejos asociados a un amplio rango de variables

¹ La información de los componentes de la Estrategia ASES fue recopilada de la página web disponible en <https://ases.univalle.edu.co/>

individuales, psicosociales, institucionales, contextuales y culturales. La investigación es entonces clave para identificar y entender ese entramado de factores que afectan el desempeño académico de los participantes. La Estrategia investigativa se articula al acompañamiento socioeducativo y académico para contribuir al diseño de estrategias pertinentes que garanticen la permanencia de los/as estudiantes.

El *componente Sistemas* es el responsable del manejo de toda la información de la Estrategia ASES, constituyéndose en un eje transversal para la misma. Por medio del Módulo ASES inmerso en la plataforma Moodle, garantizan el acceso a la información completa de cada uno de los/as estudiantes pertenecientes a la Estrategia: información general, seguimientos socioeducativos, georreferenciación e información académica.

El *componente Administrativo* elabora las contrataciones de personal, vinculaciones de monitores/as, suministro de materiales, adecuaciones de espacios e infraestructura para el funcionamiento de la Estrategia. Adicionalmente, brinda apoyo logístico a procesos internos, así como compras corporativas. Lidera el Comité técnico y el avance de cada uno de los procesos y actividades de la Estrategia por componentes.

El *componente Académico* tiene como propósito acompañar a los estudiantes en la adquisición de habilidades disciplinares para que puedan responder exitosamente en aquellas asignaturas que históricamente se conocen de alto riesgo, tales como matemáticas, física y química, entre otras. A lo largo del semestre se ofrecen monitorías académicas en las áreas de alto riesgo y se hace un seguimiento continuo al desempeño académico de los estudiantes, de tal forma que se pueda actuar de manera preventiva para evitar situaciones de bajo desempeño académico y deserción temprana de los estudiantes que ingresan por condición de excepción.

El *componente de Comunicaciones* se encarga de llevar a cabo proyectos y acciones de acuerdo con las necesidades comunicacionales de la Estrategia. Este componente está conformado por un profesional, dos monitores/as y un practicante, quienes son los responsables del contenido de la página web, las redes sociales, el diseño de las diferentes estrategias de difusión y convocatorias, el email institucional, el cubrimiento de eventos y los boletines tanto interno y externo entre otras.

Por último, el *componente Socioeducativo*, donde se constituye el foco de la presente investigación. Particularmente, este componente tiene como propósito acompañar, de forma preventiva, a los estudiantes priorizados (condiciones de excepción, beneficiarios de créditos condonables del ICETEX, remitidos de otras dependencias, solicitudes directas, etc). Este acompañamiento se lleva a cabo mediante diversas acciones, tales como: encuentros entre pares, talleres formativos en diversas temáticas que se han identificado como relevantes en los procesos formativos de los estudiantes (orientación vocacional, habilidades comunicativas y expresivas, hábitos de estudio, etc.), así como la remisión a otras dependencias de la Universidad y el apoyo

en la activación de rutas de atención, a partir de la situación identificada. Cabe mencionar, la información de los componentes de la Estrategia ASES fue retomada textualmente de su página web oficial.

Respecto a los/as actores del componente socioeducativo en primer lugar, se encuentran los profesionales que son personas de disciplinas como: Economía, Psicología, Terapia Ocupacional y Trabajo Social, quienes a partir de su quehacer fundamentan la dinámica de acción del proceso de acompañamiento y seguimiento estudiantil. En segundo lugar, están los/as practicantes profesionales que son estudiantes de la Universidad del Valle y que se encuentran realizando su práctica profesional. En tercer lugar, los practicantes socioeducativos que son estudiantes de últimos semestres de todos los programas académicos, quienes acompañan a los monitores/as y monitoras socioeducativos en los diferentes procesos de la monitoria. También, se encuentran los/as monitores/as socioeducativos que son estudiantes de semestres avanzados de los diferentes programas académicos de la Universidad, quienes representan una figura de par con el/la estudiante asignado/a; partiendo de cualidades, habilidades y experiencias en la vida universitaria que complementan su quehacer.

De lo anterior se desprende el actor principal de esta investigación, los/as monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES. En los encuentros de acompañamiento entre pares, los/as monitores/as apoyan a los/as estudiantes en los aspectos que resulten relevantes en cada momento, que pueden ser de índole académico, pero también en situaciones individuales, familiares, económicas o de adaptación a la vida universitaria y a la Ciudad. Para esto, los/as monitores/as deben pasar por un proceso formativo que fortalezca sus competencias para el acompañamiento. Posterior al encuentro, cada monitor/a diligencia una ficha que permite realizar una valoración en tiempo real de los riesgos en las cinco dimensiones mediante la metodología de Semáforo de Alertas Tempranas² (ASES, s.f.b.). Dicho Sistema permite a los profesionales conocer de forma inmediata las situaciones que están viviendo los/as estudiantes asignados; y de esta manera emprender acciones de apoyo oportunas que apuntan a mitigar dichos riesgos (ASES, 2024).

Cabe mencionar que, la Estrategia ASES recurre a la figura de monitoria administrativa definida en la Resolución 040 de 2002 del Consejo Superior de la Universidad del Valle donde se manifiesta que las monitorias son “todas las actividades de apoyo a la Universidad, que desarrollen los estudiantes de pregrado en las áreas de Docencia, Investigación, Administrativas o Especiales” (p. 2). Además, “los estudiantes que accedan a una monitoria reciben un reconocimiento económico por la realización de las actividades encomendadas y la Universidad establece que la condición de monitor no genera ningún vínculo laboral entre el estudiante beneficiario y la Universidad” (p. 6).

² Para más información sobre el Semáforo de Alertas Tempranas de la Estrategia ASES remitirse a <https://asesinteractiva.univalle.edu.co/semaforoalertas/>

Según la Resolución 040 de 2002 del Consejo Superior de la Universidad del Valle las monitorías administrativas son las que se otorgan a estudiantes regulares de la Universidad matriculados en Programas Académicos de Pregrado, a quienes se les ofrecen las siguientes posibilidades (p. 3):

Realizar actividades técnicas o administrativas en las diferentes dependencias de la Institución, realizando actividades en labores relacionadas con su formación integral. Las actividades que desempeñen se realizarán bajo la supervisión de un funcionario (Docente o Administrativo) de la Universidad. (p.3)

Desarrollar labores ocasionales de apoyo al personal de planta de la Universidad, para el cumplimiento de actividades específicas de su área de desempeño, siempre y cuando estas labores no impliquen continuidad y permanencia, y la monitoria proceda cuando se presente un incremento estacional y evidente de la carga laboral normal de la respectiva dependencia en el desarrollo de procesos de tipo estacional. Estas labores no requieren entrenamiento previo especial para el monitor y la interrupción de la monitoria, no debe alterar el desarrollo normal de la actividad. (p.3)

Ahora bien, para entender mejor lo anterior, es importante reconocer los lineamientos o requisitos para acceder a una monitoria y con los cuales la Estrategia ASES se rige, estos son expresados en la misma Resolución 040 de 2002 del Consejo Superior de la Universidad del Valle, la cual menciona que se debe estar matriculado reglamentariamente al menos en el 60% de las asignaturas o actividades académicas previstas por el Programa Académico para el respectivo semestre. Además, acreditar un promedio acumulado de notas no inferior a tres puntos ocho (3.8) en las asignaturas cursadas, no haber sido sancionado disciplinariamente y no estar en bajo rendimiento académico en el momento de aplicar a la monitoria, entre otros requerimientos.

Por otro lado, es importante mencionar que para tener una vinculación como monitor/a en la Universidad del Valle el/la estudiante debe estar matriculado en el periodo académico correspondiente a su vinculación administrativa. Por ende, los/as estudiantes al vincularse administrativamente como monitores/as no pierden la condición de estudiantes, sino que deben cumplir con su rol simultáneamente.

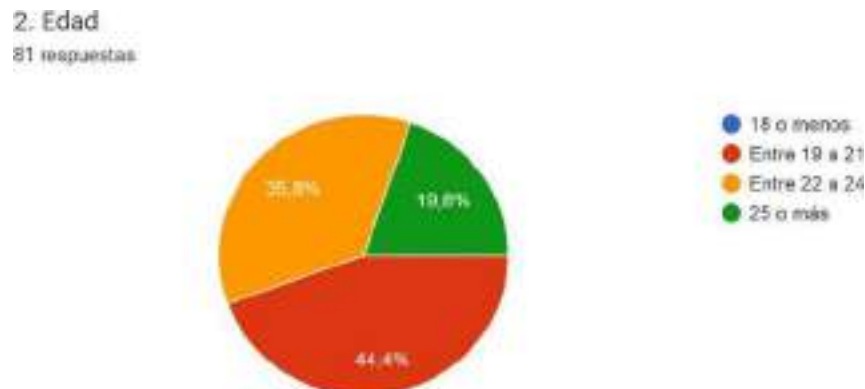
En este orden de ideas, como técnica para implementar en la investigación se planteó la aplicación de una encuesta de caracterización para los/as monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES que ejercen el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente. La encuesta se realizó a través de un formulario de Google que fue difundido a los/as estudiantes - monitores/as con el apoyo de las y los profesionales del componente socioeducativo.

Posterior a su difusión se obtuvieron en total 81 respuestas de monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES vinculados en el periodo académico agosto - diciembre de 2024 de las sedes Meléndez y San Fernando que hacen parte de diversos programas académicos de las 10 facultades

de la Universidad del Valle. A continuación, en la figura 1 se presentan los resultados de la encuesta de caracterización que se encuentran divididos en 3 secciones correspondientes a los datos personales, información universitaria e información de la vinculación a la Estrategia ASES y actividades extracurriculares:

2.1 Datos personales

Figura 1. Edad.

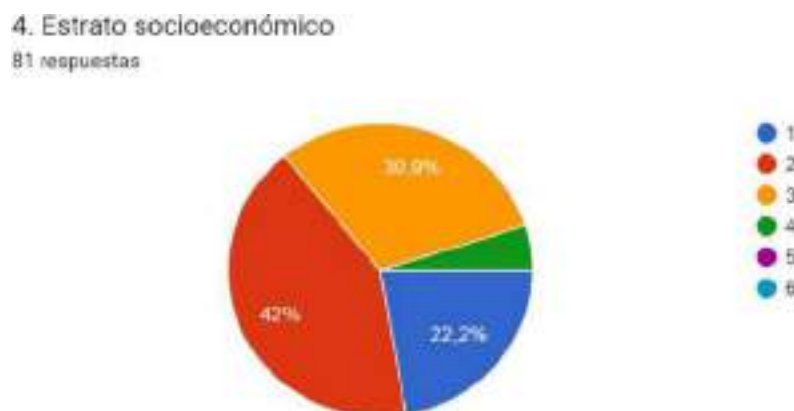


Fuente: encuesta de caracterización.

Los resultados presentados en la gráfica presentan la variación de las edades de las y los monitores/as vinculados a la Estrategia ASES. El rango de edades entre los 19 y los 21 años representa la mayoría del total de encuestados con un porcentaje del 44.4%, es decir de 81 personas encuestadas 36 se ubican entre este rango de edad. A partir de los siguientes rangos de edades se observa que a medida que aumentan las edades, hay una disminución en la cantidad de personas que respondieron la encuesta: 35.8% en el rango de 22-24 años que corresponde a 29 personas y 19.8% en el grupo de 25 años o más que corresponde a 16 personas. Cabe mencionar, el rango de 18 años o menos no fue seleccionado por ninguno de los 81 encuestados a pesar de que los encuestados se encuentran distribuidos en diferentes semestres y programas académicos.

Lo anterior podría deberse a que a medida que los/as monitores/as avanzan en su proceso académico tienen mayor edad y por ende una mayor experiencia Universitaria la cual la Estrategia ASES prioriza para realizar la vinculación a una monitoría que tiene como fundamento el acompañamiento de pares en todo lo que permea a la vida Universitaria. No obstante, se encuentra que hay una disminución en la vinculación de monitores/as en rango de edad mayores lo cual podría relacionarse con mayores responsabilidades académicas debido a que se aumenta la “carga académica” a medida que se cursa y aprueba un semestre; compromisos laborales en caso de que el/la estudiante trabaje además de tener una vinculación como monitor/a; y/o responsabilidades familiares e individuales.

Figura 2. Estrato socioeconómico.



Fuente: encuesta de caracterización.

En la figura 2 se observa que la mayor concentración de monitores/as que respondieron la encuesta se concentra en los estratos 1, 2 y 3; 34 monitores/as que corresponden al 42% de los encuestados hacen parte del estrato 2, el 30.9% que corresponde a 25 monitores/as hacen parte del estrato 3 y 22.2 % de los monitores/as hacen parte del estrato 1 que corresponden a 18 personas. Estos tres estratos socioeconómicos abarcan aproximadamente el 95 % de las respuestas de las y los monitores/as encuestados. Además, se evidencia una baja participación del estrato 4 con solo 4 monitores/as que corresponden al 4.9% de los encuestados y que a pesar de que la opción de estrato 5 y 6 se encontraban en el formulario ninguna persona de los 81 encuestados lo marcaron como opción.

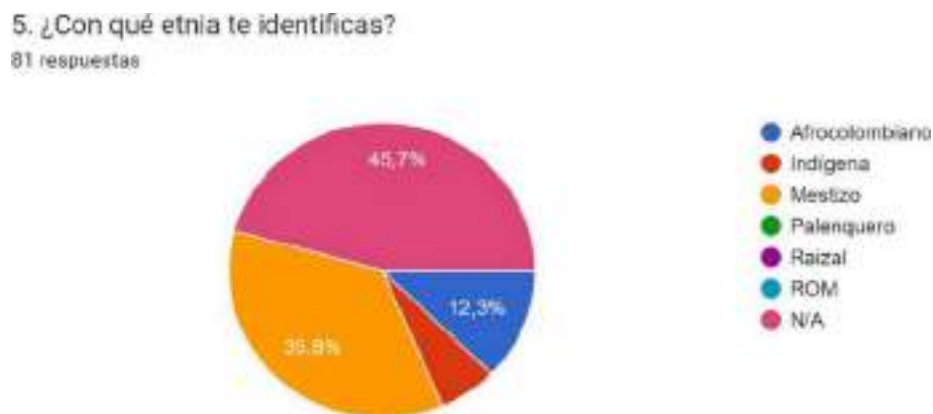
Los anteriores datos obtenidos reafirman el hecho de que históricamente la mayor población de la Universidad del Valle ha sido de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 debido a que es una Universidad de carácter público que busca incluir a estudiantes de todos los niveles socioeconómicos, lo que se refleja en sus políticas de admisión y financiamiento. Según las cifras del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES³, s.f.) referente a la información de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del Valle, en el periodo académico 2000 - 2 el 59.61 % de los estudiantes de nuevo ingreso pertenecían a los estratos 1,2 y 3; en el 2010 - 2 el 84.81% y en el 2020 - 2 el 95.18%.

Adicionalmente, un análisis de la matrícula total pregrado (Sede Cali), en el periodo (2010-2018), tomando solo algunos de los años, permite corroborar que la mayor parte de la población que se encuentra matriculada proviene del estrato 2 (39% promedio) y 3 (33% promedio), seguidos por los estudiantes de estrato 1 (20%). Se resalta la creciente participación del estrato 1 pasando de

³ El SPADIES es un sistema de información especializado para el análisis de la permanencia en la educación superior colombiana a partir del seguimiento a la deserción estudiantil. Los datos enunciados se reflejan en el siguiente enlace al filtrar por IES, Universidad del Valle.
<https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/page/basicas>

16,1% en 2010 a 24,9% a 2018, así como la tendencia decreciente en la participación del estrato 3 que pasó de 38,7% en 2010 a 33,0% en 2018. La participación de los estratos más altos (4-5-6) no supera el 5,3%. Además, el 97% de los admitidos en Univalle provienen de los estratos 1, 2 y 3 que han egresado de instituciones escolares oficiales; en tanto que de las instituciones del sector privado el 87% de los admitidos provienen de los estratos 1, 2 y 3 (Salmi *et al.*, 2021).

Figura 3. Etnia.



Fuente: encuesta de caracterización.

Respecto a la etnia con la que se identifican las y los monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES se observa que el 45.7% de los encuestados eligieron la opción "N/A", lo que indica que muchas personas no se identificaron con ninguna de las categorías étnicas o prefirieron no especificar su identidad étnica. También, el 35.8% de los encuestados se identificaron como mestizos, lo cual es un grupo grande y puede reflejar una población predominantemente mestiza. Las respuestas correspondientes a afrocolombianos (12.3%) e indígenas (6.2%) representan una proporción relativamente baja, y las opciones Raizal, ROM y Palenquero no recibieron respuestas (véase figura 3).

Los datos anteriores dan pie para realizar una comparación con los resultados de la encuesta de caracterización que realiza la Universidad del Valle a las y los estudiantes admitidos a primer semestre⁴. Las cifras más actualizadas corresponden al año 2022 donde de los 6.023 estudiantes que ingresaron a la Universidad del Valle durante este año el 45.45% se autoreconocen como Mestizo(a); seguido por el 22.36% que se autoreconoce como Negro(a), Mulato(a) o (Afrocolombiano(a)); el 21.9% se autoreconoce como Blanco; el 6.97% como Indígena y el 3.13% como Otro (sin especificar).

⁴ La información es de acceso público y puede ser encontrada en https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/7bc6d45c-d67c-4e50-87eb-290fbb6e5a6/page/p_9uicc5wbad?s=mJo2vtXrNTTo

Por lo anterior se puede decir que, en primer lugar, se encuentra una similitud en el porcentaje de estudiantes mestizos en ambas encuestas (como ya se dijo), los mestizos representan en ambas uno de los grupos más grandes en términos porcentuales. En segundo lugar, en la caracterización de la Universidad se incluyen las categorías como Blanco, Otro y además se unifican las poblaciones Negro, Mulato y Afrocolombiano, categorías que en la encuesta de caracterización a los/as monitores/as socioeducativos no se encontraron presentes.

Por ende, se considera que la alta proporción de respuestas a la categoría "N/A" entre los monitores/as (45.7%) sugiere que muchos prefirieron no especificar su identidad étnica o no se identificaron con las categorías ofrecidas. Se considera que las categorías de la encuesta pudieron no ser lo suficientemente inclusivas o claras, lo que llevó a que algunas personas no se sientan representadas o encontraron dificultad para identificarse con ellas. Adicionalmente, puede deberse a una insuficiencia de conocimiento o conexión con la identidad étnica ya que, en algunos casos, las personas pueden no tener un conocimiento claro sobre de su identidad étnica lo cual podría llevarlas a no identificarse con ninguna de las categorías ofrecidas.

Tabla 1. Departamento de procedencia.

Departamento de procedencia	Cantidad de personas	%
Valle del Cauca	66	81,5%
Antioquia	1	1,2%
Cauca	6	7,4%
Chocó	1	1,2%
Nariño	4	4,9%
Risaralda	1	1,2%
Tolima	2	2,5%

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la tabla 1, se debe tener en cuenta que la Universidad del Valle es una institución pública y estatal que tiene su campus principal en Cali, y cuenta con sedes regionales en varias ciudades del departamento y el norte del Cauca lo que facilita el acceso a la educación superior para los residentes. Según la encuesta de caracterización a estudiantes de primer semestre desde los años 2019 a 2022 de los 19.274 estudiantes admitidos el 73% provienen del Departamento del Valle del Cauca, lo cual no es raro ya que la Universidad ofrece una amplia gama de programas académicos, tanto de pregrado como de postgrado, que cubren diversas áreas del conocimiento, lo que atrae a estudiantes de la región que buscan oportunidades educativas cercanas a su hogar.

Adicionalmente, como institución pública, la Universidad del Valle tiene mayor accesibilidad para los estratos 1,2 y 3 (como se mostró en la gráfica 2), que son mayoría en el Departamento y, como se mencionó anteriormente, mayoría en la Universidad del Valle. Esto la hace una opción asequible para muchos jóvenes del Valle del Cauca que buscan educación superior sin tener que trasladarse a otras partes del país.

Respecto a las respuestas de los/as monitores/as socioeducativos, para el departamento de procedencia se colocaron como opción los 32 departamentos que conforman el territorio nacional colombiano, sin embargo, las y los monitores/as seleccionaron 7 departamentos. Entre todos los Departamentos resaltan 3 en específico con los mayores porcentajes: Valle del Cauca (81.5%), Cauca (7.4%) y Nariño (4.9%). Al realizar la comparación con los datos de la *Encuesta de Admitidos* (Universidad del Valle, 2024) se reafirma que estos 3 Departamentos son de donde más provienen los estudiantes ya que de los 19.274 estudiantes el 73% provienen del Valle del Cauca, el 8.2% del Cauca y el 7.5% de Nariño.

Tabla 2. Lugar de residencia.

Lugar de residencia	Cantidad de personas	%
Cali	67	82,7%
Yumbo	2	2,5%
Jamundí	2	2,5%
Candelaria	2	2,5%
Santander de Quilichao	2	2,5%
Palmira	4	4,9%
Zarzal	1	1,2%
Florida	1	1,2%
Buga	0	0%
Dagua	0	0%
Ginebra	0	0%
Cerrito	0	0%

Fuente: elaboración propia.

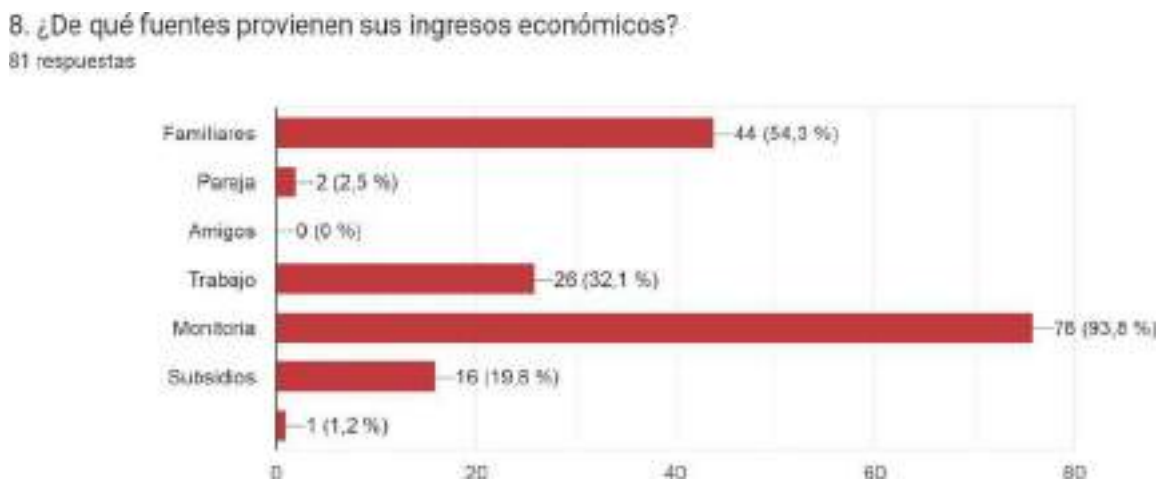
Para el lugar en el que reside (véase tabla 2) se colocaron como opciones algunos municipios del Valle del Cauca teniendo en cuenta su cercanía con la capital (Cali) y se habilitó la opción de “otro”. Las opciones fueron: Cali, Yumbo, Jamundí, Palmira, Candelaria, Dagua, Buga, Ginebra, Zarzal, Cerrito, Santander de Quilichao y Florida, sin embargo, las y los monitores/as solo marcaron 8 de estos municipios. La gran mayoría de los encuestados, (82.7%) residen en Cali,

correspondiendo a 67 respuestas. Los municipios como Yumbo, Jamundí, Candelaria y Santander de Quilichao tienen solo 2 respuestas cada uno, representando el 2.5% de los encuestados. Palmira tiene un 4.9%, y los municipios Zarzal y Florida solo tienen 1 respuesta cada uno, lo que representa el 1.2% cada uno.

En la encuesta a estudiantes admitidos entre los años 2019 y 2022, de 19.274 estudiantes el 40.4% manifestó que su municipio de origen es la ciudad de Cali y el 31.9% manifestó que su municipio de origen era otro diferente a Buenaventura (6.9%), Palmira (5.8%), Tuluá (4.4%), Buga (2.6%) Santander (2.2%), Bogotá (2%) y Zarzal (1.7%). En ambas encuestas Cali es el lugar más representativo posiblemente debido a la cercanía que tiene con la Universidad, además en los resultados de ambas se evidencia un porcentaje significativo de estudiantes que viven o provienen de otros municipios del Valle del Cauca como Palmira, Buga, Santander de Quilichao y Zarzal.

Con lo anterior se sugiere que la proximidad a Cali es un factor importante para la elección tanto de la Universidad del Valle como de residencia ya que la cercanía a la Universidad se puede considerar como un factor importante que puede facilitar u obstaculizar la vida universitaria del monitor/a. Aunque el porcentaje de estudiantes monitores/as de la Universidad que residen en Cali es el más alto, no se puede dejar de lado que el 17.3% de ellos/as no residen en la ciudad e incluso varios de ellos no provienen del Departamento del Valle del Cauca, lo anterior involucra los desplazamientos diarios a la Universidad o incluso buscar vivienda en Cali, lo cual a su vez tiene implicaciones económicas y en el manejo del tiempo para el estudiante monitor/a.

Figura 4. Fuentes de ingresos.



Fuente: encuesta de caracterización.

Considerando que, en la anterior pregunta, las y los monitores/as tenían la posibilidad de seleccionar varias respuestas, la figura 4 muestra la distribución porcentual de varias fuentes de apoyo. Por un lado, la monitoria se constituye como uno de sus principales fuentes de ingresos para las y los monitores/as, pues 76 monitoras y monitores/as lo señalaron. Lo anterior es acompañado

de que 44 de 81 personas encuestadas reciben apoyo de sus familiares lo que indica que tanto la monitoria como la familia son fuentes importantes de ingresos económicos para la mayoría de monitores/es encuestados.

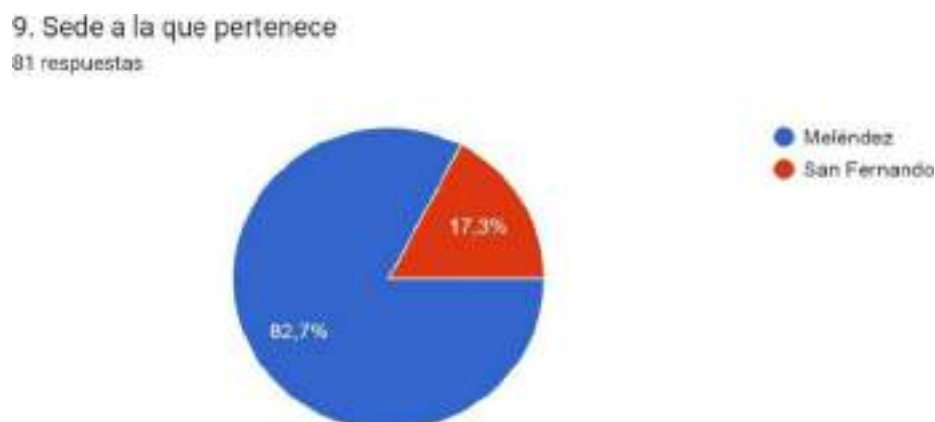
Respecto a lo anterior, en las estadísticas de la encuesta de admitidos (años 2019-2022) se pregunta por el gasto fijo que será financiado por su familia en 4 categorías diferentes, los resultados en la respuesta “No será financiado” fueron los siguientes: Matrícula (40%); Vivienda (17.8%); Transporte (44%) y Gastos materiales de estudio (52.4%). Las anteriores cifras comprueban que, en efecto, una de las principales fuentes de ingresos es la familia ya que en 3 de las 4 categorías el financiamiento de la familia se encuentra por encima del 50%. También, se puede destacar que los/as estudiantes encuentran una necesidad de generar ingresos propios para costear los gastos no tan financiados por la familia como el transporte y los gastos en los materiales de estudio.

Por otro lado, 26 personas marcaron *el trabajo* como una fuente de ingresos lo que muestra que el trabajo es una fuente importante de apoyo para casi un tercio de los monitores/as encuestados. Hasta ahora, se puede decir que no es raro que los/as monitores/as posean además de los ingresos de la monitoria, ingresos de un trabajo externo a la Universidad ya que, como se dijo anteriormente hay estudiantes que necesitan costear sus gastos, no solo lo que respecta a su vida universitaria sino de su diario vivir como la alimentación o la vivienda en los casos de los monitores/as que no provienen del Valle del Cauca o de ciudades o municipios cercanos a Cali. Por ello, la necesidad de tener varias fuentes de ingresos e ingresar a trabajos realizando funciones de meseros/as, domicilios o call center al mismo tiempo en el que están estudiando su carrera universitaria y realizando actividades de monitoria dentro de la Universidad.

Adicionalmente, los/as monitores/as seleccionaron *los subsidios* como fuente de ingresos lo que indica que este tipo de ayuda es relevante pero no tan común como otras fuentes, y 2 personas marcaron *la pareja* lo que sugiere que esta fuente de apoyo es poco común en comparación con las demás. Cabe mencionar, solo 1 persona menciona otras fuentes de apoyo (sin especificar) y ninguna/o de las y los monitores/as señalaron a *los amigos* como una fuente de ingreso.

2.2 Información universitaria

Figura 5. Sede a la que hace parte.



Fuente: encuesta de caracterización.

Para iniciar con el análisis de los resultados en esta segunda parte de la encuesta denominada Información Universitaria, es importante recordar que el contexto de la investigación se concentra en las sedes Cali de la Universidad del Valle, es decir, se analizan las respuestas provenientes de Meléndez y San Fernando (véase figura 5). Así pues, para el corte enero 2024, en el segundo periodo del año (2024-2) la universidad reportó un total de 32.993 admitidos, de los cuales 30.768 corresponden a estudiantes de pregrado y 2.225 a estudiantes de posgrado. De estos, 17.795 se distribuyen entre las dos sedes de la ciudad de Cali⁵.

La sede Meléndez, que alberga la mayor concentración de facultades de la universidad, registró el 82,7% de las respuestas, lo que equivale a 67 encuestados (véase tabla 3). Este resultado es coherente con la estructura académica de la Institución, ya que es en la sede Meléndez donde se concentra una mayor cantidad de estudiantes, lo que es en contraste la sede San Fernando, que tiene una oferta académica más reducida, reportó solo 14 respuestas, lo que representa el 17,3% de la muestra.

Tabla 3. Facultad a la que hace parte.

Facultad a la que pertenece	Cantidad de personas	%
Humanidades	21	25,9%
Artes Integradas	15	18,5%
Ingeniería	13	16%

⁵ Universidad del Valle en cifras 2023 (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle, 2024)

Salud	9	11,1%
Educación y Pedagogía	6	7,4%
C. Sociales y Económicas	5	6,2%
Ciencias de la Administración	5	6,2%
Psicología	3	3,7%
C. Naturales y Exactas	2	2,5%
Derecho	2	2,5%

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la distribución de los 81 encuestados indica que los monitores/as socioeducativos provienen de diversas facultades de la Universidad del Valle en sus sedes en Cali. Aunque la facultad de Humanidades concentra el mayor porcentaje de respuestas (25.9%), también se presenta una participación significativa de otras facultades, como la Facultad de Artes Integradas (18.5%), Ingeniería (16%) y Salud (11.1%) que reflejan una presencia importante de monitores/as, mientras que facultades como Educación y Pedagogía, Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias de la Administración, Psicología, Ciencias Naturales y Exactas, y Derecho muestran niveles de participación inferiores al 10%.

Este panorama muestra que, aunque la mayoría de las respuestas provienen de estudiantes de humanidades y artes, la monitoría socioeducativa no se limita a estas áreas, sino que se extiende a distintas disciplinas. Esto deja una cuestión sobre cómo las características de cada facultad influyen en la configuración de estas experiencias y qué factores podrían haber impactado la baja acogida de la encuesta.

Tabla 4. Programa académico.

Programa Académico	Cantidad de personas	%
Trabajo Social	8	9,9%
Arquitectura	7	8,6
Lic. en Lenguas Extranjeras	6	7,4%
Economía	5	6,2%
Contaduría Pública	4	4,9
Ingeniería en Sistemas	4	4,9
Medicina y Cirugía	3	3,7%
Ingeniería industrial	3	3,7%
Comunicación Social - Periodismo	2	2,5%

Psicología	2	2,5%
Odontología	2	2,5%
Licenciatura en Matemáticas	2	2,5%
Licenciatura en Filosofía	2	2,5%
Licenciatura en Literatura	2	2,5%
Licenciatura en Español y Filología	2	2,5%
Licenciatura en Educación Física y Deportes	2	2,5%
Licenciatura en Artes Visuales	2	2,5%
Licenciatura en Arte Dramático	2	2,5%
Ingeniería Agrícola	2	2,5%
Fonoaudiología	2	2,5%
Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	2	2,5%
Diseño Gráfico	1	1,2%
Comercio Exterior	1	1,2%
Química	1	1,2%

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la información enunciada en la tabla 4, el análisis de los datos revela que una cantidad de monitores/as encuestados/as se encuentran en el programa de Trabajo Social, seguido por Arquitectura, Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Economía. Aunque ningún programa académico alcanzó 10 respuestas, el reparto de encuestados/as indica que el resultado de la muestra es representativa, considerando que se identificaron monitores/as en 36 programas diferentes.

Lo anterior nos indica que la caracterización realizada no se centró en un grupo reducido, definido y/o específico de monitores/as, sino que se intentó dar cuenta de una manera general quienes son los estudiantes que desempeñan simultáneamente el rol de estudiante y monitor/a socioeducativo. De esta manera, la muestra arrojó que la diversidad de programas académicos en los que se encuentran los/as monitores/as advierte que la experiencia de la monitoria puede estar atravesada por factores disciplinares específicos, lo que plantea entonces la necesidad de conocer el programa académico en el que se están formando y además descubrir si pueden influir o no en el ejercicio de esta doble función sus condiciones académicas específicas.

Tabla 5. Año de ingreso a la Universidad.

Año de ingreso a la Universidad	Cantidad de personas	%
2015	0	0%
2016	1	1,2%
2017	1	1,2%
2018	5	6,2%
2019	8	9,9%
2020	25	30,9%
2021	24	29,6%
2022	17	21%

Fuente: elaboración propia.

Realizando el análisis de la tabla 5 se destaca la ausencia de respuestas para el año 2015 y la baja representación de los años 2016 y 2017, con solo un encuestado por cada año (1.2%), este dato cobra relevancia al considerar que quienes ingresaron en estos años enfrentaron tres paros estudiantiles hasta el día de hoy, eso sin contar el confinamiento por covid-19 (2020), (paro nacional universitario del 2018, paro estudiantil 2019, estallido social 2021) lo que pudo haber impactado su permanencia y progreso académico.

A partir de 2018, se observa un aumento progresivo en la cantidad de respuestas: 6.2% para 2018, 9.9% para 2019, y un incremento significativo en 2020 (30.9%) y 2021 (29.6%), que agrupan la mayor proporción de encuestados. Finalmente, en 2022, se registra un 21% en las respuestas.

Estos resultados indican que la composición de los/as monitores/as encuestados está fuertemente influenciada por cohortes recientes, posiblemente debido a las dinámicas de ingreso, permanencia en la universidad y tiempo promedio de graduación. Las respuestas recibidas en años anteriores pueden estar asociados a factores como cambios de programa o reorientación académica, los paros nacionales que terminan afectando la continuidad de sus estudios o condiciones personales y/o económicas, situaciones de este tipo los/as obliga a tomar la decisión de matricular menos materias o incluso a suspender temporalmente sus estudios para trabajar, lo que alarga el tiempo necesario para graduarse.

Tabla 6. Año de ingreso a la Universidad⁶.

Semestre Actual	Cantidad de personas	%
Primero	0	0%
Segundo	0	0%
Tercero	0	0%
Cuarto	2	2,5%
Quinto	5	6,2%
Sexto	16	19,8%
Séptimo	13	16%
Octavo	17	21%
Noveno	6	7,4%
Décimo	19	23,5%
Undécimo (11°)	1	1,2%
Duodécimo (12°)	1	1,2%
Decimocuarto (14°)	1	1,2%

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los semestres cursados por los/as monitores/as socioeducativos refuerza la idea de que la mayoría ha superado el ciclo básico (común) de sus programas académicos, una condición considerada clave por la Estrategia ASES para el adecuado desempeño del acompañamiento socioeducativo. Sin embargo, más allá de este criterio, los datos también permiten reflexionar sobre la relación entre la monitoria y la permanencia universitaria.

Los mayores porcentajes de encuestados corresponden a estudiantes en semestres avanzados (véase tabla 6): 23.5% en décimo semestre, 21% en octavo y 19.8% en sexto. La presencia significativa de monitores/as en el décimo semestre suscita intriga pues resulta inviable que estos monitores/as realicen un proceso significativo con sus estudiantes puesto que, al seguir con el acompañamiento experimentarían una permanencia universitaria extendida, ya que más de diez semestres se considera alta permanencia, por un lado y si es así, resulta entonces importante poner especial atención en el proceso académico también de los/as monitores/as, y que mejor que la asistencia sea desde la misma Estrategia.

Por otro lado, el/la monitor/a podría estar prolongando su desarrollo profesional por asegurar la ayuda económica proveniente de la monitoria, lo que para la Universidad resulta en un tema de vital importancia como lo es la alta permanencia para el promedio de tiempo de graduación.

⁶ Semestre actual al periodo 2024 - 2

Por lo tanto, la monitoria no solo se presenta como un espacio de apoyo para otros estudiantes, sino también como un escenario donde los propios monitores/as enfrentan y gestionan sus emociones frente a contextos de exigencia académica, pues para conservar la monitoria se debe contar con un buen promedio y mantenerlo, tal como se describió anteriormente. Comprender cómo equilibran estas responsabilidades y cómo la monitoria impacta su bienestar emocional es fundamental para conocer qué tanto los/as monitores/as implican a la Estrategia ASES en su desarrollo personal y profesional.

Figura 6. Ingreso por condición de excepción.



Fuente: encuesta de caracterización.

El análisis de las respuestas sobre el ingreso por condición de excepción (véase figura 6) muestra que la gran mayoría de los encuestados (88.9%) accedió a la Universidad del Valle a través de los canales regulares de admisión, mientras que un 11.1% lo hizo bajo alguna condición de excepción. Esta diferencia sugiere que la monitoria socioeducativa se desarrolla predominantemente entre estudiantes que han seguido la ruta tradicional de ingreso.

La baja representación de estudiantes admitidos por condiciones de excepción plantea interrogantes sobre los factores que pueden incidir en su participación dentro de la Estrategia ASES. Es posible que las características específicas de estos programas de admisión impacten la disponibilidad o el interés por asumir el rol de monitor/a socioeducativo. No obstante, se desea resaltar que la cifra del 11,1% de los/as estudiantes monitores/as encuestados que ingresaron a la Universidad por condición de excepción ya cuestiona por sí solo ciertos supuestos comunes dentro de la comunidad universitaria de la Universidad del Valle de los que se parte en muchas ocasiones, los cuales sugieren que un estudiante que entra con condición de excepción requiere de un apoyo académico debido al contexto del que procede o que son los más vulnerables a caer en bajo rendimiento.

Si bien en muchos casos si es necesario un apoyo, esta idea no debe generalizarse, pues en esta cifra se refleja que los/as estudiantes que ingresaron por condición de excepción pueden tener la experiencia y conocimientos necesarios para acompañar a un par en su proceso Universitario. Posiblemente, varios de los/as monitores/as socioeducativos tengan una continuidad en la monitoria y esto resulta relevante al tener en cuenta que uno de los requisitos fundamentales para la monitoria, mencionado anteriormente, es tener un buen promedio académico, generalmente de 3.8 en adelante. Lo que indica que aquellos estudiantes monitores/as con condición de excepción que continúan con su vinculación cuentan con un buen promedio y rendimiento académico.

Tabla 7. Tipo de condición de excepción.

Condición de excepción	Cantidad de personas	%
Comunidades Afrocolombianas (CA)	4	4,9%
Indígena (IN)	3	3,7%
Puntajes más altos en el examen de estado de los colegios oficiales del Valle (MPM)	2	2,5%
Ninguna	72	88,9%
Total	81	100%

Fuente: elaboración propia.

Para esta pregunta (véase tabla 7) se colocaron como opción todas las condiciones de excepción que tiene la Universidad del Valle a la hora de realizar el proceso de inscripción, estas son:

- Indígena (I.N.)
- Los más altos puntajes en el Examen de Estado (M.A.P.)
- Comunidades Afrocolombianas (C.A.)
- Cupo (C.U.)
- Programa de Reinserción (P.R.)
- Los más altos puntajes en el Examen de Estado, de los colegios oficiales en los municipios del Departamento del Valle del Cauca (M.P.M.)
- Aspirantes que estén realizando actualmente su último año de bachillerato, provenientes de Departamentos donde no existen sedes ni seccionales de Instituciones de Educación Superior (D.N.I)
- Aspirantes que estén realizando actualmente su último año de bachillerato, que provengan de Municipios de difícil acceso o con problemas de orden público (M.D.P.)
- Población Desplazada. (P.D.)

De las anteriores opciones fueron marcadas 3 de ellas por 9 de los/as estudiantes encuestados que corresponden a Comunidades afro (CA) Indígena (IN) y puntajes más altos en el examen de estado de los colegios oficiales del Valle (MPM).

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes con condición de excepción.

Condición de excepción	Cantidad de personas	%
Comunidades Afrocolombianas (CA)	4	44,4%
Indígena (IN)	3	33,3%
Puntajes más altos en el examen de estado de los colegios oficiales del Valle (MPM)	2	22,2%
Total	9	99,9%

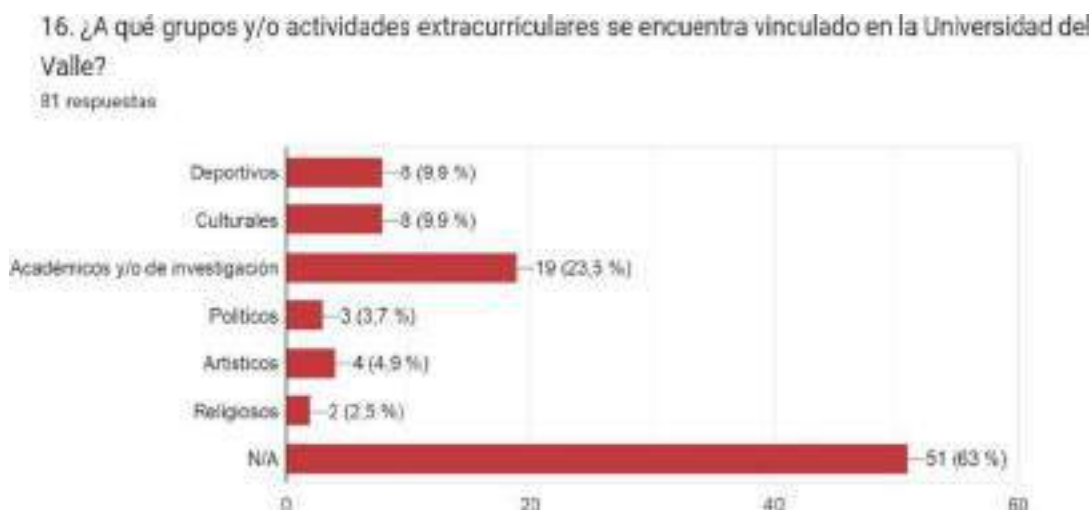
Fuente: elaboración propia.

El análisis de las respuestas de los 9 encuestados que ingresaron a la Universidad del Valle bajo una condición de excepción muestra una distribución marcada por criterios de acceso diferencial (véase tabla 8). El 44.4% ingresó a través del programa para Comunidades Afrocolombianas (CA), seguido por un 33.3% que accedió bajo la condición de Comunidad Indígena (IN), mientras que el 22.2% obtuvo su admisión por la categoría de Mejores Puntajes en el Examen de Estado de colegios oficiales del Valle (MPM).

Estos datos sugieren que los mecanismos de acceso excepcional están mayormente orientados a promover la inclusión de grupos históricamente marginados, lo que podría influir en las experiencias de estos estudiantes dentro de la monitoría socioeducativa. Además, la menor presencia de estudiantes admitidos por mérito académico (MPM) en comparación con los cupos étnicos sugiere diferencias en los perfiles de quienes acceden a la Estrategia ASES.

Dado que la monitoría implica no solo acompañamiento académico, sino también apoyo en la adaptación al entorno universitario, es relevante conocer las rutas de ingreso para analizar la influencia en las vivencias de los/as monitores/as, especialmente en términos de integración, desafíos emocionales y percepción de su rol dentro de la comunidad estudiantil.

Figura 7. Grupos y/o actividades extracurriculares.



Fuente: encuesta de caracterización.

Es importante aclarar que para el análisis de los resultados de la encuesta en esta pregunta, se considerará como *actividad extracurricular* aquella que se desarrolla fuera de la malla curricular y no es un requisito obligatorio del plan de estudios (véase figura 7). La encuesta permitió la selección múltiple, lo que significa que los encuestados podían marcar más de una opción de respuesta, además de incluir una opción abierta para registrar actividades no contempladas en las categorías predefinidas.

Los resultados reflejan que una mayoría significativa de monitores/as socioeducativos (63%), seleccionaron la opción "N/A", indicando que no participan en ninguna actividad extracurricular dentro de la universidad. Esta tendencia puede interpretarse desde diversas perspectivas: en primer lugar, podría estar relacionada con la responsabilidad académica y los compromisos que implica la monitoría, lo que reduciría el tiempo disponible para otros espacios extracurriculares. También es posible que, más allá del factor tiempo, exista una falta de interés o motivación para integrarse en estos grupos, lo que podría sugerir que la monitoría en sí misma ya representa un espacio de aprendizaje y vinculación suficiente para estos estudiantes-monitores/as.

En contraste, el 37% de los encuestados que sí están vinculados a actividades extracurriculares muestran una inclinación mayoritaria hacia espacios *Académicos y de Investigación* (23.5%), lo que sugiere un interés por fortalecer su formación más allá de las exigencias curriculares, clave también para mantener el promedio y así mismo para conservar la monitoría.

Las actividades *Deportivas* y *Culturales*, aunque presentadas como categorías separadas, alcanzaron un mismo nivel de participación (9.9%), evidenciando que el interés en estas áreas es similar.

Por otro lado, las actividades *Artísticas* (4.9%), *Políticas* (3.7%) y *Religiosas* (2.5%) registraron una menor representación, lo que puede indicar que estas dimensiones tienen un papel menos relevante en la vida universitaria de los/as monitores/as-estudiantes.

Estos datos sugieren que, aunque una proporción importante de monitores/as elige no vincularse a alguna actividad extracurricular, quienes sí lo hacen priorizan aquellas que complementan su desarrollo académico y profesional. Esto plantea la necesidad de analizar en qué medida la monitoría, como una actividad con una fuerte carga de responsabilidad y compromiso, influye en la decisión de participar (o no) en otros espacios extracurriculares y/o en espacios que brinda la universidad.

2.3 Información de la vinculación a la Estrategia ASES.

Tabla 9. Semestre de vinculación a la Estrategia ASES.

Semestre en el que se vinculó a la monitoría	Cantidad de personas	%
Primero	3	3,7%
Segundo	0	0%
Tercero	3	3,7%
Cuarto	4	4,9%
Quinto	20	24,7%
Sexto	15	18,5%
Séptimo	20	24,7%
Octavo	6	7,4%
Noveno	5	6,2%
Décimo	4	4,9%
Duodécimo (12°)	1	1,2%

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los/as estudiantes monitores/as se vincularon a la Estrategia cuando se encontraban en el quinto o séptimo semestre, ambos representados con el 24.7% del total de la población. Seguidamente, el 18,5% se encontraba en sexto semestre cuando fue vinculado/a. Es decir que, la mayor concentración de las vinculaciones se da en los semestres quinto, sexto y séptimo. Esto puede deberse a que son semestres en que los/as estudiantes ya han adquirido una formación académica significativa que les brinda herramientas efectivas para desempeñar el rol de monitores/as, lo cual también prioriza la Estrategia.

Aunque si bien hay una baja representación de los primeros semestres en la vinculación, es importante no perder de vista las cifras arrojadas de los monitores/as que se vincularon cursando el segundo semestre de su carrera (3,7%), pues debe considerarse y evaluar que son estudiantes que recién inician su ciclo básico y se encuentran en un proceso de formación y adaptación académica, comprendiendo la dinámica universitaria. Además, los términos para la selección de monitores/as y monitoras, según lo manifestado por la Estrategia, y que a su vez responden a la normativa de la Universidad (Res. 040 de Julio 15 de 2002)⁷, manifiesta que las y los estudiantes preinscritos a la convocatoria de la monitoria deben estar matriculados al menos en el 60% de las asignaturas previstas por el programa académico para el respectivo semestre en el que se encuentra. Y haber cursado y aprobado el segundo semestre del programa académico en curso y cubierto al menos el 60% de las asignaturas.

Lo anterior nos indica una necesidad de revisión minuciosa de las convocatorias dentro de la Estrategia ASES, teniendo en cuenta dichos criterios de selección de monitores/as/es. Pues el rol de monitor/a implica unas responsabilidades adicionales que podrían terminar convirtiéndose en una “carga” para un estudiante de segundo semestre, y afectar su proceso universitario junto con lo que este implica (rendimiento académico, bienestar socioemocional), generando a su vez impactos no sólo en sí mismo, sino también en los/as estudiantes que acompañan.

Según la tabla 9, también se puede ver una disminución significativa y progresiva de la vinculación en los semestres más avanzados. Pues solo el 7,4% fue vinculado en octavo semestre; el 6,2% en noveno, el 4,9% en décimo y el 1,2% se encontraba en “duodécimo” semestre.

Lo anterior puede estar relacionado con varios factores. El primero, porque los semestres avanzados significan un momento de la práctica académica, pasantías y el Trabajo de Grado o tesis, las cuales les exige una dedicación horaria considerable y deciden priorizar. Segundo, porque en esa etapa de su formación los/as estudiantes enfrentan mayores necesidades económicas, por tanto, buscan ingresos más altos que el ofrecido por la monitoria, ya que estas no logran cubrir por completo sus gastos. Sin embargo, estas cifras también pueden estar representadas por perfiles de estudiantes que han ido culminando gran parte de las asignaturas de sus programas académicos, y disponen del tiempo para asumir el rol de monitor/a, considerándolo como una buena primera fuente de ingresos antes de insertarse en el mundo laboral formalmente.

⁷ Universidad del Valle, Términos de selección de monitores/as. Para más información sobre los términos de selección de monitores/as, consultar el sitio web oficial de Estrategia ASES de la Universidad del Valle. <https://ases.univalle.edu.co/terminos-seleccion-monitores/as>

Tabla 10. Horas de vinculación.

Horas de vinculación como monitor/a	Cantidad de personas	%
10 hrs	30	37%
12 hrs	7	8,6%
15 hrs	22	27,2%
18 hrs	1	1,2%
20 hrs	21	25,9%

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la encuesta (véase tabla 10), una gran parte de los/as estudiantes monitores/as, representados con un 37%, actualmente cuentan con 10 horas de vinculación a la monitoria. Seguidamente, el 27,2% cuenta con 15 horas, y así mismo los resultados de la encuesta evidencian que un 25,9% de los estudiantes monitores/as tienen una vinculación de 20 horas semanales, que, aunque ocupa el tercer lugar en porcentajes no deja de representar una parte considerable de la población. Sin embargo, este último dato también abre interrogantes al analizar la distribución de los/as estudiantes monitores/as por semestre, ya que una parte importante de estos actualmente se encuentra cursando entre séptimo y noveno semestre (44,4%); (véase tabla 6) período donde en muchos programas se realizan las prácticas académicas, las cuales exigen una dedicación de 22 a 24 horas semanales, dependiendo del programa.

Lo anterior indica que, una parte significativa de estudiantes monitores/as actualmente podría estar asumiendo el rol de la monitoria y la práctica académica simultáneamente, lo cual podría representar una posible sobrecarga académica y de tiempo, especialmente para aquellos estudiantes monitores/as con 10, 15 y 20 horas de monitoria. Esto a su vez puede traer implicaciones en los tiempos que dedican para participar de otras actividades extracurriculares o relacionarse con sus pares. También cabe resaltar que, estas horas no dependen única y directamente de los/as estudiantes monitores/as, ya que, en muchas de las ocasiones, las convocatorias de las monitorias ofrecidas por la Estrategia tienen las horas preestablecidas. El o la estudiante decide si postularse de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. Es por ello que puede haber una mayor concentración en dichas tres opciones (10, 15 y 20 horas).

Tabla 11. Cantidad de semestres de vinculación.

Cantidad de semestres siendo vinculado/a como monitor/a	Cantidad de personas	%
1	21	25,9%
2	35	43,2%
3	14	17,3%
4	8	9,9%

5	1	1,2%
6	0	0%
7	2	2,5%

Fuente: elaboración propia.

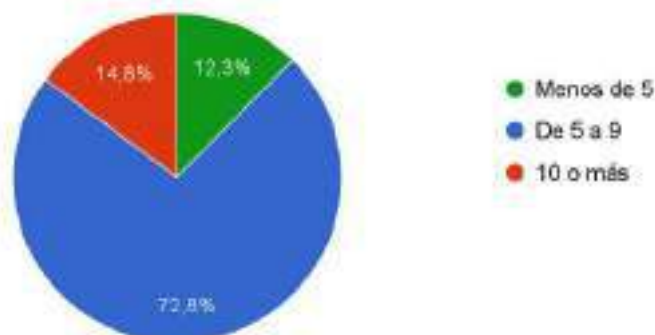
En la tabla 11 se refleja que la respuesta con más representación fueron los estudiantes monitores/as que llevan 2 semestres siendo vinculados en la Estrategia ASES, que está reflejado por el 43,2% de los 81 estudiantes encuestados. Seguidamente, el 25,9% llevan 1 semestre, el 17,3% llevan 3 semestres y el 9,9% llevan 4 semestres siendo vinculados. Es decir que 78 estudiantes de los 81 encuestados/as llevan entre 1 a 4 semestres siendo vinculados. Esto afirma que la mayoría ha tenido una continuidad en su rol, lo cual está alineado con la idea de la Estrategia de priorizar la experiencia en el acompañamiento al momento de convocar nuevos monitores/as, pues los cupos son definidos a partir de la revisión de continuidad de los monitores/as antiguos y su capacidad para cubrir toda la población de estudiantes beneficiarios.

Sin embargo, esta permanencia en la monitoria también abre paso a ciertos interrogantes. Por un lado, evaluar si la experiencia que los/as estudiantes monitores/as adquieren al ser vinculados/as varios semestres de forma consecutiva, les contribuye y facilita su desarrollo y desempeño en el acompañamiento y gestión de sus tiempos, o de lo contrario genera un desgaste, teniendo en cuenta que a medida que avanzan los semestres, cada uno trae consigo responsabilidades y exigencias diferentes, tanto del monitor/a como del estudiante que acompaña. Y por otro lado, considerar en estos casos, la motivación de la continuidad en la monitoria por parte de los estudiantes monitores/as y monitoras, ya que puede estar ligada a sus necesidades económicas, y esto puede llevarlos a permanecer aún si presentan una carga académica pesada. O en el mejor de los casos, cuentan con todas las posibilidades para continuar en la monitoria.

Otro resultado arrojado por la encuesta indica que los/as estudiantes monitores/as que llevan entre 5 y 7 semestres cuentan menor representación, solo 3 personas. Lo anterior puede deberse a que gran parte de los/as monitores/as se vincularon en quinto, sexto o séptimo semestre (véase tabla 9), por tanto, llevar 5, 6 o 7 semestres siendo vinculados puede resultar menos común, teniendo en cuenta que la mayoría de los programas cuenta con ocho, nueve o diez semestres, y para estar vinculados a la monitoria, deben ser estudiantes activos. Además, la Resolución 040 de 2002 por el cual se reglamenta las monitorias de la Universidad del Valle en el parágrafo 1 expone que un estudiante podrá ser beneficiario de monitoría hasta por cuatro semestres en la misma.

Figura 8. Cantidad de estudiantes que acompaña.

20. ¿A cuántos estudiantes le realiza acompañamiento socioeducativo?
81 respuestas



Fuente: Encuesta de caracterización.

La figura 8 representa la cantidad de estudiantes a los que acompañan los/as monitores/as, la cual indica que más de la mitad (72,8%) de los/as monitores/as encuestados/as acompañan entre 5 a 9 estudiantes. Otros resultados de la encuesta muestran que hay una menor representación de los/as monitores/as que acompañan *menos de 5 estudiantes* con un 12,3% y de quienes acompañan *10 o más estudiantes* con un 14,8%. Cabe resaltar que, esto varía en muchas ocasiones dependiendo las horas de vinculación con las que cuenta el o la monitora, ya que entre más horas tenga, es posible que acompañe mayor cantidad de monitores/as y de forma contraria, si cuenta con menos horas, acompaña una menor cantidad de estudiantes.

Sin embargo, el hecho de acompañar *entre 5 a 9 estudiantes* o incluso *10 o más estudiantes* puede representar un peso y nivel de responsabilidad significativo para las y los monitores/as, teniendo en cuenta que cada estudiante acompañado demanda necesidades diferentes y requieren de un grado de atención variado, lo que exige al monitor/a estrategias de acompañamiento distintas y efectivas. Por tanto, es importante evaluar si la cantidad de estudiantes asignados a las y los monitores/as no solamente es la adecuada y permite un acompañamiento de calidad e integral, sino también las implicaciones que esto produce en el bienestar social y emocional de las y los monitores/as, es decir, si representa una carga de trabajo o no, teniendo en cuenta que a su vez deben cumplir con un rol académico.

Figura 9. Facultad de los/as estudiantes que acompaña.



Según los resultados de la encuesta (véase figura 9), la facultad de *Humanidades* es la más representada, con 21 respuestas, lo que equivale al 25,9%. Esto indica que, los estudiantes de esta facultad forman el grupo más numeroso de los acompañados. La facultad de *Artes integradas*, con 20 respuestas, es la segunda facultad más representada, con el 24.7%, y la facultad de *Educación y pedagogía* cuenta con 19 respuestas (23.5%), ocupando el tercer lugar en términos de representación.

Sin embargo, es importante aclarar nuevamente que estas respuestas pueden verse determinadas por el hecho de que los/as monitores/as que participaron de la encuesta, en su mayoría hacen parte de dichas facultades mencionadas anteriormente, por tanto, es común encontrar que acompañan a estudiantes de su misma facultad. Aunque no quita el hecho que debido a la naturaleza de estas disciplinas requieren notablemente de procesos de apoyo o acompañamiento educativo.

Según los demás resultados de la encuesta, la facultad de *Ingeniería* tiene 14 respuestas, representando el 17.3% y el cuarto lugar. Aunque tiene una menor representación que las anteriores, sigue siendo un porcentaje significativo en comparación con otras facultades, lo cual es considerable al contrastarlo con un estudio de la Universidad, realizado por Escobar-Martínez *et al.* (2021)⁸, donde manifiesta que la facultad de ingeniería es la facultad que cuenta con la mayor tasa de desertores a nivel general en las sedes Cali, hecho que se expresa consistentemente en el ciclo básico, es decir de primer a cuarto semestre. Según el estudio, esta facultad aporta aproximadamente el 35% de los desertores totales, siguiendo con la facultad de Humanidades, y la

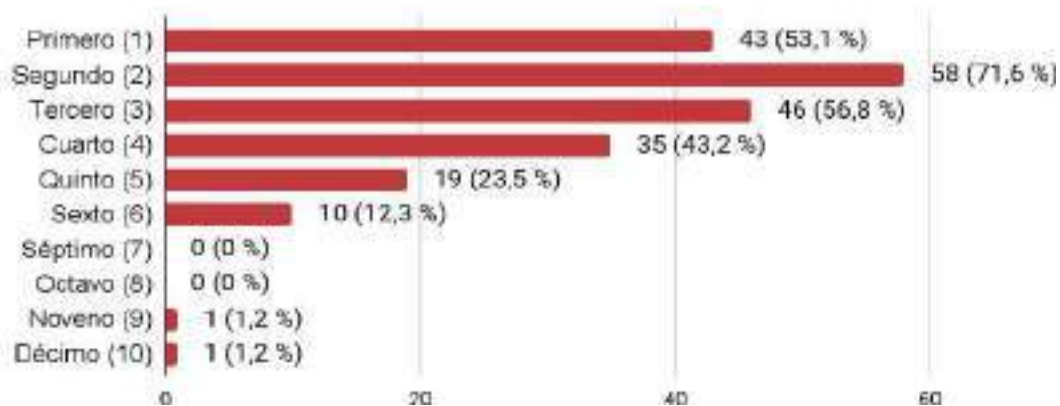
⁸ Estudio realizado por el observatorio de éxito académico, permanencia y graduación de la Universidad del Valle. [Patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle].

facultad de Ciencias Naturales y Exactas que juntas aportan un 30% de los desertores. Lo anterior afirma la necesidad de poner el foco del acompañamiento por parte de la Estrategia ASES en dichas facultades, asegurando la permanencia de los/as estudiantes de las mismas.

Figura 10. Semestre de los/as estudiantes que acompaña.

22. ¿En qué semestre se encuentran los/as estudiantes que acompaña?

81 respuestas



Fuente: Encuesta de caracterización.

Para esta pregunta, es importante resaltar que se permitió la selección múltiple para responder, es decir que, el total de las respuestas supera el número de las personas encuestadas, y por tanto, los porcentajes no están dados con una base del 100% ya que los porcentajes no representan la cantidad total de los/as estudiantes monitores/as encuestados, sino la cantidad de veces que fueron seleccionadas dichas opciones.

Según lo reflejado en la encuesta, la mayoría de los/as estudiantes que acompañan los/as monitores/as encuestados/as, se concentran en los primeros cuatro semestres (véase figura 10). Específicamente, en segundo semestre (71,6%) y tercer semestre (56,8%) los cuales presentan las cifras más elevadas, seguidos de primer semestre (53,1%) y cuarto semestre (42%).

Lo anterior afirma las cifras expuestas por la Universidad del Valle del estudio mencionado anteriormente sobre el patrón estructural de la deserción en la Universidad donde analizan la distribución de las tasas de deserción hasta el semestre 12. Según este estudio, en todas las sedes de Cali de la Universidad, aproximadamente el 60% de la deserción total se da durante los primeros 4 semestres, lo que indica una deserción temprana. Específicamente, dicha deserción se distribuye de la siguiente manera: primer semestre con 24,92%, segundo semestre con el 18,12%, tercer semestre el 12,46% y cuarto semestre con un 10,24%. Así mismo, manifiesta la necesidad de intervenir durante los dos primeros semestres para prevenir y disminuir los niveles de deserción (Escobar-Martínez *et al.*, 2021).

En vista de lo anterior, es coherente que la encuesta haya arrojado dichos resultados, teniendo en cuenta que los primeros 4 semestres son los más vulnerables y críticos, ya que se encuentran en una etapa clave de adaptación académica y universitaria, que a su vez está influenciada por otros factores sociales, económicos y culturales, lo cual requiere de un apoyo y/o acompañamiento para prevenir su deserción y promover su permanencia, que en últimas es el objetivo mismo de la Estrategia ASES.

En vista de lo anterior, también resulta importante analizar el hecho de que la opción de *Primer semestre* representada con el 53.1% (43 respuestas), haya sido menos seleccionada que segundo y tercer semestre, lo que indica la necesidad de fortalecer la presencia del acompañamiento a los/as estudiantes de primero, pues estos pueden ser los más vulnerables ante la deserción universitaria, ya que es el inicio de su trayectoria académica. Por tanto, hay que considerar la intervención temprana como un factor clave que implica empezar el acompañamiento integral de las y los monitores/as desde el momento en que inician su trayectoria universitaria. Sin embargo, no se puede perder de vista que esta situación puede deberse a un posible desconocimiento de la Estrategia ASES por parte de los/as estudiantes que ingresan recientemente a la Universidad, que alerta al mismo tiempo la necesidad de difusión del trabajo de la Estrategia y sus beneficios.

Así mismo, los otros resultados arrojados por la encuesta muestran que las y los monitores/as también acompañan estudiantes de *Quinto semestre* (22.2%) con 18 respuestas. *Sexto semestre* (11.1%): Con 9 respuestas. *Séptimo y octavo semestre* no tienen representación. Y los que se encuentran en *noveno y décimo semestre* tienen muy baja representación, con el 1,2% cada uno. Lo anterior refleja que la participación o el acompañamiento disminuye en los semestres más avanzados, lo cual podría indicar que las y los estudiantes son más independientes y logran la adaptación universitaria, lo que significa que el enfoque del programa es menor para estos semestres.

Tabla 12. Horas semanales dedicadas a actividades extracurriculares.

Cantidad de horas que le dedica semanalmente a las actividades extracurriculares	Cantidad de personas	%
Menos de 5 horas	49	60,5%
De 5 a 9 horas	24	29,6%
10 a 15 horas	4	4,9%
16 a 21 horas	2	2,5%
22 o más horas	2	2,5%

Fuente: elaboración propia.

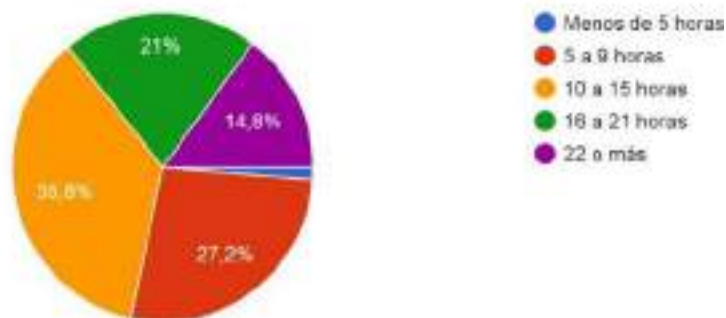
La tabla 12, muestra el tiempo que los/as estudiantes monitores/as le dedican semanalmente a las actividades extracurriculares, reflejando que más de la mitad de los/as estudiantes

monitores/as (60,5%) le dedican *menos de 5 horas* semanales, y el 29,6% le dedican *de 5 a 9 horas* semanales. Es decir que, hay una gran concentración de monitores/as que le dedican poco tiempo a espacios desligados de lo que concierne su formación académica. Lo anterior abre interrogantes sobre las causas, ya que puede condicionarse a muchos factores como la demanda de tiempo de la monitoria, las exigencias académicas de los diferentes programas, el desinterés por estos espacios, o el hecho de tener que cumplir con otras obligaciones personales y familiares, ya que muchos/as cuentan con otros empleos para cubrir sus necesidades económicas que demandan de su tiempo y por tanto restringe la participación de las y los estudiantes monitores/as en las diferentes actividades extracurriculares, demostrando que estos espacios no son priorizados por las y los monitores/as. Según la figura 11, hay una minoría de estudiantes monitores/as que le dedican más de 10 horas a estas actividades: de *10 a 15 hrs* solo el 4,9%. De *16 a 21 hrs*, el 2,5% y finalmente, de *22 o más hrs* también representadas con el 2,5%.

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de poner el foco de atención no solo en los estudiantes beneficiados por la Estrategia, sino también en los/as estudiantes monitores/as, pues resulta preocupante la participación tan limitada de los/as monitores/as en dichos espacios extracurriculares, teniendo en cuenta que la Universidad prioriza el principio de la formación integral, donde el Área de Desarrollo Humano y Promoción Económica tiene como objetivo el bienestar de la comunidad universitaria, propiciando espacios para la formación integral y el desarrollo individual y colectivo, de los cuales hacen parte fundamental las actividades extracurriculares. Por tanto, esto abre otros interrogantes sobre las implicaciones que tiene o ha tenido la poca frecuencia de espacios extracurriculares en el bienestar integral (social, emocional, académico) de las y los estudiantes monitores/as, cómo ha afectado o no en su experiencia universitaria, e incluso sobre el papel de la Estrategia en la promoción de estos espacios a los/as monitores/as, priorizando un equilibrio entre sus roles y el bienestar personal.

Figura 11. Horas semanales dedicadas a las actividades académicas.

24. ¿Cuántas horas le dedica semanalmente a actividades académicas?
81 respuestas



Fuente: Encuesta de caracterización.

Por último, la figura 11 muestra la cantidad de horas que los/as estudiantes monitores/as le dedican a sus actividades académicas semanalmente. En donde se halló que el 35,8% le dedican entre *10 a 15 horas* semanales. Seguidamente, la segunda opción más marcada fue que le dedican entre *5 a 9 horas*, con un 27,2%. La tercera opción más seleccionada con un 21% fue de *16 a 21 horas* dedicadas. Y la cuarta opción con un 14,8% fue *22 o más horas*. Lo anterior refleja que si bien la opción más marcada fue 10 a 15 horas, las otras opciones también cuentan una representación significativa, lo que indica que hay un gran compromiso en el desempeño académico de parte de los/as estudiantes monitores/as. Esto demuestra que las y los monitores/as no relegan el aspecto académico y siguen dándole un lugar importante, lo cual es coherente con el requisito de que para permanecer en la monitoría, deben contar con un buen rendimiento.

Sin embargo, no deja de ser importante preguntarse acerca de las implicaciones que tiene las obligaciones de la monitoría sobre el rendimiento académico de los monitores/as, si realmente hay un equilibrio en todo momento en los dos roles, si durante todo el semestre se mantienen las horas que le dedican a las actividades académicas o de lo contrario fluctúan dependiendo del momento. Por ejemplo, es importante no perder de vista aquellos estudiantes que le dedican 22 horas o más y que simultáneamente cuentan con 20 horas de monitoría, lo que indica una posible sobrecarga.

En general, estos resultados confirman la importancia de realizar un seguimiento a las y los estudiantes monitores/as, y estar evaluando en todo momento su desarrollo académico y en la monitoría, sin desligarlo en ningún momento de su bienestar social y emocional, teniendo en cuenta que todos los estudiantes monitores/as cuentan con diferentes formas de abordar las situaciones, de gestionar el tiempo y de responder a las exigencias personales, académicas y laborales, que en este caso se habla de la monitoría.

Para finalizar con este capítulo, se considera que de acuerdo con la caracterización lograda de los/as estudiantes monitores/as de la Estrategia ASES quedan algunos interrogantes importantes respecto a una posible sobrecarga de actividades y funciones tanto dentro de su vida universitaria como en sus responsabilidades individuales. Ante ello, se invita a reflexionar al lector sobre todas las actividades y responsabilidades que fueron mencionadas y analizadas en la caracterización respecto a los roles de ser estudiante y monitor/a simultáneamente que en muchas ocasiones viene acompañado del rol de trabajador/a y de los roles sociales como ser hijo/a, pareja, madre/padre, entre otros.

Uno de los aspectos más relevantes, es que se encontraron estudiantes que llevan un poco más de 5 años en la universidad teniendo en cuenta su año de ingreso, y esto no siempre se debe a que pierdan semestres o tengan un bajo rendimiento académico. En muchos casos, la razón principal es la carga de responsabilidades adicionales que deben afrontar mientras cursan sus estudios. Varios de los/as estudiantes que incluso no se encuentran en situación de alta permanencia, trabajan para poder costear su educación, para contribuir con los gastos del hogar o para cubrir sus propias necesidades personales y familiares. Esto les obliga a matricular un número reducido de materias por semestre, lo que

naturalmente prolonga el tiempo establecido para completar su carrera.

Así mismo, existen estudiantes que dependen de la monitoria como su principal fuente de ingresos (93,8% de los encuestados) (ver figura 4), ya que esta les permite obtener un apoyo económico siempre y cuando sean estudiantes activos. Pues al dejar de serlo, pierden el derecho a acceder a este tipo de beneficios, lo que puede representar una gran dificultad para su estabilidad financiera.

La situación económica es, sin duda, un factor determinante en la permanencia de muchos jóvenes en la universidad. Los costos asociados con la educación superior, como la matrícula, el transporte, la alimentación y otros gastos relacionados, pueden volverse una barrera que retrasa su proceso académico. Ante estas circunstancias, muchos optan por prolongar su estancia en la universidad para poder equilibrar sus estudios con sus necesidades económicas y personales, garantizando así su permanencia en el sistema educativo sin comprometer su bienestar.

Teniendo esto en cuenta se desea explicitar que muchos de los monitores/as tienen sobrecarga de actividades y de roles que a su vez le pueden dificultar en diferentes aspectos de su vida como la individual, social, económica y académica y que, como se evidenció en el análisis, se superponen entre sí. Por ello, se recalca la necesidad de profundizar respecto a las experiencias de los/as monitores/as socioeducativos que ejercen varios roles a la vez y cómo influyen estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares en todo lo que acarrea su vida universitaria.

3. PANORAMA TEÓRICO

Esta investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico-interpretativo, también llamado comprensivista, interpretativista o histórico – hermenéutico, en el cual, según Morán (2006), se plantea que la realidad no está dada de manera objetiva, sino que es una construcción que realiza cada sujeto, otorgándole importancia al lenguaje como un medio a través del cual se construyen las realidades. Este paradigma le da gran importancia al contexto y desde este se busca comprender los fenómenos sociales; busca la diversidad de verdades y la visibilidad de lo invisible. Además, comprende los significados y emociones, buscando interpretar cómo ven los sujetos su propia realidad (Morán, 2006)

Esta investigación se acoge al paradigma hermenéutico, debido a que permite comprender desde la narrativa, percepciones y sentidos, la interpretación que los/as estudiantes-monitores/as le han asignado a sus experiencias en torno al manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer un rol de estudiante y monitor/a simultáneamente y la relación que tienen dichas estas experiencias frente a las relaciones que establecen con sus pares dentro del espacio universitario. De igual forma, este enfoque valida dichas experiencias como fuente legítima de conocimiento, permite el acceso a la subjetividad a través del lenguaje, y reconoce que las experiencias de los/as estudiantes monitores/as no se dan de forma homogénea, sino que reconoce la riqueza de lo múltiple y diverso. En vista de lo anterior, orienta la investigación hacia la visibilización de las experiencias emocionales y sentimentales producidas por los roles que se desarrollan en el ámbito institucional, en este caso, la universidad.

Desde una perspectiva hermenéutica, las experiencias no se entienden únicamente como acontecimientos vividos, sino como hechos cargados de sentidos. En palabras de Dubet “la experiencia social apela a un código cognitivo que designa las cosas y los sentimientos, que identifica los objetos rebuscando dentro del stock cultural disponible” (Dubet, 1994/2010, p. 93). Lo anterior indica que, los seres humanos interpretan y significan lo que viven a partir de un marco simbólico o bagaje cultural compartido, es decir a través de significados, valores y referencias culturales que orientan la manera como comprende las situaciones de la vida cotidiana.

Así, aunque las experiencias individuales implican un proceso interno, éstas y la acción del individuo están influenciadas por la interacción con las estructuras sociales, instituciones, normas culturales, expectativas y las relaciones que se establecen entre los individuos, que finalmente terminan moldeando estas experiencias. Incluso, Dubet señala que “si la experiencia, se quiere muy a menudo, puramente individual, no por eso deja de ser cierto que a los ojos del individuo exista de verdad solamente al ser reconocida por otros, eventualmente compartida y confirmada por otros” (Dubet, 1994/2010, p. 93).

Entender las experiencias desde esta mirada hermenéutica y sociológica, permite considerar las experiencias sobre el manejo de las emociones y sentimientos de los/as estudiantes monitores/as

no como eventos aislados, sino que implica tener en cuenta el entorno social, cultural e institucional en el que se enmarca el/la estudiante-monitor/a. Pues, tener que cumplir con sus roles de manera simultánea, demanda unas responsabilidades, normativas y dinámicas institucionales e incluso expectativas sociales que pueden influir en sus acciones y por tanto, en sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos, lo cual puede reflejarse finalmente en las relaciones que establecen con sus pares.

La investigación se fundamentó teóricamente en dos perspectivas: la sociología de las emociones y la psicología de las emociones. Ambas permiten una visión integral que considera tanto la dimensión individual como la dimensión social de los procesos emocionales de los seres humanos.

Por un lado, desde la sociología de las emociones, se retomó la mirada de Hochschild, quien plantea que las emociones ocupan un lugar central en la vida social, al mismo nivel que el pensamiento o la acción para entender los procesos de interacción social (Hochschild, 1990, citado en Bericat-Alastuey, 2000, p. 159). Esta autora sostiene que las emociones y sentimientos no solo deben verse o estudiarse como productos de impulsos o instintos biológicos como lo han estudiado otros autores como S. Freud, sino también desde un enfoque en el que hacen parte de la conciencia del ser humano y hay una capacidad para operar sobre estas (Hochschild, 1983, citado en Bericat-Alastuey, 2000, p. 159).

Desde esta perspectiva, las emociones y sentimientos están influenciadas por las situaciones sociales en las que emergen, es decir que adquieren un significado y sentido específico de acuerdo a los contextos sociohistóricos. Según Hochschild (1975), estos contextos incluyen unas dimensiones, de las cuales resalta la dimensión normativa y la dimensión expresiva. La primera dimensión, se fundamenta en que existen normas sociales que no solo se aplican a la conducta y al pensamiento, sino también a las emociones y sentimientos. Estas normas emocionales definen la vivencia interna de los sentimientos en ciertas circunstancias, indican la intensidad, la dirección y duración del sentimiento. Por tanto, cuando hay emociones y sentimientos que no son considerados apropiados, deseables o esperados por la sociedad, el individuo presenta una disonancia con lo indicado por la norma (Hochschild, 1975, citado en Bericat-Alastuey, 2000, p.160). La segunda dimensión manifiesta que, además de normas emocionales, también existen normas de expresión emocional. Estas no se enfocan tanto en lo que se siente, sino en la manifestación externa de dichas emociones frente a otros; definen hasta qué grado y circunstancias pueden ser expresadas, sin transformar necesariamente el sentimiento interno o auténtico (Hochschild, 1975, citado en Bericat-Alastuey, 2000, p. 161).

La sociología de las emociones es pertinente para esta investigación, ya que permite comprender la forma como los/as estudiantes monitores/as experimentan las emociones y sentimientos en relación con los contextos sociales e institucionales en los que se desarrollan, en este caso los espacios universitarios. Desde esta perspectiva, las emociones se entienden como

procesos cuyos significados están influidos por el contexto y por normas sociales que orientan tanto lo que se siente como la forma en que se expresan las emociones. Además, este enfoque permite analizar la regulación emocional asociada al ejercicio simultáneo de los roles de estudiante y monitor, teniendo en cuenta que dichos roles conllevan expectativas que inciden en la manera como los monitores manejan sus emociones en la interacción con sus pares.

Por otro lado, desde la Psicología de las emociones, se retomaron los planteamientos Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010) quienes entienden las emociones como procesos psicológicos que preparan a los individuos en la adaptación y respuesta al entorno. Al tratarse de procesos internos, no se observan de manera directa, sino que se reflejan en el comportamiento. Por tanto, el estudio de estos procesos permite comprender cómo y por qué se reacciona frente a ciertos estímulos, ya sean externos o internos, y así mismo entender las acciones que se realizan como consecuencia de estas reacciones.

Desde esta perspectiva, las emociones implican una serie de componentes interrelacionados. El primer componente es el *fisiológico*, el cual según Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010) cada emoción cuenta con su modo de reacción específica, que incluye cambios en el sistema nervioso autónomo y central (cambios rítmicos del corazón, enrojecimiento de la cara, activación o inhibición de estructuras neuronales). Sin embargo, los cambios fisiológicos más relevantes son las expresiones faciales, pues estas no solo forman parte de la experiencia emocional, sino que comunican a los otros el estado emocional.

El segundo componente es el *conductual*, que corresponde a todas las acciones como la evitación, la curiosidad, agresión, o la adopción de una postura corporal como respuesta de afrontamiento ante ciertas situaciones. En este sentido, una de las funciones centrales de la emoción es posibilitar la reacción frente a aquellos eventos del entorno que resultan emocionalmente significativos; por ello, toda emoción implica la activación de acciones orientadas a su manejo o resolución (Lazarus, 1991, citado en Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2010).

El tercer componente es el *subjetivo*, relacionado con la experiencia interna o subjetiva de la emoción, es decir, la forma como las personas viven o experimentan cuando sienten irritación, ansiedad u orgullo. Aquí entran las señales que las emociones hacen conscientes para llamar la atención del ser humano y advertir sobre lo que ocurre a nivel emocional. Este componente ha sido muy estudiado, debido a que permite reconocer con mayor claridad el tipo de emoción que se está experimentando en un momento determinado (Smith, 1989, citado en Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2010).

Finalmente, el cuarto componente corresponde a la dimensión *cognitiva*, de la cual según Ortony *et al.* (1988, citado en Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2010, p. 20), plantean que las emociones se producen a partir de procesos cognitivos y por ello, dependen de la interpretación que cada persona realice de las situaciones que enfrenta. Es decir que este componente reconoce el

aspecto valorativo de las emociones (positivos o negativos) de los diferentes acontecimientos. Es así como una misma situación puede generar distintas emociones en varias personas.

Si bien la sociología de las emociones y la psicología de las emociones parten de enfoques distintos, ambas perspectivas se complementan al permitir comprender las emociones y los sentimientos como procesos simultáneamente individuales y sociales, sin embargo, se considera necesario precisar conceptualmente la diferencia entre emociones y sentimientos, términos que suelen emplearse de manera indistinta, pero que aluden a procesos diferentes, aunque estrechamente relacionados. De acuerdo con los planteamientos de Bisquerra-Alzina (2000) las emociones se caracterizan por su corta duración, pueden durar segundos o minutos, e incluso extenderse a horas o pocos días, pero no es usual que permanezcan mucho tiempo. Cuando las experiencias emocionales se prolongan, se habla de sentimientos, los cuales si cuentan con una duración mayor.

Según Bisquerra-Alzina (2000) entre las emociones y los sentimientos se encuentran los *episodios emocionales*, los cuales son una secuencia de emociones relacionadas con un mismo acontecimiento. Un solo hecho puede generar diferentes emociones al mismo tiempo, que pueden confundirse y vivirse como una sola experiencia. Cuando estos episodios se prolongan se pueden transformar en sentimientos estables.

Por lo tanto, en concordancia con lo planteado por el autor, el sentimiento se produce a partir de una emoción, pero se diferencia por su mayor duración y por el papel que cumple la conciencia en su consolidación. Mientras la emoción actúa como una reacción inmediata ante los cambios del entorno, el sentimiento implica, por un lado, un componente cognitivo mediante el cual se reconoce y se comprende dicha emoción. Esta conciencia, según Bisquerra-Alzina (2000), permite al ser humano intervenir de forma voluntaria en la duración e intensidad del sentimiento.

Lo que respecta a otros conceptos y definiciones que guiaron el análisis y que permiten comprender esta investigación de una manera clara se encuentra en primer lugar el concepto de *Bienestar socioemocional*, entendido como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que permiten relacionarse de manera efectiva y manejar sus emociones y sentimientos de manera saludable. “El bienestar socioemocional corresponde a un conjunto de cosas necesarias a objeto de tener un estado estable entre las emociones positivas y negativas que una persona experimenta en sus interacciones cotidianas” (Urbina, 2021, citado por Aguilar-Correa *et al.*, 2023, p. 2).

En segundo lugar, el concepto de *Rol/roles* se aborda a partir de la teoría de roles propuesta por Martin-Baró (1976), quien plantea tres principios fundamentales para comprender la organización social y la conducta de los individuos:

Primero, todo individuo ocupa una posición en el conjunto social (asignada o conquistada), posición que determina sus derechos y deberes con respecto a los demás individuos (status), así como define

las expectativas que los demás tienen con respecto a su conducta (rol o papel). Segundo, los grupos se rigen por normas. Descriptivamente, una norma es un modo de actuar, pensar, sentir o creer relativamente uniforme entre los miembros de un grupo. Dinámicamente, es aquella fuerza o presión ejercida sobre cada miembro de un grupo por la expectativa a que actúe de determinada manera. Tercero, cada individuo tiene que asumir, normalmente, una serie de roles diferentes. La socialización se produce más por la internalización de los roles que de las normas. (Martin-Baró, 1976, p. 20)

En tercer lugar, *las relaciones entre pares*, las cuales son entendidas desde los planteamientos de Olvera-Juanico (2020) como las interacciones sociales que se establecen entre personas que comparten ciertas características sociales comunes, tales como edad, rol, intereses, contexto educativo, estatus económico o grupo social. Según la autora, estas relaciones no se limitan a la amistad, sino que incluyen dinámicas de cooperación académica, acompañamiento emocional, apoyo social y construcción de identidad (Olvera-Juanico, 2020).

En el contexto universitario, las relaciones entre pares adquieren una relevancia particular, debido a que se desarrollan en un escenario de transición vital caracterizado por cambios personales, académicos y sociales. A través de estas interacciones, los y las estudiantes fortalecen habilidades socioemocionales, desarrollan sentido de pertenencia y construyen redes de acompañamiento que inciden en su bienestar.

Y finalmente, el concepto de *vida universitaria*, el cual se abordó a partir de aproximaciones conceptuales vinculadas a nociones como trayectoria académica y adaptación a la vida universitaria. Por esta razón, en esta investigación el concepto se aborda a partir de los aportes de Hurtado-Hermann (2023) los cuales permiten comprender la vida universitaria como un proceso integral que articula dimensiones académicas, sociales y afectivas en la experiencia del estudiante. Implica la adaptación a las normas, dinámicas y exigencias propias del entorno universitario, así como la construcción de relaciones significativas con compañeros, docentes y redes de apoyo. A su vez, involucra el desarrollo de prácticas académicas como los hábitos de estudio, el uso de los recursos institucionales y la organización del tiempo. Esta experiencia se configura tanto en espacios formales como aulas, bibliotecas o laboratorios, como en escenarios informales donde se fortalecen los vínculos interpersonales, convirtiéndose así en un proceso relacional que incide en la manera en que el estudiante se integra, se posiciona y se construye dentro de la universidad.

4. HALLAZGOS

4.1 Descripción de sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos

El siguiente capítulo se adentra a las voces de las y los estudiantes-monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES con el objetivo de describir, a partir de sus propios relatos, sus experiencias en el manejo de emociones y sentimientos al ejercer simultáneamente los roles de estudiante y monitor/a.

Es así como a través de entrevistas semiestructuradas, se recopiló información acerca de cómo reconocen, gestionan y expresan sus sentires y emociones frente a los retos, exigencias y aprendizajes que representa el ejercer esta doble función. Para facilitar la lectura, el capítulo se divide en 8 subcategorías que abordan: las características y singularidades del reconocimiento de sus sentires; los límites enfrentados en su acción cotidiana como estudiantes-monitores/as; los hechos significativos en sus experiencias; los retos y desafíos que han marcado su trayectoria; las personas y apoyos externos o internos que han contribuido al manejo emocional y sentimental; los aprendizajes adquiridos; las estrategias de afrontamiento empleadas; y finalmente, la relación entre sus sentires y el rendimiento en sus roles simultáneos.

Para comprender y analizar las experiencias de las y los estudiantes-monitores/as al ejercer sus roles simultáneamente, se consideró importante primeramente retomar los aportes de la psicología de las emociones y de la sociología de las emociones en relación con la multidimensionalidad y la importancia social de las emociones y sentimientos.

Por un lado, según Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010), la psicología de las emociones comprende las emociones y sentimientos como procesos multidimensionales que se desencadenan de estímulos o situaciones que suceden en nuestro entorno y que nos afecta. Por tanto, de acuerdo con las vivencias, experiencias y contextos de cada sujeto/a se le atribuye una interpretación subjetiva. Según los autores, las emociones también pasan por procesos valorativos, es decir, evaluar si se trata de algo “bueno” o “malo”; generan cambios fisiológicos o en la expresión emocional como los gestos o la postura, y así mismo cuentan con un componente motivacional que moviliza a la acción y a la adaptación de un entorno que está en constante cambio. (Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2010)

Por otro lado, se retoman los aportes de Hochschild, sobre la sociología de las emociones, la cual se encarga del estudio de los afectos, emociones, sentimientos o pasiones presentes en la realidad social y nos permite entender que las emociones y sentimientos no se dan de forma aislada, sino que están atravesados por un conjunto de significados y sentidos que cada persona le atribuye de acuerdo a sus experiencias y contextos socio históricos, las cuales a su vez se ven moldeadas por normas y expectativas sociales que influyen en la forma cómo se expresan o manifiestan dichas emociones y sentimientos. Así pues, según el autor, como seres humanos no solo sentimos y

comunicamos las emociones, sino que también tratamos de modificarlas, adaptarlas y operar sobre ellas (Hochschild, 1975, citado en Bericat-Alastuey, 2000).

Además, para este capítulo es importante tener en cuenta que la figura de estudiante-monitor/a implica un doble rol, donde por un lado deben cumplir con las exigencias académicas como estudiantes, y por otro lado, las responsabilidades de la monitoria de acompañamiento socioeducativo. La teorización de “roles” se vuelve importante para entender la complejidad de los roles simultáneos en los estudiantes-monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES por ello, retomamos la teoría de roles entendida desde el psicólogo social Martin-Baró (1976) quien explica los tres principios claves de esta teoría.

Según el autor, el primer principio es que todo individuo ocupa una posición social (rol), ya sea porque se le asigna o porque lo va construyendo, que define los derechos y deberes frente a los demás, así como las expectativas sociales sobre su comportamiento. De este modo, un rol constituye una pauta de conducta socialmente reconocida y construida que orienta la interacción de las personas dentro de los grupos sociales. En el segundo principio, el autor señala que los grupos sociales funcionan mediante normas que regulan el comportamiento de sus miembros; estas normas son tanto maneras de pensar, sentir o actuar como también una forma de presión social. Y el tercer principio, el autor manifiesta que a lo largo de la vida, cada persona asume distintos papeles (roles) según el contexto en el se encuentre, sin embargo, la socialización no ocurre sólo a través del aprendizaje de normas, sino principalmente mediante la interiorización de roles, lo cual permite al sujeto integrarse funcionalmente a los distintos grupos de los que hace parte (Martin-Baró, 1976).

Ante lo anterior, podemos decir que los roles son ese conjunto de expectativas, comportamientos, responsabilidades y normas que en este caso específico la Universidad del Valle y la Estrategia ASES asigna a una persona y estos roles orientan cómo debe actuar y relacionarse un individuo en situaciones específicas (y asignan unas funciones específicas, como se mostró anteriormente). En el caso de los/as estudiantes que son a la vez monitores/as socioeducativos implica que, como estudiantes, asumen el rol de aprendices, con el deber de formarse académicamente y el derecho a recibir educación y apoyo. Como monitores/as socioeducativos, asumen un rol activo de acompañamiento, orientación y apoyo a otros estudiantes, lo que conlleva nuevas expectativas y responsabilidades ante sus pares y la institución. Ambos roles coexisten y se entrelazan, generando demandas y oportunidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta que los/as estudiantes - monitores/as tienen el rol de estudiantes en primer lugar, ya que para acceder a una monitoria deben ser estudiantes activos de la Universidad del Valle. Por ende, si el estudiante deja de estar matriculado en la Universidad del Valle ya no puede ser un monitor/a vinculado a las áreas donde realizaba el apoyo.

Entonces, considerando primero el rol de estudiante, éste demanda ser un sujeto activo en su proceso de aprendizaje lo que acarrea responsabilidades propias de los estudios que cursa en la Universidad del Valle. En el ámbito académico, los/as estudiantes deben asistir a las clases, seminarios,

laboratorios y demás actividades académicas, cumpliendo con los requisitos y metodologías establecidas en cada asignatura y deben presentar exámenes, trabajos y demás evaluaciones en las fechas y condiciones definidas.

Al ser estudiante en la Universidad del Valle, el ámbito académico destaca en las responsabilidades y demanda de tiempo ya que los/as estudiantes matriculan un número específico de créditos por periodo académico o semestre. Estos créditos según la Resolución 027 de 2001 del Consejo Académico de la Universidad del Valle son “la unidad de medida del trabajo académico que debe realizar el estudiante en cada una de las actividades formativas establecidas como requisitos para la obtención de título en un programa de pregrado”.

También, la misma Resolución 027 de 2001 del Consejo Académico de la Universidad del Valle establece lo siguiente:

Artículo 4. “Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante”; Artículo 5. “períodos académicos de 18 semanas calendario, que incluyen 2 semanas para exámenes y evaluación, el cálculo de los créditos de cada actividad o asignatura realizada en el período académico por el estudiante se realizará sobre 16 semanas”; Artículo 13. “Todo estudiante regular de tiempo completo deberá tomar el número de créditos programados en el respectivo programa cada semestre y hasta un máximo de veinte (20) créditos por semestre. Los Programas determinarán la carga mínima que deberá cursar el estudiante por semestre, que en ningún caso será inferior a 6 créditos. (pp. 3-6)

Teniendo esto en cuenta, si un estudiante de la Universidad del Valle se encuentra matriculado con 20 créditos y un crédito académico equivale a 48 horas de dedicación durante el semestre (16 semanas), la cantidad de horas de dedicación total del semestre son 960 que, al ser dividido por la cantidad de semanas (16) da como resultado que la/el estudiante debe dedicar un total de 60 horas semanales para cumplir con sus responsabilidades netamente académicas.

Además, hay que tener en cuenta que el estudiante es autónomo para llevar sus procesos administrativos, tiene la responsabilidad de estar al tanto sobre los calendarios académicos y las fechas importantes para su respectivo proceso de aprendizaje. Debe realizar oportunamente los trámites de matrícula, cancelaciones, solicitudes y reclamaciones, siguiendo los procedimientos establecidos y cada semestre, el/la estudiante debe seleccionar y matricular las asignaturas correspondientes a su plan de estudios. También, el estudiante puede participar en actividades de bienestar universitario como deportes, cultura, salud, actividades científicas entre otras.

Por ende, podemos decir que el rol de estudiante en la Universidad del Valle y/o cualquier institución de educación superior, implica un compromiso profundo y multifacético que va más allá de la asistencia a clases. Esta realidad evidencia que ser estudiante es una responsabilidad activa que demanda disciplina, organización y autonomía para gestionar tanto el aprendizaje como los procesos administrativos asociados a la vida universitaria. La carga horaria (60 horas de

dedicación semanal) plantea la necesidad de reconocer los límites humanos y promover espacios de apoyo que permitan al estudiante mantener un equilibrio entre sus responsabilidades académicas y su bienestar integral pues, el rol de estudiante en la Universidad del Valle es un desafío que requiere no solo esfuerzo intelectual, sino también una gestión consciente del tiempo y de los recursos personales para alcanzar el éxito académico y personal.

Continuando, el rol de monitor/a socioeducativo/a conlleva acompañar a los estudiantes de primeros semestres tanto en aspectos académicos y personales como en la adaptación a la vida universitaria y situaciones familiares y económicas y tienen las siguientes características:

Los monitores/as socioeducativos son estudiantes de semestres avanzados de los diferentes programas académicos de la Universidad, quienes representan una figura de par con el-la estudiante asignado-a; partiendo de cualidades, habilidades y experiencias en la vida universitaria que complementan su quehacer. Son personas responsables, comprensivas, comunicativas, asertivas, empáticas, colaboradoras, recursivas, pacientes, creativas, y respetuosas; que a través de su accionar, integran su personalidad, competencias y vivencias para acompañar a otro-a -su par- que lo requiere. (ASES, 2022, p. 6)

Cabe mencionar, además de tener las características mencionadas anteriormente, las y los monitores/as socioeducativos deben pasar por un proceso formativo que fortalezca sus competencias para el acompañamiento, de tal forma que dichos encuentros cobren cada vez mayor sentido y se logre una mejor planeación de estos. Posterior al encuentro semanal con los estudiantes a quienes acompañan, cada monitor/a diligencia un formato de ficha de seguimiento y debe reunirse semanalmente con su respectivo practicante socioeducativo⁹ para realizar el seguimiento al acompañamiento semanal de los/as estudiantes y, adicionalmente los/as monitores/as y profesionales de la Estrategia ASES hacen reuniones grupales con sus estudiantes acompañados. (ASES, 2022)

En lo que respecta a la carga horaria, la Estrategia ASES realiza la vinculación como monitor/a socioeducativo en la modalidad de monitoria administrativa desde 10 horas semanales (lo cual equivale a acompañar a 5 estudiantes) hasta 20 horas semanales (que equivale a acompañar a 10 estudiantes).

Con todo lo anterior, podemos decir que los roles simultáneos de estudiante-monitor en la Universidad del Valle implica una doble responsabilidad que, aunque complementaria, puede generar tensiones significativas. Desde una perspectiva crítica, es fundamental reconocer que el rol de estudiante demanda una dedicación intensa —hasta 60 horas semanales para quienes cursan la carga máxima de créditos—, lo cual representa un compromiso académico riguroso y exigente

⁹ Los/as monitores/as practicantes socioeducativos son estudiantes de últimos semestres de los programas académicos, quienes acompañan a los monitores/as y monitoras socio-educativos en los diferentes procesos de la monitoria que a través de su experiencia establecen acciones vinculantes para monitores/as-as y estudiantes. (*Cartilla de monitores/as socioeducativos*, 2022)

junto con las actividades extracurriculares y diversos procesos que el ser estudiante requiere. A lo anterior se suma el rol de monitor/a socioeducativo que demanda además de ser un estudiante activo de la Universidad del Valle tener una serie de cualidades y poder cumplir con las responsabilidades de los encuentros con los/as estudiantes, con la/el practicante, con la/el profesional encargado, realizar las fichas de seguimiento y asistir a las capacitaciones o talleres que hacen parte del proceso formativo para el acompañamiento.

4.1.1 Reconocimiento de sentires y emociones

Los verbatims de los/as estudiantes/monitores/as entrevistados reflejan una amplia gama de sentimientos y emociones relacionados con sus experiencias como estudiantes y al mismo tiempo ser monitores/as socioeducativos, sin embargo, antes de entrar a fondo al análisis de los relatos se vuelve necesario conceptualizar los términos de “emociones” y “sentimientos”.

Desde la psicología de las emociones entendida según Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010), las emociones son un proceso psicológico que nos prepara para enfrentar y adaptarnos a lo que ocurre a nuestro alrededor, impulsándonos a actuar y adaptarnos al entorno. Aunque no se puede ver directamente, puede comprenderse al observar y analizar cómo influye en nuestras acciones y comportamientos, pues “la emoción como proceso implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional)” (p. 1)

Emociones y sentimientos no son conceptos diferentes sino complementarios, “el sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más. Un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración” (Bisquerra-Alzina, 2000, p. 21). Por ende, los sentimientos suelen ser más complejos y duraderos que las emociones, ya que implican una interpretación personal y subjetiva de lo que experimentamos. Mientras que las emociones son reacciones automáticas ante determinados estímulos, los sentimientos surgen cuando reflexionamos sobre esas emociones y les damos un significado propio.

Para explicar este complemento retomamos las palabras de Bisquerra-Alzina (2000) quien explica:

Cuando una persona responde con ira, se trata de una emoción. Una emoción es una respuesta a cambios en el ambiente. El sentimiento es la toma de conciencia de la emoción, momento a partir del cual se puede alargar o acortar con la participación de la voluntad. Los sentimientos se dirigen hacia una persona o un objeto. Se tiene amor hacia una persona, rabia hacia otra, pena por la muerte de un ser querido, etc. Ejemplos de sentimientos son el amor romántico, la amistad, la felicidad, el

patriotismo, etc. Una emoción puede durar desde un minuto hasta varias horas; mientras que los sentimientos pueden durar largos períodos de tiempo, incluso toda la vida. (p. 22)

Teniendo esto en cuenta, al realizar las entrevistas semiestructuradas con los/as estudiantes-monitores/as se evidencia, a lo largo de sus relatos, que para ellos/as emociones y sentimientos no son unos conceptos aislados, más bien son entendidos casi como sinónimos, esto pues los/as lleva a reconocer como emociones y sentimientos al estrés, la ansiedad, la frustración, la empatía, la satisfacción y el orgullo. Sin embargo, a lo largo de los relatos no se evidencia una separación consciente de sus emociones y de sus sentimientos, sino que fueron manejados indistintamente, dándonos a entender que ellos/as posiblemente le atribuyen el mismo significado o un significado muy similar a estos dos términos. Lo anterior se verá reflejado a lo largo de los verbatims y se evidenciará en el análisis de cada una/o de las emociones y sentimientos expresados por los/as estudiantes-monitores/as.

Así pues, teniendo en cuenta que los/as estudiantes cumplen con su rol de monitores/as al mismo tiempo y como se mencionó en la caracterización cumplen con varios roles más como el de trabajador/a, varias/os mencionaron en las entrevistas el estrés y la presión por las múltiples responsabilidades que tienen en su día a día. Lo anterior se traduce en estrés, ansiedad y en la somatización.

Ante lo anterior, una estudiante monitora expresa:

Básicamente, creo que desde ambas partes se siente como mucho... No sé cómo describir la emoción, pero es como estrés. Porque, digamos, aparte de tener una carga académica, también tienes como una responsabilidad frente a la monitoria socioeducativa. Entonces, pues, diría que una de las que más sentí o experimenté y que también, pues, reconocí en otros compañeros, otras compañeras, era eso, que muchos sentían lo mismo y yo también, yo me sentía reflejada en eso. Era como...principalmente estrés. Eso, en cuanto a tener esa responsabilidad académica y la responsabilidad también de estar con otros estudiantes. (Estudiante Monitora Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Aunque la monitora identifica el estrés como una emoción, según la OMS (2023), el estrés es “una respuesta natural a las amenazas y otros estímulos que genera preocupaciones o tensión mental ante una demanda externa”. La OMS no lo clasifica explícitamente como sentimiento, no obstante, en la experiencia prolongada y reflexiva de la monitora, el estrés se configura más como un sentimiento que como una emoción inmediata.

La percepción de la Estudiante - Monitora coincide parcialmente con los aportes de Berrio *et al.* (2006) quien manifiesta que, desde una utilización usual en lenguaje cotidiano, parece que la respuesta de estrés tiene efectos necesariamente nocivos para el organismo. Sin embargo, se pueden diferenciar entre un tipo de estrés productivo o positivo (eu-estrés), que posibilita respuestas

eficaces, potentes y facilitadoras de bienestar, y un estrés destructivo (diestrés) que se acompaña de sufrimiento, tensiones y escasa eficacia. Por lo anterior, podemos decir que, en el relato de la monitora, el estrés corresponde a este último tipo, vinculado a la carga académica y la responsabilidad en la monitoría socioeducativa.

Adicionalmente al estrés, los/as estudiantes-monitores/as reconocen explícitamente en sus relatos a la ansiedad de la cual expresan:

Pues respecto a sentires y emociones yo diría que, pues a veces uno se carga mucho porque tras de que uno tiene que cargar con sus propias cosas, se carga pues con las cosas de los demás estudiantes, que ayudarlos... entonces yo diría que como estrés como que hay que realizar muchas cosas, ansiedad porque pues está el ideal que hay tengo que hacerlo bien y tengo que hacer lo uno, tengo que hacer lo otro, hay veces que a uno le da como mucha tristeza no poder ayudar a los estudiantes pues bien por responsabilidades que hay que cumplir académicamente. (Estudiante Monitora Economía, comunicación personal, año 2024)

En este caso, se presenta la ansiedad sin categorizarla como una emoción o sentimiento en sí misma. Sin embargo, Barlow y Durand (2001, citado en Díaz-Kuaik, 2019) sostienen que:

La ansiedad se considera una respuesta emocional compleja que se activa ante procesos de evaluación y reevaluación cognitiva, permite al sujeto analizar información relevante sobre la situación, los recursos y el resultado esperado, para estratégicamente actuar en consecuencia. Posee una función eminentemente adaptativa cuya finalidad es guiar el comportamiento para lidiar con circunstancias anticipadas como adversas o difíciles. (pp.48-49)

No obstante, en este caso volvemos a ver la ansiedad utilizada en el lenguaje cotidiano como un sentimiento ligado al miedo, temor o inquietud en este caso ocasionado por el ideal de tener que cumplir bien con múltiples tareas y responsabilidades y por pensar en no poder ayudar a los estudiantes que acompaña, lo que genera un estado de tensión constante y preocupación por no alcanzar las expectativas propias o ajenas. En tal sentido, podemos decir que la ansiedad se experimenta como un sentimiento, una vivencia subjetiva y consciente de esa emoción, que puede prolongarse en el tiempo y afectar el bienestar de la estudiante-monitora. Por lo tanto, la ansiedad es una emoción que, al hacerse consciente y persistente, se puede experimentar también como un sentimiento.

Además, una de las principales emociones que mencionan los/as estudiantes monitores/as es la frustración. Según Kamenetzky *et al.* (2009), la frustración se entiende como una respuesta emocional que surge cuando hay una contradicción entre las expectativas y la realidad, la experimentamos cuando no podemos satisfacer un deseo, necesidad o impulso, generalmente porque encontramos obstáculos que nos impiden alcanzar un objetivo o meta importante para nosotros. Esta respuesta emocional suele ir acompañada de emociones de impotencia, decepción,

ira o tristeza y también puede tener una función adaptativa al motivarnos a ajustar nuestras estrategias o reformular nuestras metas ante la adversidad (Kamenetzky *et al.*, 2009).

Los/as estudiantes-monitores/as relacionan la frustración mayoritariamente al realizar actividades propias de la monitoria socioeducativa y la asocian como una emoción recurrente cuando perciben que no pueden ayudar como les gustaría o cuando perciben una falencia en la reciprocidad o compromiso por parte de aquellos a quienes acompañan. Ante esto expresan:

Por parte de la monitoria, a veces se siente frustrante por parte de los estudiantes porque no le contestan o no son educados con uno también. Frustración también porque hay algunos estudiantes que están pasando algunas situaciones que uno no puede, o sea, por más que uno quiera, pues es difícil. Uno no sabe cómo ayudar por ese lado. (Estudiante Monitora Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

También, a veces cierto enojo o rabia porque no hay una buena comunicación de los estudiantes que uno acompaña con uno porque normalmente uno planea su semana y ellos al último momento como que le dicen “necesito que me ayude con algo para tal fecha” entonces uno como que no, estoy muy ocupado y no tengo tiempo. (Estudiante Monitor Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Estos relatos evidencian que la frustración para ellos/as está estrechamente relacionada con la interacción con los estudiantes a quienes acompañan y que la frustración no solo se manifiesta como una emoción aislada, sino que está acompañada de otras emociones como enojo o rabia que en los relatos de los/as estudiantes monitores/as no son tan mencionadas posiblemente al considerarlas emociones muy fuertes o lo que cotidianamente las denominan “emociones negativas”.

Adicionalmente, los/as estudiantes monitores/as pueden somatizar estas emociones, entendiendo la somatización desde la psicología como:

Un mecanismo de defensa inconsciente, mediante el cual una persona sin proponérselo convierte el malestar emocional en un síntoma físico, desviando así la atención del conflicto psicológico que le genera ansiedad. El que sea inconsciente indica que la persona no produce voluntariamente el síntoma, no se percata de su origen psicógeno, verdaderamente lo experimenta y no busca beneficios externos. En otras palabras, no finge, genuinamente siente. (Muñoz, 2009, pp. 55-56)

Según lo expresado por los/as estudiantes monitores/as, esta somatización puede verse reflejada sobre todo en dolores de cabeza o malestar general en el cuerpo, como se evidencia a continuación en los siguientes relatos:

Pues la verdad, siéndote sincera, yo soy malísima para reconocer cuando yo estoy estresada o cuando yo estoy ansiosa. O sea, yo reconozco eso ya cuando mi cuerpo lo manifiesta, como cuando me da mucho dolor de cabeza o como cuando me pongo indispuesta. (Estudiante Monitora Terapia Ocupacional, comunicación personal, año 2024)

Primero, como que mi cuerpo también como que me explica, o bueno, me dice como que: estás como un poco tensa, te sentís como con dolor de cabeza, ¿cierto? Como que malestar, quizá las defensas, también como que un poco eso, mi cuerpo como que me va indicando como ese tipo de cosas, siento pues que mi cuerpo también como que me habla respecto a si me siento mal, si me siento estresada, como ese tipo de cosas, por la carga, pues. (Estudiante Monitora Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

Por otra parte, los/as estudiantes/monitores/as reconocen como una emoción y/o sentimiento a la empatía, que la relacionan estrechamente con la interacción que tienen con los estudiantes a los que acompañan. En casi todas las experiencias narradas se habla implícita o explícitamente sobre la empatía que los/as estudiantes monitores/as sienten e incluso han reforzado gracias al acompañamiento socioeducativo que realizan. Sin embargo, teóricamente la empatía no es reconocida como una emoción o un sentimiento, sino que es un término teórico mucho más complejo y multifacético.

Al respecto, López *et al.* (2014) plantean:

Al intentar describir coloquialmente la empatía suele recurrirse a frases como “ponerse en el lugar /en los zapatos de los demás”, buscando una metáfora para la idea de comprender o sentir lo que el otro siente en determinada situación. Desde el ámbito científico no existe una definición unívoca de empatía. Se trata más bien de un campo conceptual en construcción y discusión, en el que recientemente se han realizado algunos intentos de integración. (p. 38)

Al realizar una primera aproximación se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos. (p. 38)

La empatía, al ser un concepto polisémico, ha sido abordada desde perspectivas diversas que enriquecen y complejizan su comprensión. Según Fernández-Pinto *et al.* (2018), a lo largo de la historia, se han abordado dos enfoques de la empatía, por un lado, quienes la ven como un proceso cognitivo, y por otro lado, quienes la ven como un proceso afectivo. En el enfoque cognitivo, la empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros, donde adoptar la perspectiva de los otros permiten la comprensión de dichos sentimientos y una identificación con el otro, o en otras palabras, la empatía se entiende como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás. Mientras que en el enfoque afectivo, se entiende como un afecto compartido y la experiencia de sentir las emociones de otra persona como si fueran propias. O del mismo modo, la reacción emocional de una persona que percibe que otra está experimentando o va a experimentar una emoción (Fernández-Pinto *et al.*, 2008).

Es así como tiempo después se empieza a trabajar sobre una visión integradora de la empatía, donde se considera que esta cuenta con un componente cognitivo y un componente afectivo. Según Muñoz-Zapata, y Chaves-Castaño (2013), aunque actualmente este debate ha ido perdiendo fuerza,

han surgido discrepancias en concebirla como una teoría de la mente, una habilidad comunicativa, una competencia ciudadana o un componente de la inteligencia emocional, por tanto, es importante precisar cuando se habla de la empatía desde qué enfoque se aborda.

A todo esto, para nuestra profesión - disciplina de Trabajo Social la empatía es importante y requiere de una reflexión crítica al respecto. Según García-Toro y Serrano-Delgado (2018), los diversos campos de acción del Trabajo Social, independientemente del contexto, se desarrollan por medio de las relaciones sociales entre individuos, grupos, organizaciones y comunidades. El contexto social nos exige una interacción que, con certeza, se apoya en la empatía como una competencia socioemocional que se desarrolla para entender y establecer vínculos con las experiencias y emociones de los individuos que intervienen, y que además favorecen otras habilidades como la comunicación o la escucha activa. Sin embargo, si este concepto se trata acríticamente, y se considera que se refiera únicamente a colocarnos en el lugar de otros, como si empatizar fuera una acción que se produce por arte de magia se devalúa su relevancia en el desempeño profesional (García-Toro y Serrano-Delgado, 2018).

Además, la empatía para Trabajo Social se constituye como un principio ético de la disciplina-profesión, pues según lo planteado por Bermejo (2012, citado en Cuartero, 2018)

La empatía tiene una importancia primordial, ya que sobre ella se sostienen los vínculos, posibilitando la sensibilización, comprensión y capacidad de darse cuenta de los sentimientos, pensamientos, experiencias y significados de otra persona sin que estos sentimientos, pensamientos y experiencias hayan sido necesariamente comunicados de manera objetiva y explícita. (Bermejo, 2012, citado en Cuartero, 2018, p. 14).

La empatía en el Trabajo Social permite potenciar la orientación y efectividad de las intervenciones, ya que genera un entorno de confianza y acogedor, donde las personas se abren con mayor libertad para expresar sus preocupaciones y necesidades, lo que facilita a los/as profesionales la elaboración de diagnósticos u otro tipo de conocimientos más precisos, y planes de acción más conscientes de acuerdo con lo requerido por las personas (Aguirre, 2020, citado en Baza-Palomares, 2024). Es decir que no sólo se siente o comprende lo que la otra persona experimenta, sino que también se toman decisiones que protegen sus derechos y dignidad en pro de los valores en los que se cimienta la profesión como lo son el respeto, la justicia, la no discriminación etc.

Teniendo presente la complejidad de la empatía, para los/as estudiantes monitores/as se denotan en dos aspectos diferentes. En primer lugar, ligado a una mayor sensibilidad y entendimiento hacia las experiencias de los/as otros/as, no solo referido a los estudiantes a quienes acompañan sino a las personas de su alrededor. Ante esto expresan:

Pues primero, yo siento que ahí se refuerza mucho más la empatía, y digamos, pues porque uno ve los testimonios de los propios estudiantes, que les pasan cosas, entonces uno dice como que bueno, los entiendo, me pongo en el lugar de ellos, y aprende como que, si eso le pasa al estudiante, que es alguien que uno le dedica tiempo, le da atención, pues eso también le puede pasar a los compañeros de uno. (Estudiante Monitora Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

De alguna manera, yo me relacionaba mucho con los estudiantes. Me sentía muy como identificada con ellos. Y eso era como empatía porque yo también inicié la universidad como muchos de ellos. Por tanto, es como esa sensación de servicio, por ayudarlos e impulsarlos a que, pues, culminaran con sus estudios. Entonces... Aparte de ser como una responsabilidad, también es como algo de servicio, de empatía con ellos que además fue creciendo a medida que me relacionaba. (Estudiante Monitora Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

En segundo lugar, se encuentra ligado a que esa misma empatía y sensibilidad sin los límites adecuados pueden causar afectaciones en sus propios estados emocionales, lo anterior se puede evidenciar en diferentes frases de los relatos de los/as estudiantes monitores/as como

Creería que también estamos como muy en disposición con las cosas que le ocurran a las personas con las que tratamos, entonces por ejemplo si hay un caso de que uno de nuestros estudiantes a cargo esté estresado, eso lo sentimos también. (Estudiante Monitora Licenciatura en Historia, comunicación personal, año 2024)

Este semestre me pasó que tengo una estudiante con depresión, entonces un día entró en crisis. Y entonces al verla así también me sentí como mal y triste. (Estudiante Monitora Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Además, el relato de la estudiante monitora de Psicología, quien comenta

A veces, como te decía ahora, a veces las cargas emocionales de los acompañamientos se pegan un poquito y me quitan concentración o me bajan el ánimo para estudiar. Si un acompañamiento fue muy intenso o si un estudiante estaba muy frustrado, puedo sentirme como "chupada" mentalmente y eso hace que tenga menos energía para mis propias cosas de la U, pero pues siempre intento cumplir siempre.

Con lo anterior se puede decir que la empatía emerge también como un principio para los/as estudiantes/monitores/as en su rol como monitores/as ya que no solo reconocen poseer empatía, sino que también señalan que se ha fortalecido mediante su labor de acompañamiento socioeducativo. Esta empatía, surge de haber vivido experiencias similares, propias de las relaciones entre pares, que facilita la comprensión de las situaciones que enfrentan los estudiantes a quienes acompañan.

Por otra parte, en los relatos de los/as estudiantes monitores/as se mencionan de manera recurrente los sentimientos de satisfacción y orgullo por poder ayudar a los estudiantes a quienes acompañan en su rol como monitor/a. Para ejemplificar lo anterior se presentan los siguientes relatos:

Entonces, me he sentido como muy, no sé, como muy bien con el hecho de saber que puedo como ayudarlos en alguna cosa ya sea pequeña o como guiarlos o recomendarles cosas que me han servido a mí a lo largo de mi carrera también. (Estudiante Monitora Biología, comunicación personal, año 2024)

Pues digamos que uno se siente muy feliz cuando uno ve cómo el estudiante empezó al principio del semestre y cómo terminó el semestre, porque uno ve cómo avanza, cómo se supera a sí mismo, cómo aprende, ¿cierto? Entonces eso para mí es muy gratificante y me pone muy feliz y me hace sentir orgullosa porque uno no piensa que uno puede llegar a impactar tanto en la vida de una persona. (Estudiante Monitora Terapia Ocupacional, comunicación personal, año 2024)

Pero pues también digamos, en algún momento me ha pasado también, siento mucha alegría de saber que yo puedo ayudar a mis estudiantes, eso me hace sentir muy feliz, cuando digamos los estudiantes tienen un logro, me siento como, literal, una alegría de que estoy haciendo las cosas bien, y también los ayude a ellos. (Estudiante Monitora Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

Para concluir con esta subcategoría, se encontró que a pesar de que los/as monitores/as realizan un reconocimiento de lo que para ellos/as son emociones o sentimientos, también reconocen que hay situaciones donde consideran que deben reprimir sus emociones o sentimientos para seguir con las actividades propias de sus roles como estudiante y monitor/a, reflejando así un esfuerzo consciente o inconsciente por separar lo personal de la monitoria. Lo anterior se ve reflejado en los siguientes relatos:

Sí, la verdad omito todas esas cosas para continuar y pues también darle un buen semblante a los muchachos y a las muchachas con la que nosotros estamos, porque imagínate, o bueno yo me lo imaginaba mucho así, uno colapsando, la otra persona colapsando y los dos colapsando ahí, sabiendo que la razón de ASES es hacer de tutoría para estudiantes de primer semestre y si lo ven a uno estresado pues ellos van sentirse abrumados, pero entonces sí obviamente yo dejaba todo atrás para las sesiones y mantener un buen semblante. (Estudiante Monitora Licenciatura en Historia, comunicación personal, año 2024)

Si las he reprimido mucho, las he reprimido cuando tengo encuentros con los estudiantes porque no quiero que ellos se encuentren con la persona, con la monitora, en el rol de la monitoria, a una persona que no se encuentra disponible emocionalmente como para tratarlos o trabajar con ellos. Entonces, en los momentos en que yo me he sentido indisputada si he dejado de lado mis emociones, he reprimido mis emociones y trato de estar como un 90% si se puede decir así disponible y bien emocionalmente. (Estudiante Monitora Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Pues mira a veces uno no le da la importancia que debería de darle porque uno al ser monitor como que tiene ese rol de “debo de resolver como sea”. Entonces como que minimizamos muchas veces lo que nos sucede a nosotros o dejamos como a un lado nuestras situaciones por el atender a los demás. (Estudiante Monitor Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Según los planteamientos de Ríos-Tonguino (2020) La represión emocional es entendida como un mecanismo psicológico mediante el cual una persona inhibe, suprime o bloquea la expresión externa y a veces incluso la conciencia interna de sus emociones y sentimientos. Este proceso puede ser consciente o inconsciente y suele ocurrir como respuesta a emociones consideradas incómodas, dolorosas o socialmente inaceptables e implica contener deliberadamente las reacciones emocionales para evitar mostrar vulnerabilidad o malestar, ya sea para protegerse a sí mismo o para cumplir con roles y expectativas sociales.

Ante lo anterior, consideramos que reprimir estas emociones y sentimientos puede tener implicaciones para su bienestar a largo plazo ya que puede generar tensiones internas. Ante ello, Glover (2017) manifiesta que cuando la persona no expresa sus sentimientos estos se acumulan hasta generar estrés o ansiedad. Se trata de emociones ignoradas que dañan el cuerpo y la mente. Además, la represión de emociones y sentimientos también viene acompañado de la expectativa social y académica de que en el rol de monitores/as deben estar siempre disponibles emocionalmente para el acompañamiento socioeducativo, lo que puede invisibilizar sus propias vulnerabilidades.

4.1.2 Límites en el rol de estudiante y monitor simultáneamente

Para abordar esta categoría, consideramos pertinente establecer cómo se pretende entender el término “límites” en la presente investigación. De forma que, a partir de la revisión de la literatura, nos interesa abordar este concepto desde el área de la psicología, según lo planteado por Esteban-Hernando (2024), el cual comprende los límites como aquellas fronteras internas y externas que se establecen en las relaciones interpersonales, por medio de las cuales se manifiestan las preferencias, necesidades, gustos y disposiciones frente a dichas interacciones, teniendo en cuenta que pueden presentarse situaciones de intrusión y que generan malestar con los/as otros/as, donde se deben tomar decisiones que protejan la integridad física y emocional, priorizando el bienestar conjunto.

Agregando además que, se tratan de “normas explícitas que delimitan lo propio de lo ajeno; se enmarcan en reglas sociales, criterios personales y acuerdos entre las personas que conforman la relación” (Fernández-Sulbarán, 2022, p. 2). Incluso nos atreveremos a decir que no solo se enmarcan en vínculos interpersonales de forma general, sino también en otros contextos más específicos como lo son la familia, lo laboral, lo educativo, etc.

De acuerdo a lo anterior, según las voces de las y los estudiantes monitores/as, estos establecen límites principalmente en 5 aspectos: Primero, los límites entre las necesidades emocionales propias y la de los/as estudiantes que acompañan, ya que, aunque deben cumplir con ciertas responsabilidades como monitores/as, la mayoría de estas implica el ejercicio constante de escucha activa, lo cual está relacionado con el desarrollo metodológico de la Estrategia ASES que utiliza una herramienta llamada El Semáforo de Alertas, en la cual el o la monitor/a debe

aproximarse a las situaciones que experimentan los estudiantes, las cuales se categorizan en 5 dimensiones: individual, familiar, académica, económica y de vida universitaria y ciudad.

Por ejemplo, en la dimensión individual implica abordar aspectos como el estado de salud mental de los/as estudiantes que acompañan, donde recogen información sobre cómo se encuentra y el seguimiento a sus citas y trámites del servicio médico y psicológico. También abordan la parte de las relaciones erótico-afectivas que está enfocado en las narraciones que proporcionan los/as estudiantes sobre sus parejas afectivas y sentimentales. Así mismo, en esta dimensión también cuenta con un aspecto relacionado a las redes de apoyo, donde se busca conocer aquellos vínculos que tienen los/as estudiantes, que les permite mejorar la adaptación cuando se enfrentan a situaciones difíciles y dónde pueden hallar un apoyo afectivo, emocional e informacional. El semáforo de alertas también cuenta con una dimensión familiar, dónde los/as monitores/as deben indagar sobre las dinámicas familiares y cómo es la convivencia en sus hogares.

Todas estas dimensiones mencionadas anteriormente, implican una constante acción y exposición de las y los monitores/as a ser receptores y darle un lugar a distintos relatos y situaciones de los estudiantes, que, si bien en muchos casos pueden tratarse de buenos escenarios, seguramente hay muchos otros donde son situaciones complejas, lo cual si no se gestiona con claridad, termina afectando su estabilidad emocional. Un claro ejemplo de esto lo expresa una estudiante monitora quien relata lo siguiente:

Hubo una chica que el papá falleció, y digamos ella no tenía el apoyo de nadie más acá en la ciudad, ni tampoco de parte de su mamá era mucho. Entonces, uno como en su afán de ayudarle, de brindarle todo el apoyo como que no establece ciertos límites y deja que eso le afecte. Entonces, digamos, esa ha sido como de las experiencias que más me ha tocado. Y pues digamos, en su momento no supe poner un límite, porque yo era cada rato como que le escribía a mi practicante con qué era que le puedo ayudar, qué era que le puedo decir, qué era que le digo, porque digamos, tampoco en mi parte personal no ha pasado de que haya tenido una situación así de duelo. (Estudiante monitora de Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

También lo que puede pasar, pues, por ejemplo, este semestre me pasó que tengo una estudiante con depresión, entonces un día entró en crisis. Y entonces al verla así también me sentí como mal y triste. Entonces eso también puede influir. Si uno se siente mal, entonces llevar la carga también de las situaciones negativas o situaciones difíciles de los otros estudiantes. (Estudiante Monitora Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Lo anterior evidencia que las y los estudiantes monitores/as son conscientes de que estar tan inmersos en los casos de los estudiantes que acompañan puede afectar su bienestar emocional, generando sentimientos y emociones que les sobrepasan, e incluso llegando a afectarles en la disposición para cumplir con otras responsabilidades. Un ejemplo para entender lo anterior es el fenómeno de “desgaste por empatía” o también llamado “fatiga por compasión”, el cual según Figley (1995, citado en Cuartero, 2018) corresponde a un estado de agotamiento que experimenta una persona que diariamente se encuentra expuesta al dolor y sufrimiento ajeno por su labor y al

mismo tiempo a la empatía. Es decir que, en su práctica requiere de un nivel de contacto, confianza y compromiso con las personas que acompañan, lo que en muchas ocasiones los lleva a identificarse con los estados de ánimo de estos. Según Figley (1995, citado en Cuartero, 2018), las personas que trabajan con víctimas de eventos traumáticos o situaciones de crisis son muy vulnerables a padecer este desgaste que produce compasión y empatía profunda por la persona que sufre e incluso un fuerte deseo y estrés derivado de querer ayudar a esa persona y resolver el dolor ajeno.

Según Matheu (2012, citado en Cuartero, 2018) el desgaste por empatía conlleva diferentes consecuencias que se manifiestan en los siguientes subsistemas: el subsistema conductual, que puede llevar a la persona que padece este fenómeno a evitar las personas que acompaña, presentar retraimiento y dificultades para separar lo personal de lo laboral. En el subsistema afectivo, produciendo sentimientos y emociones como rabia e irritabilidad, tristeza, desgaste emocional o dificultad para gestionar emociones fuertes. En el subsistema somático se presenta como agotamiento físico, insomnio, fuertes dolores de cabeza o depresión. En el subsistema interpersonal, a través de conflictos interpersonales en su principal red social. Y en el subsistema cognoscitivo, a través de un sentido de responsabilidad exagerado, dificultad para tomar decisiones, deterioro de la autoimagen, del compromiso y de la capacidad empática.

Por tanto, considerando que las/os estudiantes-monitores pueden llegar a presentar el fenómeno de “desgaste por empatía”, se evidencia una enorme necesidad de capacitar desde la Estrategia a los/as monitores/as sobre gestión y establecimiento de límites emocionales durante el acompañamiento, que si bien contribuye como un mecanismo de autocuidado también es fundamental para que los/as monitores/as puedan ejercer una labor ética y sostenible con el tiempo.

Segundo, estos límites también se manifiestan en la forma como las y los monitores/as enmarcan una delimitación en su accionar o su rol. Entendiendo el rol, según lo mencionado anteriormente, como un conjunto de conductas que se espera que una persona adopte de acuerdo con la posición específica que ocupe dentro de la sociedad, y dichas expectativas terminan guiando el comportamiento y la interacción social de las personas. Es decir que, si bien las y los estudiantes muestran un interés en desempeñar de manera efectiva su papel como monitores/as, reconocen que hay situaciones que se escapan de su control y de sus funciones como monitores/as o incluso sentimientos de otros/as que no se sienten en la capacidad de abordar, tal como lo manifiestan algunas de las estudiantes monitoras:

Sentí como empatía de la situación, como si me doliera a mí también, pero a la vez me sentía como "manos atadas" porque no podía hacer mucho más que escucharlo y decirle dónde podía buscar ayuda en la universidad. Obvio, por dentro me dio un poco de tristeza. (Estudiante Monitora Psicología, comunicación personal, año 2024)

En cuanto a la parte emocional eso ya depende mucho de la persona, de nosotros como monitores/as, cómo estamos emocionalmente. Entonces, pues, en mi caso, no, no ha vuelto a suceder

de que alguna situación de los muchachos me afecte porque, digamos, viene esa lección del juego de roles de que a nosotros nos han dicho en la Estrategia, que: “ustedes son un acompañamiento y ustedes son una guía”. Entonces hasta donde puedan hacer, hasta donde nosotros les brindemos las herramientas, ustedes pueden ayudarlos. Entonces, digamos que es establecer los roles ha sido como lo fundamental, es como la clave. (Estudiante monitor de Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Pongamos por caso el fenómeno del conflicto del rol, en el cual las y los sujetos se ven en la necesidad de atender a expectativas sobre sus acciones, lo que genera una tensión del rol, ya que sus obligaciones y demandas exceden las capacidades de un individuo para satisfacerlas (Striker, 1968, citado en Mayo-Parra, 2022). En este caso, las y los estudiantes monitores/as desean acompañar a sus estudiantes en todas las situaciones y dimensiones antes mencionadas, sin embargo al reconocer el límite de su rol, genera una tensión entre las expectativas propias, que es querer ayudar, y las expectativas del rol formal que es limitarse a las funciones de un acompañamiento socioeducativo o incluso termina generando tensión o conflictos con sus propias emociones y las de los estudiantes, porque les sobrepasa y no se sienten en la capacidad de abordarlas.

A partir de lo anterior, es clave la herramienta del Semáforo de Alerta que se mencionó anteriormente, la cual hace énfasis en estrategias de remisión, las cuales son acciones que permiten a los/as monitores/as socioeducativos, orientar a los/as estudiantes hacia apoyos más especializados. Por un lado, se encuentra la estrategia de remisión interna a la

Estrategia, donde el monitor/a puede remitir el caso o dificultad de algún estudiante al profesional socioeducativo, teniendo en cuenta la aprobación del estudiante. Y, por otro lado, la estrategia de remisión interna a la Universidad, donde el monitor/a lo puede dirigir al servicio médico o psicológico, a grupo culturales, recreativos, académicos y deportivos de la Universidad; o en caso de tratarse de una situación económica difícil, puede dirigirlos a programas de apoyo económico. De esto una estudiante nos manifiesta:

Y también siento que algo que les he recomendado casi a todos en algún momento cuando me han expresado lo que sienten es como que vayan con una persona profesional que les pueda ayudar como a gestionarlo de una manera profesional, porque yo que les pueda decir algo, yo no conozco nada de eso, o sea, no sé cómo abordarlo. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

Tercero, otra forma en la que las y los monitores/as establecen límites, y que está bastante ligada con la anterior, es con la creación de un ambiente de validación emocional, no sólo para sí mismos, sino también para los estudiantes que acompañan. Según Reyes-Cortes (2019) este ambiente validante se caracteriza por la aceptación de las emociones, comportamientos y pensamientos de la otra persona, además de que persiste en todo momento el respeto y cercanía. Reyes-Cortes plantea que en un ambiente validante se propicia la comprensión e incitación a la

expresión de emociones y sentimientos libre de todo tipo de juicios, e invita todo el tiempo a la autovalidación tanto del acompañante como de la persona acompañada.

Para los/as monitores/as socioeducativos este ambiente validante se manifiesta en procurar que los espacios de acompañamiento donde se dialoga acerca de todas las dimensiones de la vida del estudiante, se sienta un espacio seguro y cómodo para ambos. Es decir que son muy atentos/as a no exceder los límites de ninguna de las partes; respetan la decisión del estudiante sobre abordar o no ciertos temas. Frente a lo anterior, una monitora nos manifiesta lo siguiente:

Entonces, sí por ejemplo, llegamos como a un punto delicado, un punto sensible de manifestarme a algún aspecto familiar, personal, pues digamos como que la conversación siempre va a llevar en la medida de que el estudiante me pueda dar esa información hasta donde él desee, ya que yo no voy a poner a forzarlo tampoco a que me cuente o que me obligue a contarme. (Estudiante monitor de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

Cuarto, gran parte de las y los estudiantes monitores/as han manifestado establecer límites en los tiempos de encuentro establecidos para los acompañamientos y en la ayuda que brindan en la parte académica. Pues en muchos de los casos, las y los monitores/as no tenían límites marcados y se presentan situaciones donde los estudiantes no llegan a los encuentros, no respetan los horarios pactados o exigen ayudas que no le corresponden a las y los monitores/as. Esto hacía que terminaran prescindiendo de sus tiempos libres, de almuerzo, e incluso de los tiempos que dedican a sus actividades académicas y al mismo tiempo generando un malestar y estrés por dejar a un lado sus otras responsabilidades y espacios personales. Frente a lo anterior, así manifiestan algunos/as monitores/as:

Yo me reunía hasta fines de semana, o sea, con tal de que ellos no perdieran el encuentro, yo me reunía sábado, me reunía domingos, me reunía a las 10 de la noche, a las 7, 8 de la mañana, donde ellos pudieran, porque mi prioridad era ellos. Entonces, digamos que yo descuidé un poquito lo académico, y ese semestre tenía una materia muy dura y la descuidé, porque digamos que estaba muy centrada en la monitoría (...) Hice procesos muy lindos en ese primer semestre, pero sí me descuidé yo en pro de que los estudiantes tuvieran todo lo que necesitaran. Que se sintieran, que estaban acompañados. (Estudiante monitora Ingeniería industrial, comunicación personal, año 2024)

Pues si ha sido duro la verdad, porque a veces los estudiantes pues te exigen mucho por ejemplo hubo una ocasión donde yo tuve una estudiante que digamos que mandaba un libro completo y decía como: revisa esto y la próxima monitoria sería sobre esto y es como: mmmm, pues te exigen mucho, ahí por esa aparte aprendí a poner límites a decir como: no, pues yo no te puedo ayudar así con tanto, por lo menos con tres días de anticipación y así... (Estudiante monitora de Socioeconomía, comunicación personal, año 2024)

¿Qué otro límite he puesto?, más que todo es a los tiempos, porque a veces los estudiantes son un poco irresponsables y no asisten a los encuentros. Es como, “ay, no, yo sé que ella puede otro día”, y pues no, tienes que también respetar tu tiempo. Pero, y pues obviamente, pues hace parte de mis emociones, porque yo no respeto mi tiempo, yo me atraso con mis cosas personales, me empiezo a sentir mal por eso, me empiezo a estresar, entonces claro, todo tiene que ver. (Estudiante monitora de Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

Lo anterior se puede explicar con el hecho de que inicialmente llegan a ser excesivamente flexibles por una falta de límite, pues según Urban (2022), en muchas ocasiones hay una dificultad para establecer límites en cualquier área de la vida porque las personas tienden a sentirse nervioso, culpables, ansiosos o asustados, anticipando malas reacciones de las personas ante el límite, lo que termina dándoles una posición pasiva para complacer a los demás. O incluso, según la Asociación Vizcaína de Familiares y Personas con Enfermedad Mental (AVIFES, s.f.) poner límites también puede verse para algunas personas como un acto de egoísmo, lo que lleva a priorizar las necesidades de los demás y no las propias, y otros factores como miedo al rechazo; a las consecuencias, como en casos laborales; malas experiencias; o la presión social.

En este sentido, también debe considerarse que gran parte de las y los estudiantes monitores/as que manifestaron casos donde no habían establecido límites claros en los tiempos de encuentro, tuvieron dichas experiencias sobre todo durante los primeros semestres siendo monitores/as, es decir que al iniciar la monitoría es más probable no saber cómo manejar la flexibilidad y límites en estos aspectos (tiempos), tal vez porque entran con temores y expectativas propias y de otros por hacer bien su labor y permanecer en la Estrategia, o incluso por sentirse aceptados por los estudiantes que acompañan; que estos evalúen positivamente su desempeño como monitores/as, aunque esto implique relegar sus propias necesidades, como se manifiesta en el siguiente relato:

Entonces pues a lo largo si he aprendido como a poner límites, yo digo: pues yo te ayudo, pero tampoco te lo voy a realizar todo porque pues no es la idea. Al inicio era duro porque pues uno no quería caerle mal al estudiante, pero pues a lo largo sí he puesto límites, sin olvidarme de ayudarme a mí, o sea de mis necesidades. (Estudiante monitora de Socioeconomía, comunicación personal, año 2024)

Ahora bien, muchos de los/as monitores/as reconocen que sus dificultades para establecer límites fueron más evidentes durante los primeros semestres de monitoría, sin embargo, con el paso del tiempo varios manifiestan haber aprendido de dichas experiencias previas y esto les permite actualmente pedir respeto por los límites de los tiempos de encuentros a los estudiantes, considerando que además de la monitoría, cuentan con otras responsabilidades, agendas y tiempos de descanso que necesitan ser respetados:

También como respetar los horarios de encuentro, como tipo, si decimos a las 4, a las 4, no es que a las 5, 6, 7, porque yo también tengo que hacer otra cosa. (Estudiante monitor de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

Finalmente, otro límite en el que hicieron énfasis las y los estudiantes monitores/as entrevistados, fue el establecimiento de acuerdos de interacción basados en el respeto y la comunicación. Las y los estudiantes monitores/as expresan la necesidad de un buen trato, la cordialidad, libre de juicios o insultos para asegurar una buena relación estudiante - monitor/a y así

mismo convivir y propiciar un buen acompañamiento. Así manifiesta una de las monitoras:

Pues frente a los límites, yo creería que, como el respeto, pues sí es importante mencionarlo... como las maneras, los buenos tratos siempre, por parte y parte. (Estudiante monitora de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

Así mismo, hacen énfasis en la comunicación, que está muy ligada con lo anterior, ya que las y los monitores/as expresan la necesidad de que los estudiantes se comuniquen desde el respeto, ya sea para informar cualquier acontecimiento imprevisto, o en caso de que se vean en la necesidad de cambiar los horarios de los espacios de encuentro, o si no se sienten en disposición para el acompañamiento, entre otras cosas; tal como expresa una monitora a continuación:

A ver, en cuanto a esas emociones y todos los límites... yo creo que establecí todo basándonos siempre en el respeto, ¿cierto?, desde monitora a estudiante, ¿cierto?, eso es para mí como lo fundamental, si no quiere ver el estudiante a la monitora, perfecto, me lo puede decir, ponemos otro día, otra hora, otro espacio, ¿cierto?, es como que comunicarnos, comunicarnos siempre con respeto” (Estudiante monitora de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

Esto evidencia que para las y los monitores/as, es fundamental la comunicación respetuosa para negociar los acuerdos y no imponerlos. Al mismo tiempo se preocupan porque se sientan cómodos, sin forzar las interacciones, aspecto que termina haciéndolos sentir cómodos a ellos mismos.

Para concluir esta subcategoría, podemos decir que hay un gran reto en cuanto al establecimiento de límites en el ejercicio del rol de estudiante y monitor simultáneamente, sobre todo durante los primeros semestres de monitoría que es donde se manifiestan más falencias. La ausencia de límites claros puede afectar la estabilidad y bienestar emocional de los/as monitores/as e incluso su rendimiento académico o desarrollo personal. Sin embargo, los relatos de los/as monitores/as también dan cuenta del proceso de aprendizaje en el que se sumergen, donde han logrado identificar sus propios límites, establecer acuerdos y reconocer hasta dónde pueden ejercer su rol. Por tanto, resulta necesario que la Estrategia reconozca y fortalezca estos procesos, brindando acompañamiento y formación, para que los/as monitores/as puedan realizar una buena labor sin olvidarse de ellos/as mismos/as.

4.1.3 Hechos o situaciones significativas

En este apartado, es importante resaltar que, por hechos y situaciones significativas, nos referimos a todos los eventos y experiencias que los/as estudiantes monitores/as han vivenciado y que tienen una influencia en sus emociones y sentimientos y/o inciden de cierta manera en el desempeño o desarrollo del rol de estudiante y monitor simultáneamente. En vista de lo anterior, se encontró que los hechos más significativos de las y los monitores/as es donde se han visto en la

situación de acompañar situaciones de crisis, de violencia y vulnerabilidad de los estudiantes, lo que les produce una alta carga, estrés y angustia tal y como se evidencia en los siguientes relatos:

Tengo otra situación que es más reciente, que fue como de una chica que había tenido una relación de maltrato psicológico y emocional. Y esta persona como que no la dejaba en paz, ahí como molestándola. Ella también apenas estaba identificando que había maltrato de por medio. Entonces, le costaba a veces mantener el contacto cero y demás. Y también me preocupó un montón, porque pues me daba miedo como que le hiciera algo. O sea, como que yo decía: si ella se ve con él, y si ese man le hace algo, no sé... O sea, uno se preocupa obviamente por sus estudiantes. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

Y había un caso en particular en que ella, su hermana, estaba en una relación abusiva y dejaban a la hija pequeña sola, entonces ella no sabía qué hacer porque el tipo golpeaba muy fuerte a su hermana, entonces ante esa situación uno realmente no sabe qué hacer, lo único que le dije fue que mantuviera al alcance los números de emergencia, darle todas las rutas de atención para mujeres maltratadas, pero pues la hermana nunca fue, entonces ese punto como de preocupación de decir pues que en cualquier momento matan a esa mujer, tener esa preocupación constante uno queda como que: “uy denso”. La verdad si tuve bastante, sí como preocupación frente a ese caso y pues eso aunque uno no quiera afecta en cierto modo. (Estudiante de Lic. en Historia, comunicación personal, año 2024)

Lo anterior evidencia el alto impacto emocional que implica en muchas ocasiones el acompañamiento a otros/as. Aunque las y los monitores/as cuentan con un máximo 20 horas de monitoria, el impacto emocional va más allá del tiempo establecido para el cumplimiento de su labor como monitores/as, ya que según los relatos de las y los monitores/as, en ocasiones sienten la responsabilidad de estar disponibles todo el tiempo para responder a las demandas y necesidades emocionales de los/as estudiantes y contestar mensajes fuera del horario de la monitoría que les corresponde, lo cual resulta preocupante porque no les permite un tiempo de desconexión total del rol de la monitoria para descansar, renovar sus energías o gestionar sus cargas emocionales.

Además, los expone en una situación de vulnerabilidad ante la fatiga emocional, la cual se de acuerdo con lo señalado por Figley (2002, citado en Martínez-González, 2014) se manifiesta como un agotamiento emocional y físico debido al uso recurrente, prolongado o persistente de la empatía, al tratar, o en este caso acompañar a otras personas que están sufriendo de algún modo. Sin embargo, como investigadoras consideramos que aunque esta fatiga emocional puede ser producida por las labores de la monitoría, no solo se limita al horario en el que deben cumplir con las funciones de esta, sino que también se extiende a otros espacios que frecuentan los/as monitores/as socioeducativos, como por ejemplo en sus casas, con sus familias; cuando comparten con sus amistades; o incluso en espacios académicos; afectando así su bienestar emocional.

Lo anterior también deriva interrogantes sobre tres aspectos: en primer lugar, si realmente los monitores/as están siendo preparados y capacitados adecuadamente para gestionar de forma efectiva estos casos de desborde emocional de los estudiantes que acompañan e incluso de los que vivencian ellos y ellas mismos/as; en segundo lugar, sobre la existencia de los límites claros de las

funciones de las y los monitores/as que se están estableciendo dentro la Estrategia, que eviten la sobrecarga emocional y que asuman responsabilidades que no les corresponden; y en tercer lugar, sobre la claridad y/o conocimiento que tienen los/as monitores/as sobre las rutas de acompañamiento institucional y remisión profesional para casos complejos que excedan sus capacidades como estudiantes monitores/as.

Así mismo, otros hechos y situaciones significativas que las y los monitores/as manifiestan son aquellos en donde se ha presentado un dilema entre el compromiso de la monitoría y las responsabilidades académicas como estudiante. Es decir que lleva a las y los estudiantes monitores/as a una situación donde deben decidir priorizar uno de los dos roles en determinados momentos como se manifiesta a continuación en los relatos:

Algo que me pasó este semestre que puede ser un reto es que estaba en clase y una estudiante me llama que estaba en crisis, pues lo bueno era que no tenía alguna evaluación o algo y pues en la clase sólo se da la teoría y no evalúa, pero igualmente es como dejar la clase por acompañarla a ella. Entonces eso fue como un reto ahí porque tenía que definir, entonces escogí estar con ella pues porque estaba muy grave y como que el corazón a uno no lo deja. (Estudiante de Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Pues yo diría que ya la mayoría de veces pues en la semana de parciales porque los estudiantes te piden monitorías pero vos también tenés que estudiar para tus parciales, entonces se vuelve muy pesado. Pues uno a veces se deja influenciar mucho como de las emociones y digamos... Hubo una vez que a un estudiante le estaba pasando una cosa muy mala y eso me tenía como pensativa como triste, pensando cómo le ayudo, cómo este, entonces pues eso me quitaba mucho tiempo y no estaba dejando que yo me concentrara en mi vida académica personal y pues no puede ser así. Entonces yo diría que sí influye bastante. (Estudiante monitora de Socioeconomía, comunicación personal, año 2024)

Para concluir esta subcategoría, los hechos y situaciones significativas que han vivido los/as estudiantes monitores/as revelan la carga emocional a la que están constantemente enfrentados y que exceden la capacidad de sus roles hasta el punto de poner en tensión los mismos. La exposición constante a estas situaciones de crisis y vulnerabilidad de los estudiantes que acompañan generan un impacto en su bienestar emocional que debe ser atendido, teniendo en cuenta que no solo afecta su salud mental, sino también el desempeño del rol como monitor/a y estudiante.

4.1.4 Retos o desafíos

Los retos y desafíos enfrentados por los/as estudiantes monitores/as según sus relatos son variados y complejos, estos retos se relacionan mucho con el proceso de establecimiento de límites que se mencionó anteriormente y entre ellos destacan la gestión efectiva del tiempo, la comunicación y conexión con los estudiantes y la gestión emocional, así como las diferencias académicas y las expectativas de los estudiantes para con la monitoría.

En primer lugar, varios estudiantes-monitores/as mencionan que la planificación del tiempo es crucial para equilibrar sus responsabilidades académicas con las de monitoría. Esto implica ser disciplinados y estrictos con los horarios para cumplir con todas las responsabilidades que generan los roles simultáneos por ende, la organización del tiempo se constituye en un reto al manejar diversas responsabilidades y también al tener que ser flexible para adaptarse a las reprogramaciones de las actividades tanto en el rol de estudiantes como en el rol de monitores/as.

Un ejemplo de ello se encuentra en el relato de la Estudiante Monitora de Ingeniería Industrial (Comunicación personal, año 2024) quien manifiesta que:

Los retos, uno de esos que se me vino así a la mente es que digamos que, uno tiene huecos¹⁰ ¿no? entonces yo por ejemplo siempre trato de hacer los encuentros en los huecos que tengo pero muchas veces como que, o los horarios no cuadran o el estudiante pues no, y pues me toca extender como mi permanencia en la universidad por hacer ese encuentro y a la vez también... eso pasa de parte y parte tengo un encuentro pero también tengo una reunión para hacer un trabajo que la mayoría ha dicho no estoy de acuerdo vernos en este horario pero la verdad yo no puedo porque pues tengo monitoria o viceversa que tengo a los horarios de los estudiantes para realizar el encuentro semanal.

Relacionado al relato anterior se encuentra el del estudiante monitor de Contaduría Pública (Comunicación personal, año 2024) quien menciona en la entrevista que:

El reto más significativo ha sido la planeación del tiempo, porque de ahí se deriva todo. Digamos, si uno no planifica bien su semana, su día, eso después se vuelve un caos entonces, al mantener eso controlado se mantiene el equilibrio, se mantiene estable.

Ante este contundente reto que manifiestan las y los estudiantes monitores/as de organizar su tiempo se visibiliza a su vez que deben priorizar ciertas actividades en su día a día para cumplir a cabalidad con sus funciones durante la semana. Ante ello, la estudiante monitora de Terapia Ocupacional (Comunicación personal, año 2024) comenta que:

Por ejemplo, el semestre pasado, pues uno suele utilizar... o sea, la hora de almuerzo, digamos que suele ser de 12 a 2 de la tarde. Y más porque... en Univalle, ya sea Meléndez o San Fernando, uno se demora mucho tiempo almorzando, o en Central y todas esas cosas. Pero entonces, el semestre pasado yo recorté mi hora de almuerzo para poder recibir a estudiantes de una a dos de la tarde.

Los anteriores relatos reflejan una complejidad para coordinar los horarios entre las propias responsabilidades académicas, los horarios disponibles de los estudiantes a quienes acompañan, las reuniones de trabajos grupales y otras actividades universitarias. Por ende, recurren a estrategias específicas para maximizar su tiempo disponible, como mencionan los/as estudiantes monitores/as

¹⁰ La palabra "huecos" es un término común en el contexto universitario de la Universidad del Valle y se utiliza para referirse a los bloques de tiempo libre que quedan entre dos clases o actividades académicas en el horario semanal.

utilizan los "huecos" entre clases para realizar encuentros de monitoría, reducen tiempos personales (como la hora de almuerzo) para atender a estudiantes y extienden su permanencia en la universidad para cumplir con sus compromisos.

En vista de lo anterior, es posible analizar que la gestión del tiempo no representa únicamente un desafío logístico, sino que se configura como un reto múltiple y multidireccional que atraviesa la experiencia de las y los estudiantes-monitores/as. En este sentido, este desafío es multidireccional en tanto sitúa al sujeto en una tensión constante entre las exigencias institucionales, los compromisos académicos con sus pares y las necesidades de los estudiantes que acompañan, lo que conlleva una negociación permanente de su disponibilidad. Así mismo, se constituye como un reto múltiple, pues el uso de los "huecos" entre clases y el recorte de tiempos esenciales como el almuerzo evidencian una colonización del tiempo personal por parte de las responsabilidades del rol simultáneo. Por consiguiente, la monitoría tiende a absorber los espacios destinados al descanso, la alimentación y la socialización, transformando la permanencia en la universidad en una extensión del tiempo dedicado a la monitoría y al estudio. De esta manera, la flexibilidad exigida termina traduciéndose, en la práctica, en la renuncia a sus propios espacios de bienestar socioemocional para garantizar el cumplimiento eficaz de ambos roles.

En segundo lugar, varios de los/as monitores/as socioeducativos mencionan como un reto o desafío la dificultad para establecer una comunicación efectiva con todos los estudiantes a quienes acompañan y una conexión con los estudiantes tímidos, que no se expresan fácilmente o incluso con estudiantes con los que el proceso de acompañamiento ya se ha llevado por mucho tiempo.

Entonces siento que el mayor reto es como eso, como poder aconsejarles y aparte también hay otro reto importante, es como la comunicación. Porque me ha pasado con muchos estudiantes que como que no logro conectar tan fácil, o sea, como que no logro llegar a ellos tan fácil porque son tímidos o son de pocas palabras o no sé, como que a veces a uno le cuesta llegar a un estudiante con la confianza necesaria para que te cuente cosas de su vida o de lo que le pasa. (Estudiante Monitora Biología, comunicación personal, año 2024)

También, enfocándome en ser estudiante a veces cierto enojo o rabia porque no hay una buena comunicación de los estudiantes que uno acompaña con uno porque normalmente uno planea su semana y ellos al último momento como que le dicen "necesito que me ayude con algo para tal fecha" entonces uno como que no, estoy muy ocupado y no tengo tiempo. (Estudiante Monitor Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Ante los anteriores relatos se puede considerar que para los/as estudiantes monitores/as la comunicación efectiva es la capacidad de transmitir un mensaje de manera clara, precisa y comprensible; y a su vez es recíproca, por lo que implica un intercambio dinámico donde tanto el estudiante acompañado como el/la estudiante - monitor/a participan activamente para lograr comprensión y acuerdos. Este posible entendimiento de la comunicación puede derivarse del primer axioma de la comunicación "uno no puede no comunicar". En relación con esta idea, Pujol-Terradellas (2017) sostiene que:

Lo que esta doble negativa significa es que no tenemos ninguna opción de decidir si nos comunicamos o no. Todo lo que digamos o hagamos se transmite como algún tipo de mensaje. Incluso si no hacemos nada, eso ya es un mensaje. (pp. 46-47)

Al mismo tiempo, ante esta u otras situaciones se enfrentan el desafío de saber cómo aconsejar o abordar situaciones personales que los estudiantes comparten con ellos, especialmente cuando los/as estudiantes monitores/as no tienen la experiencia o el conocimiento adecuados para hacerlo. Ante ello la Estudiante Monitora de Biología (Comunicación personal, año 2024) menciona que

Bueno, pues a veces siento que, digamos, te cuentan cosas que tú no sabes cómo aconsejar o que no sabes cómo abordar. Entonces siento que ha sido como un reto lograr esa confianza y como también lograr conocerse a uno para saber cómo, pues cómo qué decirles a ellos. Porque a veces uno es como que no sabe ni qué hacer con su vida, o pues con las cosas que le pasan y es como que te cuentan y uno quisiera ayudarlos más, pero pues puede que tampoco sepa.

En tercer lugar, se constituye como un reto la gestión de sus propias emociones y sentimientos la cual implica que, además de sentir algo por naturaleza y por la condición humana, la persona realice un esfuerzo por modificar sus estados emocionales a través de acciones que cambien el grado o la cualidad de la emoción o sentimiento. Es decir que, en el manejo y gestión de emociones, la persona no solo tiene sus experiencias emocionales y comunica sus sentimientos y emociones, sino que también opera sobre ellos (Hochschild, 1979, citado en Bericat-Alastuey, 2000).

Teniendo en cuenta lo mencionado en la subcategoría de los sentires y emociones, la monitoría puede sumarse a las preocupaciones académicas y personales, creando una sobrecarga con la cual algunos mencionaron que se constituye como un reto no llegar al “colapso”:

En mi desempeño como estudiante... creería que se suma a otras preocupaciones, claro, hacen que uno como que se ralentice frente a responsabilidades académicas y ese estrés se hace como una bola de nieve y queda uno como colapsado, frente a entregas, trabajos, indiscutiblemente sí, sí influye un poco, es como un reto poder cumplir con todo y bien. (Estudiante Monitora Licenciatura en Historia)

Pues el reto fue, después de que pasó lo de la chica, a que las otras cosas no me afectaran tanto, ese fue un impacto grande en mí. Qué otras situaciones, digámoslo así, no debería ser, pero como que no se compara a tal situación. Entonces, el manejo es mucho más fácil. Entonces, digamos, el reto fue haber superado eso de la muchacha, porque es que ya me estaba afectando demasiado. (Estudiante Monitor Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Diría yo que el reto es no dejar que ningún ámbito me quite la energía, o sea, separar mis propias emociones de las de los chicos que acompaño y viceversa. A veces siento culpa si no doy la talla en alguno, entonces eso como manejar la frustración cuando las cosas no salen como uno espera. (Estudiante Monitor/a de Psicología, comunicación personal, año 2024)

Lo anterior se constituye en un reto para los/as estudiantes monitores/as debido a la interacción constante que tienen con los estudiantes a quienes acompañan y que en ocasiones se presentan situaciones que la Estrategia ASES denomina “de alto riesgo”¹¹ donde los/as estudiantes-monitores/as se constituyen como una red de apoyo.

En quinto lugar, los monitores/as pueden enfrentar dificultades al ayudar a estudiantes de carreras distintas a la suya, lo que requiere un esfuerzo adicional para entender y apoyar adecuadamente, como el caso presentado por la estudiante monitora de Economía quien narra que:

yo tengo un estudiante que estudia Educación Popular, o sea, no estudia mi carrera. Ahí ya va una dificultad, ¿no? Y él me pide mucha ayuda académica, que ensayos, que reseñas, que textos, que lecturas, todo eso, ¿cierto? Yo le ayudo todo lo que yo pueda, pero, pues yo les hago lo que puedo, ¿no? Pero ¿qué pasa? El estudiante ha sacado malas notas, hasta lo que yo le he ayudado. Entonces, o sea, yo puedo decir, yo soy re mala monitora, yo lo hice re mal, yo no sé qué, y me puedo sentir mal. Porque, imagínate, él sacó malas notas, aparte de que digamos, él es un estudiante que viene de una monitora que era de su carrera y que le ayudaba mucho, y le iba muy bien con ella. Entonces, yo realmente puedo llegar a sentir eso, también por mi personalidad, ¿no? En este semestre tengo, de mi carrera, de educación popular y de recreación.

Además, a veces, los estudiantes pueden tener expectativas que no son realistas o que no corresponden a las capacidades del monitor, lo que puede generar frustración en ellos y también una sobrecarga emocional como el siguiente caso:

A veces era complejo al principio porque, digamos, que algunos me comentaban sus situaciones económicas, entonces era como que, “ah, no tengo dinero” y yo por allá pensando, no, pues, “yo tampoco tengo dinero”, entonces de alguna manera es no dejar que esas situaciones que son difíciles también puedan de alguna manera ponerme a mí en la situación de decir “yo te puedo prestar dinero”; no, porque no hacía eso, sino dar herramientas para que ellos pudieran cómo impulsarse. (Estudiante Monitora Educación popular, comunicación personal, año 2024)

De igual manera, se constituye como un reto el establecimiento de límites con las y los estudiantes, lo anterior es expresado por la Estudiante Monitora de Economía de la siguiente manera

Yo creo que el reto es entender que, o sea, entender las posiciones en las que uno está. O sea, que uno es monitor, el estudiante es el estudiante, ¿no? O sea, como mantener, no tanto como esa distancia, porque digamos uno se puede relacionar con el estudiante, pueden crear como un vínculo y todo, pero saber qué es lo que le pasa al estudiante no es responsabilidad de uno, y eso es difícil, a mí me parece que es muy difícil. Entonces digamos que, a veces uno puede pensar, o a veces hasta los mismos estudiantes le pueden dar a uno responsabilidades que no son de uno. (Estudiante Monitora Economía,

¹¹ Las situaciones de alto riesgo se encuentran establecidas en la herramienta del Semáforo de Alertas de la Estrategia ASES <https://asesinteractiva.univalle.edu.co/semaforoalertas/>

comunicación personal, año 2024)

Se reitera entonces, a partir de los relatos compartidos por los/as estudiantes monitores/as de la Estrategia ASES, cómo su rol se desarrolla en medio de múltiples tensiones que trascienden lo académico y que ponen en juego tanto su capacidad organizativa como sus recursos personales y emocionales. La monitoría, lejos de ser una actividad complementaria, se convierte en una experiencia que atraviesa su cotidianidad, impactando directamente en su manera de habitar la universidad. Los retos asociados a la organización del tiempo, la necesidad de mantener una comunicación efectiva con los estudiantes a quienes acompañan y la gestión de situaciones emocionales complejas, dan cuenta de la profundidad y densidad del vínculo que se establece en el marco del acompañamiento socioeducativo.

Además, el hecho de enfrentarse a expectativas ajenas que en ocasiones sobrepasan sus posibilidades, así como el acompañamiento de estudiantes de otras disciplinas, complejiza los roles de estudiante-monitor/a. En este sentido, los límites entre lo académico, lo personal y lo emocional tienden a desdibujarse, generando un escenario en el que los/as monitores/as deben posicionarse constantemente frente a lo que pueden, deben o están dispuestos/as a asumir. Estas vivencias permiten reconocer que su papel, más allá de sus funciones visibles, implica una constante negociación de sentidos, tiempos y afectos, en un ejercicio que, aunque valioso, implica retos y dificultades que pueden resultar exigentes y demandantes.

4.1.5 Personas que le han apoyado en el manejo de emociones y sentimientos en su experiencia como estudiante-monitor. (apoyos externos o de la misma estrategia)

Durante la experiencia como figura de estudiante monitor simultáneamente, los/as estudiantes cuentan e interaccionan con personas que se han convertido en un apoyo y han aportado a sus procesos de manejo y gestión de emociones y sentimientos que produce las responsabilidades y lo cargado que puede llegar a ser el doble rol. Así que es importante iniciar este apartado entendiendo en primer lugar el concepto apoyo, el cual se aborda desde los planteamientos de Fernández (2023) como la acción mediante la cual se brinda un sostén, protección, acompañamiento o asistencia a una persona para ayudarla a cumplir un objetivo específico. Este apoyo puede darse de diferentes tipos, ya sea social, emocional o financiero.

Ahora bien, dentro de estas personas, en primer lugar, se encuentran los amigos/as. Para muchos de las y los estudiantes monitores/as sus amigos/as son una pieza fundamental al momento de necesitar un apoyo en el manejo de emociones y sentimientos que produce los roles simultáneos. En muchas ocasiones se trata de amigos/as de la misma carrera o incluso amigos externos a la Universidad. El apoyo de parte de los amigos viene sobre todo desde la escucha y los consejos, como se manifiesta a continuación:

Con mis compañeros, ellos me escuchan y también pues me brindan consejos, incluso tengo un compañero que a veces me ayuda en los encuentros. (Estudiante monitora de Ingeniería Industrial)

Y a mis amigos les cuento también, obviamente sin decir nombres ni nada, pero sí, ellos son mis puntos de desahogo, recibo consejos y hablamos del tema” (Estudiante monitora de Lic. en Historia)

Otra monitora también manifiesta:

No, primero que todo mi red de amigas, o mis amigas más cercanas, siento que han sido un apoyo súper grande, como en todo este tiempo universitario. (Estudiante monitora de Biología)

Es decir que, por medio de la escucha, los amigos actúan como una figura de desahogo emocional, es decir como una forma de regulación que ayuda a reducir la carga emocional en el momento que se comparten los pensamientos y sentimientos sobre una situación con otras personas. Esto puede darse de forma verbal o no verbal, ya sea con otras expresiones como el llanto. Por tanto, desahogarse es una forma de manifestar lo que está sucediendo con el fin de descargar la presión y sentirse validado, escuchado y comprendido.

Así mismo, los amigos son una fuente de consejos para los monitores/as, tal y como expresa una de las monitoras:

Pues mira que los amigos son una pieza fundamental. Porque se dice que es muy confidencial lo que uno habla con los estudiantes, pero entonces hay situaciones que uno las lleva y uno tiene que sacarlas de alguna manera. Entonces, obviamente, sin decir nombres o mira que esta chica o ese chico, uno comenta, “oye, mira que a un estudiante le pasó esto “¿cómo le podría ayudar? Entonces, son visiones diferentes y digamos, Brian es un gran amigo, él sabe escuchar y sabe expresarse” (Estudiante monitor de Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024).

Estos consejos actúan como una orientación sobre cómo abordar un problema o cómo gestionar las propias emociones, pensamientos y comportamientos.

Un hallazgo importante de acuerdo con los relatos anteriores es que en los casos donde los amigos son una fuente de apoyo emocional, las y los monitores/as son muy cuidadosos con la confidencialidad que exige la monitoria en los casos que acompañan, lo que se relaciona con los dilemas éticos de la confidencialidad. Sin embargo, lo anterior puede llegar a ser contraproducente, ya que, si bien algunos deciden expresar lo que sienten sin exponer sus estudiantes, es probable que otros y otras decidan no manifestar nada por temor, tal y como se evidencia en el siguiente relato:

porque es que uno firma un acuerdo de confidencialidad, y mis compañeros saben que yo tengo esta monitoría. Pero yo firmé un acuerdo de confidencialidad, lo que quiere decir que yo no puedo comentarles nada acerca de lo que pasa con los estudiantes. Entonces, pues, yo no les podía comentar nada, simplemente les decía que no, que se quedaba pasando por una situación fuerte con una

estudiante, pero nada más. (Estudiante monitora de Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

En segundo lugar, como personas que les han apoyado en el manejo de emociones y sentimientos en su experiencia como estudiante-monitor, son la familia y/o parejas sentimentales, que al igual que los amigos, les permite a las y los monitores/as crear espacios relatar a otros/as lo que sucede en su acompañamiento y cómo esto los hace sentir, y al mismo tiempo esto evidencia la importancia para ellos de ser escuchados. Sin embargo, un hallazgo importante en este apartado es que algunos/as de las y los estudiantes monitores/as que cuentan con familiares y/o parejas quienes se han formado profesionalmente, aspecto que las y los estudiantes monitores/as aprovechan como recurso en los casos y experiencias de sus acompañamientos que sienten no saber qué hacer o que los desbordan emocionalmente.

Así lo relata una de las monitoras entrevistadas:

Primero, mi mamá. Ella es psicóloga, entonces, claramente ella entiende todo esto de tener un límite, ¿no? Pues, con tus pacientes, de que lo que pasa en un paciente no es la responsabilidad de uno, bueno... como que todas esas cosas, entonces ella me ha ayudado mucho en eso y también me ha ayudado mucho con las monitorías, porque me han tocado cosas muy difíciles (...) Creo que mi mamá ha sido un gran apoyo tanto para mí, porque ella siempre me escuchó, y más cuando yo le digo: mami, mi estudiante... no sé qué hacer, entonces ella me tranquiliza también, y también como para ayudarme cuando yo a veces no sé qué hacer con un estudiante. (Estudiante monitora de Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

También, por ejemplo, mi novio también estudia psicología... Y él es como ofendido porque les pasan cosas muy feas a mis estudiantes, digamos, de discriminación o cosas pues muy duras en mi carrera, entonces él es como que me hace dar cuenta que esas cosas no están bien, porque a veces uno normaliza muchas cosas de la carrera, porque usted sabe, ¿no? si no se sufre, no hay gloria, y demás cosas. Entonces a mí me ayuda como a aterrizar un poco, de que esto no está bien. Y obviamente siempre me escucha. (Estudiante monitora de Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

Es decir que la familia y la pareja sentimental además de actuar como un apoyo emocional, donde las y los estudiantes monitores/as se sienten escuchados y validados, reduciendo la f que generan los roles simultáneos, también les brinda herramientas y consejos mediados por un componente profesional, en este caso desde la psicología. Y, además contribuye a la revisión crítica del entorno sobre las situaciones de sufrimiento e injusticias que viven las personas, o en este caso, los estudiantes que acompañan. Esto se puede explicar con el fenómeno de la “normalización” donde según Romero-Morett y Bañol-López (2020) estamos acostumbrados a vivir, convivir y protagonizar ciertas conductas que evidencian la patologización social en el entorno familiar, educativo o laboral, y que al no llegar a términos mayores o muy graves, se asumen como una expresión de la normalidad cotidiana, aceptando y tolerando así el malestar social e individual que pueda generar.

En tercer lugar, según las entrevistas realizadas, otro grupo de personas que les han apoyado en el manejo de emociones y sentimientos, son los mismos monitores/as de la Estrategia con quienes comparten. A las y los estudiantes monitores/as les resulta un gran apoyo que otro estudiante ejerza los mismos roles de forma simultánea, ya que esto se refleja un sentido de ser o sentirse comprendidos por otros quienes viven un mismo proceso o experiencias en la monitoría, tal y como manifiesta el siguiente relato:

Yo siento que los mismos monitores/as también me ayudaron mucho porque encontré en ellos personas que pasaban por las mismas situaciones; porque hice muchos conocidos y ciertos amigos dentro de la monitoría. Entonces, como que convivir en ese espacio también te lleva a generar muchos vínculos, muchas amistades que ayudan en el proceso porque como que puedes comentar tu situación, no estás solo de alguna forma. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Esto que expresan las y los monitores/as se puede entender como un apoyo entre pares, la cual según Vidaurre-Silvera y Litzi-Torrez (2024) es una estrategia frecuentemente implementada en el área psicosocial, la cual “se basa en el intercambio de experiencias, información y apoyo emocional entre personas que comparten una situación similar” (p. 15). Es decir que, el hecho de que entre los mismos monitores/as se apoyen y compartan sus experiencias no solo les ayuda a sentirse entendidos, sino también a buscar soluciones de las dificultades porque les permite conocer otras perspectivas y estrategias para acompañar desde la experiencia de los otros.

También se evidencia que entre los mismos estudiantes monitores/as son un apoyo que genera confianza para desahogarse y hablar de los casos que acompañan y lo que esto les produce, es decir que, la presión que sienten de no pasar los límites de la confidencialidad con los amigos que no son monitores/as, es liberada con quienes sí cuentan con esta figura de monitor/a.

Eh, yo creo que mis otros compañeros monitores/as, hablar de experiencias que al fin al cabo hacemos lo mismo entonces se puede como conversar alrededor de eso. (Estudiante monitora de Psicología, comunicación personal, año 2024)

Por ejemplo, yo tengo una amiga que también es monitora, y pues ella lleva más tiempo que yo. Entonces, digamos que yo con ella puedo hablar sobre situaciones que me pasan y ella me entiende y me dice: No, pues puedes hacer esto o puedes hacer lo otro. (Estudiante monitora de Terapia Ocupacional, comunicación personal, año 2024)

Se podría decir que, entre las y los mismos monitores/as entienden la complejidad que demanda la no transgresión de la confidencialidad, pero al mismo tiempo verse en la necesidad de hablar sobre los casos que presentan con los/as estudiantes. Desde los planteamientos de Vidaurre-Silvera y Litzi-Torrez (2024) esta tensión se entiende como una de las características claves del apoyo entre pares, que es la confidencialidad y el respeto mutuo.

Por tanto, los/as monitores/as tratan de promover en sus encuentros con los/as estudiantes un ambiente sano, donde sientan un espacio seguro para compartir sus relatos sin temor a ser juzgados.

En cuarto lugar, la Estrategia como institución se ha convertido en un gran apoyo en el manejo de sus emociones y sentimientos de las y los estudiantes monitores/as sobre todo en tres aspectos: A través del apoyo de los/as monitoras practicantes, el apoyo de los/as profesionales de la Estrategia y finalmente los recursos que brinda la misma institución a través de talleres y espacios de formación. En cuanto al apoyo de los/as practicantes, estos son quienes están encargados de los monitores/as socioeducativos, acompañando y dando seguimiento semanal sobre lo que estos realizan. En este sentido, algunos de los/as monitores/as expresan:

Los practicantes, ellos son como nuestro primer auxilio, nuestra primera ayuda en estos casos, cuando estamos mal, ya sea por un estudiante o por cuestiones personales. Porque, como decía anteriormente, pues, eso influye, esas emociones influyen en nuestras actividades tanto académicas como monitor. Entonces, si yo estoy mal y sé que no voy a cumplir, uno siempre recurre al practicante y uno le dice resulta que estoy pasando por esta situación, no voy a poder cumplir. Entonces, él trata de dar una solución tanto a la parte de la monitoria como a la parte personal de uno, ya sea por tal situación. Entonces, ellos son como nuestro primer apoyo y sí se siente la ayuda de ellos. (Estudiante monitor de Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Los/as practicantes se perciben para algunos como una primera fuente de apoyo, pues en el momento que alguna situación de la monitoría genera un malestar, es a quien acuden. Esto también puede deberse a que son a quienes tienen que dar un reporte semanal de los acompañamientos que realizan, por tanto, consideran importante comunicar lo que está pasando y aquello que puede interferir con su desempeño en la monitoría.

Así mismo, otros/as monitores/as manifiestan:

La practicante me ayudaba muchísimo. O sea, muchísimo en tanto escucharme, en tanto hacerme como ser empática conmigo y decir como: este caso está re difícil, o sea, usted está haciendo las cosas muy bien, es una buena monitora, este caso simplemente es muy difícil por toda la situación, pero estás dando lo mejor de ti. O también ayudarme en algunos casos, como mira, esto debería remitir a psicología, deberías hacer esto, o lo otro. Entonces ella también me ayudó mucho. (Estudiante monitora de Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

Conté con el apoyo de dos practicantes (...) Y la otra chica, la otra practicante, que no tenía ni idea quién era ella, pero después como que, dentro de la misma dinámica de encontrarnos, vernos semanalmente, todo eso como que se fortaleció y siento que me apoyó dentro de los espacios de escucha, de escuchar también, de hacer como cosas diferentes, de ir a escuchar música, de ir a bailar, ¿cierto? Entonces, creo que fue como dentro de la estrategia muy provechoso como contar también con esas personas que estuvieron como pendientes de ti. (Estudiante monitora de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

De acuerdo con los relatos anteriores, las y los practicantes brindan un espacio de escucha y apoyo emocional, además de que los orientan en los procesos de acompañamiento e incluso en sus procesos personales, si es necesario. También resulta interesante cómo, según los relatos, los practicantes terminan actuando como fuente de motivación para algunos de las y los monitores/as, pues estos reconocen su esfuerzo y desempeño en la monitoria, lo que fortalece al estudiante monitor y lo anima a continuar.

En cuanto al apoyo de los/as profesionales de la Estrategia, una de las monitoras expresa:

Después de mi proceso también de estudiante a monitora, me ayudó muchísimo creo que el acompañamiento profesional por parte del psicólogo me fue muy fundamental, me ayudó muchísimo en muchos aspectos personales, profesionales, así, en cuestiones de la carrera y también, pues, sí, de lo que estaba haciendo en ese momento. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Los/as profesionales no fueron tan mencionados como los practicantes en los relatos, ya que como se mencionó anteriormente, los practicantes son el contacto y apoyo inmediato de los/as monitores/as, sin embargo, hay quienes han contado con la posibilidad de contar con el apoyo y orientación del profesional a cargo.

En consecuencia, lo anterior implica que al interior de la Estrategia se configura una dinámica de acompañamiento escalonada, en la cual los/as practicantes asumen un rol de contención inmediata y cotidiana, mientras que las y los profesionales se perfilan como un apoyo de menor frecuencia. Así mismo, el relato evidencia que, cuando los/as estudiantes-monitores/as logran acceder a este nivel de apoyo profesional el apoyo se puede convertir en un aporte sustancial para su formación integral. No obstante, la menor frecuencia de menciones sugiere que este apoyo podría no estar siendo utilizado o está siendo percibido como distante por varios de los/as estudiantes-monitores/as.

Por otra parte, las/os estudiantes - monitores/as reconocen el apoyo que ofrece la Estrategia ASES, el cual se manifiesta sobre todo con los talleres, capacitaciones y reuniones que realiza ASES, ya que son espacios donde se forman integralmente acerca del manejo de emociones, la regulación del estrés y el desarrollo de habilidades sociales y psicológicas. Según lo mencionado por las y los monitores/as, estos espacios también les permite la posibilidad de compartir con otros monitores/as, hablar de sus experiencias y expresar sus emociones.

Por parte de ASES ellos a veces sacan talleres, o si no en las reuniones de practicante con los otros monitores/as sacan temas relacionados con el manejo de emociones o el manejo del tiempo o primeros auxilios también y siento que pues por mi parte yo tomo muchas cosas de lo que dicen ahí y pues ayudan realmente. (Estudiante monitora de Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Yo diría que por ejemplo los talleres que brinda la Estrategia son muy relajantes, son muy buenos, ayudan a desahogarse... esos talleres de arte que hay que pintar y así, son súper buenos y además estás pagando horas. La Estrategia también brinda talleres sobre poner límites, cómo comunicarse con los estudiantes, entonces son útiles. (Estudiante monitora de Socioeconomía, comunicación personal, año 2024)

La Estrategia ofrece muchísimos espacios que yo sé que, a muchos de los monitores/as, de alguna manera, y también de los estudiantes, les ayudan mucho a, por ejemplo, a desarrollar habilidades sociales, a manejar el estrés, a tener habilidades en cuanto a los primeros auxilios psicológicos. Entonces, pues sí, la verdad, ayudan mucho creo que principalmente se llaman, así no, talleres de formación porque lo que buscan es formar al monitor y ayudarlo como que también cuando él mismo o ella misma se encuentre en estas situaciones, pueda gestionarlas de una manera sana y oportuna. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Por su parte, otro hallazgo importante en este aspecto es que muchos de los/as monitores/as expresaron que asisten a los talleres que brinda la Estrategia “por obligación y porque estos cuentan como hora de monitoría” sin embargo, reconocen el valor que estos poseen. Tal como se evidencia en el siguiente relato:

Bueno, primero los talleres, que muchas veces pues uno va obligado. Yo acepto que yo voy así obligada. Pero hay talleres que a uno sí le ayudan mucho. Por ejemplo, yo he tomado la iniciativa de decir: mira, este taller me ayuda a mí como persona, debería asistir, o sea, porque es algo que me va a aportar y hay que aprovechar lo que a uno le están brindando, porque a veces uno no aprovecha ni lo que le dan en la Estrategia, ni lo que le dan en la universidad, ni nada. (Estudiante monitora de Artes Dramáticas, comunicación personal, año 2024)

En quinto lugar, para las y los estudiantes monitores/as, aunque en menor medida, han recibido un apoyo terapéutico en el manejo de sus emociones y sentimientos. Frente a este apoyo una monitora manifiesta:

Pues yo diría que, por ejemplo, la ida a terapia me ha ayudado un montón como comentar lo que me pasa con el psicólogo. (Estudiante monitora de Socioeconomía, comunicación personal, año 2024)

Según Sánchez *et al.* (2024), la terapia actúa como un proceso de orientación profesional para abordar desafíos emocionales y psicológicos, donde a través del acompañamiento, las personas exploran sus emociones, pensamientos y comportamientos con el fin de mejorar su bienestar.

Para concluir esta subcategoría, nos parece importante resaltar que si bien los/as estudiantes monitores/as cuentan con diversas figuras de apoyo como los amigos, familia, parejas, compañeros monitores/as, practicantes, profesionales de la Estrategia e incluso procesos terapéuticos, los cuales les brindan un apoyo emocional y de orientación frente al impacto que representa acompañar a otros estudiantes y ser monitor/a, dichos apoyos están más enfocados a las emociones y sentimientos que les produce la monitoria y no tanto del rol como estudiantes. Lo anterior abre el

interrogante si sus experiencias están siendo más marcadas por la labor de la monitoría que por el proceso y rol académico, teniendo en cuenta que acompañar a otros/as implica una presión o necesidad constante de cumplir las responsabilidades y expectativas de otros y de asumir las consecuencias que esto puede conllevar, relegando así a un segundo plano las responsabilidades y cargas que produce el ámbito académico.

En este sentido, la focalización del apoyo casi exclusivamente en los aspectos socioemocionales derivados de la labor de monitoría revela una señal de riesgo latente para el bienestar integral de las y los estudiantes-monitores/as. Este desbalance implica que la presión del rol académico (clases, exámenes, trabajos) queda sin el sostén o la validación necesaria, generando una doble carga o un estado de negligencia parcial del bienestar. Por consiguiente, el desplazamiento de las responsabilidades académicas a un segundo plano, impulsado por el compromiso y la expectativa de cumplir con el rol de acompañamiento, intensifica la posibilidad de experimentar fenómenos como el agotamiento, la ansiedad por desempeño y el desgaste por empatía no resuelto en su totalidad. Esto sucede porque el apoyo solo atiende la manifestación del malestar (la monitoría) y no la causa integral de la sobrecarga (la suma de ambos roles), comprometiendo de manera directa el bienestar del estudiante.

En vista de este panorama, la Universidad del Valle y la Estrategia ASES tienen el reto fundamental de implementar acciones que aborden de manera explícita y formal la salud mental de las y los estudiantes-monitores/as desde una perspectiva integral. De esta manera, las intervenciones deben diseñarse no solo para la gestión de las emociones producidas por el acompañamiento (la monitoría), sino también para el manejo de las emociones derivado de su rol principal como estudiantes. Por lo tanto, se sugiere la inclusión formal de espacios de orientación y consejería que permitan a los/as estudiantes - monitores/as trabajar estrategias de planificación académica, establecer límites claros entre sus estudios y la labor de acompañamiento, y reconocer las manifestaciones de sobrecarga propias del ámbito estudiantil. Esto aseguraría que el apoyo brindado no solo haga efecto para el rol de monitor/a, sino como una herramienta efectiva para la prevención del deterioro del bienestar socioemocional.

4.1.6 Aprendizajes

En esta subcategoría se entenderá el aprendizaje desde la definición de Mayer (2002), quien lo concibe como un cambio relativamente estable en el conocimiento, las habilidades o las actitudes de una persona como consecuencia de la experiencia. Esta acepción resulta pertinente porque permite interpretar distintos tipos de aprendizaje, que van desde aprender a caminar cuando niños/as, hasta conductas sociales como relacionarse con los demás. Es así como aterrizar la subcategoría *Aprendizajes que les deja ser monitor/a socioeducativo/a* sobre dicha definición nos permite interpretar y/o comprender los aprendizajes adquiridos al momento de ejercer el rol de monitor/a siendo a su vez estudiante, teniendo como fuente su experiencia: es decir en tanto la noción de cambio.

Ahora bien, para los/as monitores/as entrevistados/as, estar vinculados a la monitoría socioeducativa ha significado un crecimiento sustancial, el acercamiento constante con otros estudiantes les ha permitido desarrollar herramientas que adquieren un valor importante en su vida personal y profesional, este crecimiento se expresa principalmente en transformaciones emocionales, comunicativas y actitudinales, que los/as propios/as participantes narran como procesos de cambio derivados directamente de su experiencia en la Estrategia ASES.

El crecimiento personal aparece como una constante en sus respuestas. Los/as monitores/as afirman que este rol impulsa el fortalecimiento de su vida emocional, condición necesaria para desempeñar adecuadamente la labor de acompañar. Tal como lo expresan algunas entrevistas:

(...) al inicio fue muy pesado, pero siento que es una responsabilidad que me ha hecho aprender de muchas maneras, sobre muchas cosas, (...) Durante este proceso de ser monitora he aprendido también a ser más paciente, la escucha activa y... escucha más que todo yo era una persona que no escuchaba y ahorita si, pues a uno le toca entonces me he abierto mucho como a comunicarme de diferente manera con los estudiantes. (Estudiante monitora de Economía, comunicación personal, año 2024)

Pues antes comparado con el ahora siento que he crecido mucho emocionalmente pues siento que me he vuelto una persona más empática, con una comunicación más efectiva y más sensible también a la vez, más social, sí más sociable y sensible a las situaciones que pasan y a entenderlas y pues también intentar hacer algo por ayudar. (Estudiante monitora Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Al analizar estos relatos desde la noción de Mayer, se evidencia claramente la presencia del cambio: mayor paciencia, mejor escucha, comunicación más efectiva, sensibilidad hacia los demás, estos no son rasgos estáticos, sino transformaciones estables que emergen de la experiencia práctica como monitores/as. En otras palabras, los testimonios muestran aprendizajes emocionales y relacionales, componentes fundamentales del aprendizaje entendido como cambio.

También es importante destacar cómo los/as monitores/as mencionan, de manera casi que implícita, que en el acompañamiento se construye un espacio de intercambio donde convergen conocimientos diversos, y donde tanto el/la estudiante acompañado como el/la monitor/a se benefician del proceso. Este ejercicio les ha permitido potenciar habilidades cruciales para el relacionamiento social, tales como la escucha activa, la comunicación asertiva y, de manera muy destacada, la empatía, que como se mencionó con anterioridad, es considerado por ellos/as como una emoción y/o sentimiento fuerte y que está altamente presente en cada uno de sus relatos frente a su ejercicio simultáneo:

Yo crecí un montón a nivel emocional, (...) siendo monitora como que seas más empático con la gente porque obviamente uno tiene que ser más empático saber escuchar, saber hablar. Así que uno puede como de alguna manera gestionar mucho mejor sus emociones. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

(...) Entonces, claro, el crecimiento se nota demasiado, tanto a nivel de las emociones como a nivel

personal, en la comunicación, en la formación, en la forma de ser de cada uno, entonces sí, apoya demasiado el crecimiento de nosotros, los estudiantes que somos monitores. (Estudiante monitor de Contaduría Pública, comunicación personal, año 2024)

Estos fragmentos evidencian cambios estables en la forma de vincularse con los demás, un componente actitudinal que, según Mayer (2002), constituye una forma clara de aprendizaje. Desarrollar empatía, mejorar la comunicación o aprender a escuchar no son simples actividades; son modificaciones duraderas que transforman la manera en que los/as monitores/as se relacionan socialmente.

Por otro lado, los/as monitores/as también reconocen aprendizajes vinculados a su crecimiento profesional, pues, el ejercicio de acompañamiento les permite afianzar conocimientos adquiridos en la academia y proyectarlos en experiencias significativas con quienes orientan:

Diría que he aprendido a controlar lo que siento más, a ser más empática y definitivamente a escuchar, también creo que esta monitoria me ha enseñado demasiado ya que lo intento acoplar con mi carrera, entonces eso como que me alimenta profesionalmente. (Estudiante monitora de Psicología, comunicación personal, año 2024)

(...) pude conocer otra perspectiva de lo que es acompañar a los estudiantes dentro de la universidad y me acerco mucho al estudiante, al individuo, a la persona, uno deja de ver al estudiante como un tercero sino como un amigo, que podemos charlar sobre otras cosas no solo de lo académico. Eso sí me pareció como muy enriquecedor de la experiencia y creo que eso me hizo como profesionalmente, avanzar un poco más. (Estudiante monitora de Lic. en Historia, comunicación personal, año 2024)

Aquí el cambio no es solo emocional sino también profesional: transforman su manera de ejercer su rol disciplinar, amplían su sensibilidad hacia el otro y redefinen su comprensión del acompañamiento. Todo ello refuerza la pertinencia de utilizar a Mayer, pues su definición integra tanto habilidades como actitudes y conocimientos, permitiendo capturar la complejidad del aprendizaje que se evidencia en estos relatos.

En suma, los verbatim muestran que para los/as monitores/as su participación en la Estrategia ASES representa una responsabilidad con los/as estudiantes que acompañan, pero también consigo mismos/as. Mientras ejercen su rol como monitor/a, experimentan transformaciones emocionales, relacionales y profesionales que dan cuenta de aprendizajes profundos y estables. De este modo, la elección de Mayer (2002) se justifica porque su noción de aprendizaje como cambio permite interpretar estas experiencias no solo como vivencias, sino como procesos formativos que impactan de manera duradera la vida y el desarrollo integral de los/as estudiantes-monitores/as.

4.1.7 Estrategias de afrontamiento utilizadas por los/as monitores/as para el manejo de sus emociones resultantes de ejercer ambos roles en simultaneidad

Para iniciar este apartado es imperioso definir lo que en este capítulo se entenderá como estrategias de afrontamiento. Según Lazarus y Folkman (1986) el término afrontamiento hace referencia “a aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 141). Estos autores en su texto clasifican las estrategias de afrontamiento de dos formas, la primera es la dirigida al problema que se encauza a la modificación y transformación de la situación hacia otra que no suponga amenaza para el individuo; y la segunda, dirigida a la emoción la cual implica reducir la respuesta emocional negativa a ciertos escenarios estresantes, que pueden ser percibidos como amenaza, estancamiento, o bien, como oportunidades.

Dicho lo anterior, en esta subcategoría que llamaremos: *Estrategias que emplean los/as monitores/as para el manejo de sus emociones resultantes de ejercer ambos roles en simultaneidad*, nos apoyaremos en las estrategias de afrontamiento que se sitúan en la emoción, las estrategias encasilladas en esta parte de la clasificación aluden a aquellas que se centran en moderar y dominar las emociones resultantes de una situación estresante.

Así mismo, las respuestas de los/as monitores/as hacen referencia a algunas estrategias que han utilizado al momento de gestionar las emociones y/o sentimientos producto del acompañamiento como monitor/a socioeducativo, a sus estudiantes. Mencionan algunas tácticas como el cuidado y dedicación de tiempo personal, compartir con amistades, los talleres que ofrece ASES, separar lo académico con la monitoria y algunas actividades extracurriculares como el deporte o expresiones artísticas.

- **Dedicarse tiempo personal**

El tiempo dedicado al cuidado personal resulta tener un espacio privilegiado dentro de sus estrategias, pues es importante para los/as monitores/as ya que se traduce y se refleja en el objetivo de continuar de manera efectiva con las responsabilidades que conlleva cumplir con ambos roles al mismo tiempo.

La meditación, entendida desde Field (2009) es una práctica de autocontrol destinada a regular el cuerpo y la mente hacia un estado de profunda relajación. Es una de las estrategias mencionadas por los/as monitores/as entrevistados/as como una herramienta con carácter trascendental al momento de manejar y regular las emociones que resultan de su doble rol, así lo menciona la siguiente monitora:

(meditar) sí, eso siento que es algo que hago. Por ejemplo, la semana pasada yo me sentía así muy cargada y me dediqué un ratito y ¡wow! O sea, me liberé mucho. Entonces, siento que eso es algo, aparte también, digamos, como cositas de autocuidado, ¿no? Como que vestirme bonito, como para sentirme mejor, para tener un día bueno, yo qué sé. Así, esas cositas. (Estudiante monitora de Artes, comunicación personal, año 2024)

Por otro lado, la 'autoterapia' es una estrategia igualmente clave para que los/as monitores/as transformen situaciones complejas, en cuestión de emocionalidad, y del mismo modo puedan gestionarlas de la mejor manera para darle continuidad a sus responsabilidades:

Bueno, primero que todo, lo que más hago, que lo he implementado en mí y me encanta, es como hablarme bonito. O sea, primero que todo, o sea, como verte al espejo y hablarte lindo. O sea, en serio, como decirte, ha sido una vida horrible hoy. Yo me siento hermosa, soy súper fuerte, puedo hacer lo que quiera hoy, o sea, como hablarte bonita al espejo y en voz alta. Eso me ayuda un montón como para creérmelo. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

Ante lo anterior, como equipo de investigación consideramos necesario realizar una distinción entre la autoterapia entendida como el reemplazo no profesional de un tratamiento clínico, y la 'autoterapia' tal como emerge en la narrativa de los participantes, entendida como una estrategia de autorregulación. Bajo esta perspectiva, si esta práctica se utilizara como un mecanismo de aislamiento para evitar buscar ayuda profesional, indudablemente representaría un riesgo. No obstante, en el contexto de los hallazgos presentados, interpretamos esta práctica no como una intervención clínica autoadministrada, sino como un ejercicio de agencia y autoeficacia diseñado para transformar la emocionalidad y dar continuidad a las responsabilidades. Como evidencia el relato de la estudiante de Biología, se trata de técnicas de autoafirmación ('hablarse bonito', 'creérselo') que funcionan como factores protectores inmediatos ante el estrés cotidiano. Por ende, consideramos que esta práctica es valiosa y adaptativa en tanto permite al estudiante gestionar la frustración del día a día, debiendo ser entendida como una herramienta complementaria de gestión emocional situada en la cotidianidad y no como un sustituto de la atención profesional.

- **Compartir con amistades (o personas cercanas)**

Otra de las estrategias que utilizan los/as monitores/as para manejar sus emociones resultantes del ejercicio simultáneo, es compartir con amigos/as y/o personas cercanas.

Por tanto, se ha identificado que la amistad es un valor de suma importancia para ellos/as, pues salir con amigos/as y tener momentos de entretenimiento contribuyen al manejo de sus emociones resultantes de ser estudiante y monitor/a paralelamente:

Pero como te digo, yo creo que lo que más me ha ayudado ha sido como tener tiempo con mis amistades y también poder conversar con otros monitores/as, (...). (Estudiante monitora de Terapia Ocupacional, comunicación personal, año 2024)

Por otro lado, un tiempo como de ocio con amigas. Porque, digamos, me pasa, no estoy con mis amigas porque estoy estudiando, estudiando y estudiando siempre. Entonces, como que, como que designar un tiempo donde diga, bueno, esta horita nos vamos a ir a comer a otro lado y solamente vamos a charlar con mis amigas y ya. (Estudiante monitora de Artes, comunicación personal, año 2024)

El tener momentos de esparcimiento tanto con amigos/as como con sus similares en ASES, es indispensable para ellos/as pues esos momentos les ayudan a descargar un poco y evitar saturación de emociones al recibir información particularmente relevante de cada estudiante al que acompaña, una ejemplificación de esto:

(...) Pues también uno de los recursos sería como el apoyarse en otra persona y, pues, desahogarse porque acumular mucho, pues, también es malo, es bueno sacar lo que uno siente. (Estudiante monitora de Ingeniería Industrial, comunicación personal, año 2024)

Según la información proporcionada por los/as monitores/as en las entrevistas, se puede inferir que gestionan las emociones derivadas de su doble rol compartiendo con amigos/as y otros monitores/as, donde la amistad y el esparcimiento actúan como válvulas de escape, permitiéndoles descargar tensiones y evitar la saturación emocional que surge de la intensa interacción con los estudiantes a quienes acompañan. Compartir experiencias y "desahogarse" con otros emerge como un recurso fundamental para preservar su bienestar emocional y dar cumplimiento a sus responsabilidades en ambos campos de su vida (académica y monitoria).

• Talleres por parte de la Estrategia

La Estrategia ASES ofrece unos talleres dirigidos a los/as monitores/as socioeducativos, quienes, al realizar acompañamientos a estudiantes con situaciones particulares, se pueden sentir afectados de manera directa en su cotidianidad. Por lo que se les presentan talleres en donde ellos/as puedan “soltar” aquellas incomodidades.

Para los/as monitores/as estos talleres representan una estrategia vital para enfrentarse a las emociones y sentimientos que se desprenden al realizar dichos acompañamientos pues les permite exteriorizarlos para así mismo entenderlos y gestionarlos, uno de los talleres que ofrece la estrategia lleva por nombre *Taller el Cuerpo expandido*, en donde a través del juego se pretende iniciar con un viaje de autodescubrimiento. En este espacio se exploran la escucha activa, la confianza, la expresión oral y corporal¹²:

Siento que en los espacios de taller donde uno puede interactuar con el cuerpo, interactuar con los sonidos, interactuar con la música, ese tipo de cosas ayudan mucho, entonces, como fortalecer esos aspectos de uno mismo que uno sabe que tiene, pero que no los trabaja, que están ahí, o sea,

¹² Tomado de la página oficial de la Estrategia ASES <https://ases.univalle.edu.co/>

habilidades en las que uno se siente bien. Por ejemplo, la escritura es bastante agradable, por ejemplo, a mí me ayudó mucho los talleres de cuerpo expandido. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

(...) Y también mucho como a lo que te digo, los talleres. Como, no sé cómo a tomar partido, cómo hacer acciones que te ayuden. Porque digamos, siento que muchos talleres son acciones que uno hace como para mejorar lo que siente, como para expresarlo, decirlo, cantarlo, no sé, sacarlo. Entonces, esos talleres me han enseñado como muchas herramientas para poder exteriorizar lo que siento. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

Es preciso mencionar que la Estrategia ASES reconoce la vulnerabilidad emocional de sus monitores/as al acompañar situaciones estudiantiles delicadas, por lo que ofrece talleres para abordar esta realidad. Estos espacios formativos proporcionan herramientas prácticas, para que los monitores/as puedan exteriorizar sus emociones, comprenderlas y desarrollar mecanismos de gestión, fortaleciendo así su capacidad de afrontamiento y bienestar personal. En consecuencia ‘invertir’ en el bienestar de sus monitores/as se traduce en un acompañamiento mucho más efectivo, revelando que la efectividad de los espacios de acompañamiento está atravesada por el bienestar integral del monitor/a, por tanto, que si se encuentra bien consigo mismo/a estará mejor equipado para ofrecer un acompañamiento significativo.

- **Actividades extracurriculares**

Finalmente, las actividades extracurriculares, entendidas como aquellas que no están contempladas en la malla curricular del programa al cual se encuentran inscritos/as, también se presenta como una estrategia importante a la hora de darle manejo a las emociones devenidas del ejercicio estudiante-monitor/a. Pues los/as monitores/as hacen alusión a la actividad física como una acción que activa el cuerpo y así mismo le ofrece dinamismo a su día a día:

Y por otro lado, también digo, voy a parar, voy a hacer algo diferente, como que romper un poco la monotonía. En ese caso, pues lo que hacía era realizar en tipo media hora actividad física, porque yo sabía dentro de mi interior que eso me iba a ayudar a despejarme, me iba a ayudar como a destensionar los músculos, bueno... hacer como un poco de aeróbico, y sabía pues que eso me iba a ayudar. (Estudiante monitora de Estudios Políticos, comunicación personal, año 2024)

La respuesta anterior entregada por la monitora evidencia una comprensión introspectiva de sus propias necesidades emocionales y físicas, así como la implementación de una conducta premeditada para realizarlas, este ejercicio consciente de “parar” nos permite retratar con algo de precisión una de las estrategias utilizadas por ellos/as para preservar su bienestar tanto emocional como físico. De igual manera se expresa la música como el pase para tomar las riendas de las emociones derivadas de su cotidianidad simultánea:

Pues asisto a los espacios de danza urbana entonces por eso te decía de fortalecer las habilidades porque siento que pues al participar de otros espacios pues también se puede como trabajar en esos

aspectos de estrés y todo eso. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

En esta última subcategoría que hace referencia a la relación entre sus emociones y/o sentimientos y el cumplimiento de su doble rol, encontramos que para los/as monitores/as que atendieron la entrevista, el ejercer ambos roles en simultáneo se relacionan entre sí, mencionando que efectivamente las emociones que suscita el acompañamiento socioeducativo influye de alguna manera en su vida académica, sin embargo no permiten que los sentires que despierta el ejercicio de simultaneidad afecte de manera significativa su desempeño en uno y otro ámbito. (académico y responsabilidades de monitoria).

Un ejemplo de lo dicho anteriormente es relatado por una de las monitoras así:

Cuando es desde lo académico si me siento mal trato pues trabajar en ambas cosas no dejarme permear por mis emociones y continuar de la mejor manera, ver cómo puedo trabajarlo y no dejar que pues eso influya en mi proceso académico.

Y ya desde la monitoria también lo trabajo y yo creo que lo trabajo pero al mismo tiempo pues trataba de mantenerlo muy al margen de lo que pues para mí significa el ser monitora de la estrategia que es alguien muy al servicio del estudiante entonces trato de gestionarlo de la mejor manera no sé si esa es la no sé si sea la forma que se haga pero pues trabajo en ambos, no permito que las emociones se apoderen de eso y me dejen caer en bajo o que pierda materias o que no pueda hacer algún trabajo. (Estudiante monitora de Educación Popular, comunicación personal, año 2024)

Esto refiere que los/as monitores/as, como se menciona en la primera subcategoría, separan la monitoria de lo personal. Para ellos/as la dedicación y el compromiso son fundamentales, siendo igualmente importante mantener una clara separación entre las responsabilidades de la monitoria y la esfera personal. Lo que está sumamente relacionado con los límites que pongan y de igual forma con las estrategias que utilizan para mantener un equilibrio, pues esto no sólo preservará su bienestar emocional, sino que también optimizará su desempeño en ambas áreas.

En sus discursos se refleja una clara distinción entre ambos ámbitos, pues, aunque no niegan que el ejercicio simultáneo trae consigo un sinfín de emociones y/o sentimientos, también tienen claro que, para cumplir de manera óptima, se debe trabajar/actuar en ambas situaciones resultantes de sus roles, pero por separado, tal como lo menciona una estudiante monitora:

Ahora realmente trato de separar mucho lo emocional en cuanto a lo académico, siento que ahora tiene mucha más importancia como que rendir en cierta forma entonces, la verdad es que yo pues trato de trabajar si me siento mal, si estoy pasando por una situación compleja yo trato de trabajarlo al mismo tiempo digamos si tengo responsabilidades porque trato de no dejar que las emociones pues me carguen o me consuman o pues me dejen, en mis palabras, por ahí tirada entonces pues trabajo en ambas. (Estudiante monitora de Biología, comunicación personal, año 2024)

Sin embargo, en la práctica resulta complejo lograr dicha separación, pues no siempre se tiene el control ni es posible delimitar de manera estricta las emociones y sentimientos que emergen del ejercicio simultáneo de ambos roles. El acompañamiento que realiza el o la estudiante-monitor/a no solo implica orientar, sino también recibir y procesar las cargas emocionales que comparten los estudiantes a quienes apoyan. En este intercambio, profundamente relacional, las experiencias afectivas tienden a entrelazarse más que a dividirse, lo que puede llevar a que los/as monitores/as se vean sobre exigidos y, en ocasiones, terminan relegando una de sus responsabilidades en favor de la otra, así como lo relata una monitora entrevistada:

Hubo una vez que a un estudiante le estaba pasando una cosa muy mala y eso me tenía como pensativa como triste, pensando cómo le ayudo, cómo este, entonces pues eso me quitaba mucho tiempo y no estaba dejando que yo me concentrara en mi vida académica personal y pues no puede ser así. (Estudiante monitora de Economía, comunicación personal, año 2024)

Es importante recordar que los/as estudiantes que quieran aspirar a una monitoria en la universidad, deben mantener un promedio académico, por lo que su esfera académica también demanda de una especial atención por parte de ellos/as pues al no cumplir con el exigido podrían perder la monitoria:

(...) entonces digamos si yo no tuviera que mantener un promedio yo no me estresaría tanto o no me diera tanta ansiedad, pero como tengo que mantener el promedio, entonces uno sí se pone como un poquito ansioso, como que tengo que ponerme las pilas, tengo que buscar tiempo de donde a veces no lo tengo para poder cumplir unas horas (...) igual uno tiene la responsabilidad de cumplirlas. (Estudiante monitora de Terapia Ocupacional, comunicación personal, año 2024)

En síntesis, aunque la experiencia simultánea de ser estudiante y monitor/a implica una carga emocional considerable, muchos/as monitores/as logran desarrollar estrategias para gestionar y equilibrar sus responsabilidades. No obstante, este proceso no siempre se alcanza de manera plena: existen momentos en los que las tensiones entre el rol académico y el rol de acompañamiento desbordan sus capacidades, generando desequilibrios que incluso pueden derivar en el desgaste, la saturación o, en algunos casos, la renuncia a la monitoria. Estas experiencias evidencian que el equilibrio emocional y funcional no es un punto de llegada definitivo, sino una construcción continua y situada. Por ello, más que asumir la existencia de límites claros y estables, resulta fundamental reconocer la necesidad de promover condiciones y apoyos que permitan a los/as monitores/as sostener su bienestar emocional y avanzar de manera integral en ambas esferas.

4.2 Relaciones con sus pares en su vida universitaria

Durante el siguiente capítulo se presentan y analizan los relatos de las y los estudiantes-monitores/as socioeducativos de la Estrategia ASES que fueron contruidos por medio de talleres con el fin de identificar junto con ellos/as la manera en la que asocian sus experiencias en el manejo

de sus emociones y sentimientos al desempeñar ambos roles (estudiante-monitor) simultáneamente, con la forma en la que se relacionan con sus pares en su vida universitaria. Para ello se realizó la planeación y ejecución de 3 talleres a los que asistieron aproximadamente 40 personas en total, dos de los talleres se realizaron en modalidad presencial en la sede Meléndez y uno en modalidad virtual con los/as estudiantes-monitores/as de la sede San Fernando. Cabe mencionar, para motivar la asistencia de los/as estudiantes monitores/as a las jornadas de talleres se contó con el apoyo de algunos/as profesionales de la Estrategia ASES, quienes por medio de sus medios de comunicación difundieron las piezas gráficas de los talleres a los/as estudiantes-monitores/as.

Así pues, teniendo en cuenta el objetivo, los talleres se dividieron en dos partes; la primera para explorar las experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos y la segunda para realizar aquella asociación. Aunque tenemos en cuenta que aquellas experiencias se trataron en las entrevistas semiestructuradas, se consideró necesario volver a retomarlas en las sesiones de los talleres debido a que los/as estudiantes monitores/as que asistieron a las jornadas no necesariamente fueron los/as entrevistados, por ende no se contaba con información respecto a sus experiencias y sin ello no podrían realizar la asociación de estas con la forma en la que se relacionan con sus pares.

Antes de continuar, se vuelve necesario retomar los conceptos de *relaciones entre pares* y *vida universitaria*, abordados anteriormente, ya que son referente de análisis de la subcategoría. Primero, con relación al concepto de relaciones entre pares, es entendido según Olvera-Juanico (2020) como las interacciones sociales que se gestan entre personas que comparten ciertas categorías sociales comunes y tienen ámbitos de interacción constante donde se comparten intereses, estatus económico o actividades similares. En este caso, hace alusión a la relación que establecen los/as estudiantes monitores/as tanto entre sí como con otras personas con quienes no solo comparten sus roles, sino también la carrera que están estudiando, los espacios en los que interactúan y el campus universitario que frecuentan. Además, este concepto se vuelve de importancia para la investigación considerando que según el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA, s.f.) las relaciones entre pares son cruciales para el desarrollo de habilidades socioemocionales ya que, a través de la interacción social con sus pares pueden aprender a reconocer y expresar emociones, a comprender y respetar las emociones de los demás, y establecer relaciones saludables y satisfactorias.

Segundo, se presenta el concepto de vida universitaria, que, si bien no se halló una definición directa o concreta, si se puede encontrar literatura académica que habla sobre la trayectoria y la adaptación universitaria, conceptos que se aproximan al concepto de vida universitaria. En vista de lo anterior, en este capítulo se entiende la vida universitaria, teniendo en cuenta los aportes de Hurtado-Hermann (2023), como el conjunto de experiencias integrales que combinan lo académico, lo social y lo afectivo. Esta experiencia implica habituarse al ambiente universitario, adaptarse a normas, dinámicas y espacios de la institución, ya sea formales e informales; el establecimiento de relaciones y vínculos significativos con compañeros, docentes y redes de apoyo,

que pueden incluir algunos familiares sobre todo en el factor económico; abarca las prácticas académicas tales como los métodos de estudios, ritmos de aprendizaje y hábitos formados; así mismo, el uso de diversos escenarios formales para desarrollar sus actividades académicas como las aulas, canchas de los diferentes deportes, bibliotecas, laboratorios y otros servicios de la universidad, e incluso áreas espacios no tan formales como los pasillos, graderías, el piso de las afueras de los salones, cafeterías, etc, donde también se fortalecen las relaciones interpersonales.

Como se mencionó anteriormente, en las sesiones de talleres se exploraron con profundidad las experiencias de los/as monitores/as en el manejo de sus emociones y sentimientos, utilizando la técnica mural de situaciones¹³ y la posterior socialización de estas vivencias como herramientas centrales. Esta metodología propició un espacio de reflexión colectiva y permitió también confirmar las tensiones, desafíos y satisfacciones que atraviesan los/as monitores/as al ejercer su labor, conocidas con anterioridad en las entrevistas.

Figura 12. Mural de situaciones.



Fuente: elaboración propia.

De manera general, se pudo identificar que los/as monitores/as perciben la monitoria como una responsabilidad adicional a sus actividades habituales, lo que significa que, más allá de las tareas operativas o académicas que ya asumen, el rol de acompañar a otros implica estar disponibles

¹³ El mural de situaciones tiene por objetivo identificar mediante dibujos, gráficos o textos situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales (García-Chacón *et al.* 2002).

emocionalmente, como manifiesta la siguiente estudiante: “me siento ocupada y ansiosa por tener que manejar varias responsabilidades a la vez” (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024). Y otro/a participante (Comunicación personal, año 2024) agregó: “en ocasiones puede llegar a ser asfixiante tener que responder en ambos compromisos”.

Entre las manifestaciones de esta carga, también se destacaron sentimientos y emociones de presión, preocupación por brindar un acompañamiento adecuado como también la autoexigencia de responder a las expectativas de quienes acompañan y de la propia institución.

Al respecto, un/a estudiante monitor/a compartió:

Muchas veces me puedo sentir muy cargada y estresada. A veces feliz de poder ayudar a mis estudiantes y enseñarles lo que he aprendido en la carrera. A veces preocupada por no poder cumplir. (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024)

Mientras tanto, otra experiencia resalta el impacto de equilibrar ambas responsabilidades:

Ha tenido un gran impacto ser monitorea y estudiante, pues he tenido que aprender a manejar mis emociones activamente, sin embargo, también ha generado un desgaste equilibrar ambas responsabilidades. (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024)

Asimismo, aunque la carga emocional es palpable, también es reconocida como un desafío que los impulsa a mejorar y crecer:

En cierta medida representa una carga emocional, principalmente medida por situaciones estresantes. Sin embargo, esto me reta a mejorar en muchos sentidos, haciéndome sentir fuerte y cómoda con este trabajo. (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024)

Esta dimensión emocional convive con una experiencia profundamente gratificante, los talleres ponen en evidencia que para muchos de los/as monitores/as, que participaron en este trabajo, el rol de brindar apoyo, orientación y escucha no solo beneficia a quienes reciben la monitoria, sino que también les proporciona a ellos/as oportunidades significativas de desarrollo personal y profesional:

Una experiencia muy variada, muchos conocimientos nuevos y útiles y muchas sensaciones y emociones constructivas. (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024)

El acompañamiento fomenta habilidades como la empatía, la escucha activa y la gestión emocional, convirtiendo la monitoria en un proceso formativo integral. Aquí el aprendizaje no es unidireccional, sino bidireccional: mientras los/as monitores/as ayudan a otros a crecer, también experimentan un importante crecimiento propio:

... es una oportunidad para aprender a regular y controlar nuestras emociones para apoyarlos, y a

desarrollar un rol más empático. (Estudiante monitor/a asistente al taller, comunicación personal, año 2024)

Por último, la socialización derivada de la técnica mural de situaciones permitió reconocer la importancia que tiene para los/as monitores/as el soporte entre pares, esta red de apoyo, tejida entre amistades, otros monitores/as e incluso sus mismos estudiantes, resulta ser clave para afrontar las exigencias emocionales, transformando la carga en un motor de motivación y aprendizaje. Es así como la monitoria se vive como una tarea exigente, pero a la vez enriquecedora, que fortalece capacidades humanas esenciales y posiciona a los/as monitores/as como agentes activos de su propio desarrollo y del de quienes acompañan, consolidando así su compromiso educativo y social.

A partir de estas experiencias ya conocidas se empezó a abordar en el taller las relaciones que establecen con sus pares en su vida universitaria por medio de la técnica de cartografía social¹⁴ enfocando especialmente los espacios de la Universidad del Valle tanto en la sede Meléndez como en la sede San Fernando. Esta técnica buscó que cada estudiante-monitor/a lograra ubicar a través de figuras (estrellas, círculos, cuadrados entre otros), las diferentes actividades extracurriculares, servicios de la Universidad, o grupos que reconocen en dichos espacios y de las cuales participan e incluso comparten con sus pares, según sus experiencias. Los hallazgos al aplicar esta técnica permitieron vislumbrar no sólo los espacios frecuentados, sino también las dificultades que enfrentan para acceder y aprovechar estos lugares.

Figura 13. Cartografía social sede Meléndez.



Fuente: elaboración propia.

¹⁴ La cartografía social permite recolectar información comunitaria desde el conocimiento que tiene un grupo social sobre el territorio. Para esto se utilizan instrumentos técnicos y vivenciales, basados predominantemente en el uso de mapas y elementos gráficos. Estos son trabajados con la comunidad a partir de preguntas que propician y permiten conocer sus percepciones del territorio (Agencia Nacional de Tierras [ANT], 2022).

Figura 14. Cartografía social sede San Fernando.



Fuente: elaboración propia.

Las y los estudiantes - monitores/as expresaron que la biblioteca, el centro deportivo universitario y lugares cercanos a la Universidad, como el caso de Unicentro en la sede Meléndez, son espacios valorados y recurrentes en su vida universitaria, al igual que sus respectivas escuelas como la Escuela de Enfermería, Escuela de rehabilitación humana o sus Facultades como la FAI¹⁵ o Ingeniería se constituyen como lugares no solo de actividades académicas sino lugares donde pueden compartir y establecer relaciones con sus compañeras/os. También resaltaron la importancia de espacios culturales y recreativos, como teatros, cines, cafeterías y “parches de amigos”, que contribuyen significativamente a su bienestar y socialización. Sin embargo, estas prácticas están en constante tensión debido a que varios estudiantes que trabajan presentan dificultades para acceder y disfrutar plenamente de estos espacios, limitados por factores como el tiempo, el transporte y la distancia entre sus trabajos y las sedes universitarias.

Por lo anterior, consideramos que la cartografía más que un simple ejercicio de mapeo de espacios y actividades pone en evidencia las complejas dinámicas de acceso presentes en la vida universitaria. Aunque los estudiantes - monitores/as reconocen y valoran una variedad de espacios dentro y alrededor de la universidad, el disfrute y la participación en estos espacios no son homogéneos. La cartografía revela que factores estructurales como la distancia física entre sedes, las responsabilidades académicas y laborales y las limitaciones de transporte condicionan las formas en que los estudiantes pueden relacionarse y disfrutar de su vida universitaria.

¹⁵ Facultad de Artes Integradas.

Posterior a la cartografía social, se realizó una actividad complementaria donde los/as estudiantes monitores/as debían decidir respecto al “Team” con el cual más se identificaban. En este contexto, el término “team” se utiliza para referirse a un grupo o categoría definida por una experiencia o forma particular de relacionarse con las actividades extracurriculares y el manejo de los roles que los estudiantes desempeñan. Los “Teams” propuestos fueron dos: TEAM 1: Participo en actividades extracurriculares como forma de equilibrio y bienestar emocional o TEAM 2: Dejo de participar en actividades extracurriculares por el estado emocional que produce las responsabilidades de ambos roles.

Figura 15. TEAM.



Fuente: elaboración propia.

Ante esta actividad complementaria se halló que un número similar de estudiantes se identificaron tanto con el TEAM 1 como con el TEAM 2; esto indica una clara polarización en las experiencias dentro de la comunidad estudiantil. Este equilibrio numérico sugiere que no existe una única forma dominante de relacionarse con los espacios extracurriculares, sino que conviven realidades contrapuestas que reflejan distintas condiciones personales, emocionales y contextuales. Esta distribución equitativa puede interpretarse como un signo de las tensiones inherentes al rol de estudiante-monitor/a, donde la demanda de responsabilidades puede llevar tanto a la búsqueda activa de espacios que favorezcan la salud emocional como al alejamiento de esos mismos espacios por agotamiento o falta de tiempo.

No obstante, surgió un tercer grupo, denominado TEAM “depende”, cuyas respuestas evidencian una posición más flexible y situacional ante la participación en actividades extracurriculares. Como lo expresa una estudiante-monitora (Comunicación personal, año 2024):

Depende de la actividad y las personas porque depende de si la actividad me llama la atención, si las personas con quienes voy a compartir pues son personas con las que me siento en más confianza como para liberarme del estrés que previamente ya tenga.

Este grupo “depende” resalta que la participación en actividades extracurriculares está mediada por factores como el tipo de actividad y la calidad de las relaciones sociales, condicionantes que pueden facilitar o dificultar el manejo del estrés. Otra estudiante-monitora (Comunicación personal, año 2024) aporta que:

Yo creo que depende de que actividad, o sea, si yo vengo de estar supongamos todo el día en la Universidad y todo, yo no quiero irme a un brinca brinca, ehh de pronto quiero compartir con las personas que quiero pero o sea, acostarse y ya, sentémonos y respiremos en el mismo espacio, por eso depende mucho.

Teniendo en cuenta lo anterior, estas expresiones evidencian que la participación en espacios extracurriculares responde a una multiplicidad de factores, que van desde el tipo de actividad hasta las relaciones sociales y las condiciones emocionales del momento y abren un espacio para comprender la multiplicidad de formas en que los estudiantes gestionan su bienestar emocional y sus tiempos en el contexto universitario. Así, la actividad de “team” no solo refleja elecciones diferenciadas, sino también la complejidad y dinamismo de las vivencias estudiantiles frente a la coexistencia de diversos roles y necesidades emocionales.

Después de estas actividades se retomó el mural de situaciones con el fin de explorar directamente cómo influyen dichas experiencias emocionales en la forma en la que frecuentan espacios extracurriculares o comparten con sus pares más allá de lo académico, ante ello se destacan 4 hallazgos importantes que dan cuenta de la forma en la que los/as estudiantes-monitores/as se relacionan con sus pares en su vida universitaria según sus experiencias.

4.2.1 Impacto del rol simultáneo en las relaciones entre pares

Como se mencionó anteriormente, las relaciones entre pares se definen como los vínculos sociales que se establecen entre individuos que comparten un nivel similar de desarrollo, edad o estatus social, y que interactúan en contextos de igualdad relativa, como compañeros de estudio, amigos o colegas. En el contexto universitario, las relaciones entre pares adquieren particular relevancia ya que se convierten en un soporte clave para el bienestar emocional y la conformación de redes de apoyo que acompañan el trayecto formativo y personal de cada estudiante en todo el entramado de su vida universitaria.

En tal sentido, la posición simultánea de estudiante y monitor/a introduce una complejidad adicional, dado que implica la gestión y balance entre responsabilidades académicas, de monitoria, laborales y personales, que a su vez pueden impactar las formas, calidad y profundidad de las

relaciones entre pares. Entender cómo esta dualidad de roles incide en las relaciones sociales dentro de la vida universitaria es crucial para dimensionar los retos y potencialidades en la formación integral de los/as estudiantes-monitores/as.

Uno de los hallazgos más destacados del impacto de la posición simultánea como estudiante-monitor/a en sus relaciones entre pares es la ampliación y fortalecimiento de redes sociales dentro de la universidad. Varios estudiantes-monitores/as relatan que esta experiencia les ha permitido no solo ampliar su círculo social, sino también crear lazos afectivos que se consolidan con el tiempo. Este proceso no se limita a la creación de nuevas amistades, sino que se extiende al fortalecimiento de relaciones existentes, generando un mayor sentido de pertenencia y sociabilidad en el campus como expresa un/a estudiante-monitor/a (Comunicación personal, año 2024) “en las monitorías he hecho amistades que con el paso del tiempo que se van fortaleciendo”.

De manera complementaria, otros estudiantes-monitores/as valoran el rol de monitoría como una oportunidad para interactuar con personas de distintos semestres y contextos, lo que enriquece su experiencia universitaria y fomenta la construcción de redes de apoyo académico y social. “Impactó de manera positiva, puedo conocer personas de diferentes semestres y a sus amigos, creo más redes de conexiones y eso me gusta”, señala una/o de los estudiantes-monitores/as (Comunicación personal, año 2024), ilustrando cómo la monitoría facilita la conexión entre diferentes grupos o personas de la Universidad. Asimismo, otro estudiante-monitor/a (Comunicación personal, año 2024) afirma: “gracias a las monitorías he podido consolidar más relaciones con otras personas, incluso con los mismos monitores/as”. Esta perspectiva resalta el valor del rol de monitor/a no solo como un ejercicio de acompañamiento socioeducativo sino como una oportunidad para conocer y crear vínculos con sus pares reafirmando así que la monitoría de acompañamiento socioeducativo actúa como un enlace para desarrollar habilidades sociales y emocionales, así como para fortalecer lazos entre pares.

En este sentido, lo que diferencia sustancialmente este proceso de relacionamiento del que experimentan otros/as estudiantes ajenos a la Estrategia, radica en que la ampliación de las redes sociales no ocurre de manera exclusivamente espontánea o recreativa, sino que está mediada por una intencionalidad de servicio y un rol de acompañamiento. Mientras que un estudiante regular suele establecer vínculos por afinidad o coincidencia en espacios de clase, el/la estudiante-monitor/a construye relaciones a partir de una posición de referente y acompañante. De esta manera, la interacción con personas de otros semestres y contextos no es un evento fortuito, sino el resultado de un ejercicio activo de empatía y responsabilidad que les permite acceder a realidades diversas que, bajo una dinámica estudiantil tradicional limitada a la asistencia a clases, probablemente no cruzarían sus caminos.

Asimismo, la consolidación de los vínculos entre los mismos estudiantes-monitores/as adquiere una cualidad distintiva que trasciende la amistad convencional, configurándose como una comunidad de soporte frente a la labor del acompañamiento. A diferencia de los grupos de amigos

tradicionales de la universidad, la conexión entre monitores/as se teje a través de la experiencia compartida del doble rol y la necesidad de gestionar situaciones de vulnerabilidad de sus pares acompañados. Por consiguiente, estos lazos se fortalecen no solo por la convivencia en espacios de formación, sino por la necesidad mutua de contención y validación emocional ante desafíos específicos que un estudiante externo a la Estrategia no enfrenta, generando así una red de solidaridad basada en la comprensión profunda de las exigencias éticas y emocionales que implica sostener a otros/as dentro del entorno universitario.

Por lo demás, a diferencia de los aspectos positivos, se presentaron un conjunto significativo de relatos que evidencian los obstáculos temporales y personales debido a las responsabilidades del rol simultáneo de ser estudiantes y monitores/as las cuales afectan la calidad y frecuencia de las relaciones entre pares. Muchos estudiantes expresan que las demandas relacionadas con las monitorías y las entregas académicas los llevan a sacrificar momentos de ocio, descanso y convivencia con amigos. Por ejemplo, una/o comenta: “a veces cambio planes por cumplir con entregas en la U,” mientras otra/o señala un sentimiento de aislamiento: “Aislamiento, menos tiempo para hacer trabajos en compañía, acostumbrarse a la soledad porque ya con mis amigas se ha llegado a un punto de la carrera en el que cada uno está en su camino” (Comunicación personal, año 2024).

Además, la renuncia a participar en espacios sociales no solo responde a demandas temporales, sino también a un proceso emocional de resignación. Este fenómeno es descrito con claridad por una estudiante que confiesa: “a veces me siento excluida de algunos planes o me resigno a no incluirme en parches con mis amigas/os simplemente asumo que es parte del proceso. Emociones: triste, impotente, o me lo tomo con gracia” (Comunicación personal, año 2024). Este testimonio ilustra la carga afectiva que implica sentir que las obligaciones académicas y de monitoría pueden limitar la vida universitaria, generando sentimientos complejos de tristeza o impotencia.

Otro relato expresa la dificultad para equilibrar la vida social y responsabilidades: “Abrumador, a veces (casi nunca) me puedo ver con mis amigos” (Comunicación personal, año 2024), señalando el desgaste emocional y la sensación de exclusión social que puede acompañar este doble rol. En conjunto, estas voces problematizan la idea de que la monitoría únicamente aporte beneficios en las relaciones con sus pares y reflexionan sobre las tensiones reales que enfrentan los estudiantes para lograr un balance saludable entre sus roles y sus relaciones.

Por otro lado y ya en sentido positivo, hay experiencias que subrayan el desarrollo personal y emocional impulsado por el rol de monitor/a. Este espacio aparece como una oportunidad para el autoconocimiento, el fortalecimiento de la confianza. Un ejemplo claro lo ofrece un estudiante que reflexiona: “en lo personal, siento que ser monitora ha ayudado en mi relación personal a reconocer cosas en mi proceso, ya que me puedo ver reflejada en mis estudiantes y los consejos que les doy también son para mí” (Comunicación personal, año 2024).

Finalmente, un grupo de respuestas enfatiza en la importancia de la organización y la gestión del tiempo con el fin de cumplir con las responsabilidades académicas, la monitoría y la vida personal y social. La simultaneidad de roles obliga a fortalecer habilidades planificadoras y adaptativas que permitan responder favorablemente a las múltiples obligaciones y evitar impactos negativos en el bienestar. Una estudiante (Comunicación personal, año 2024) expresa: “me ha generado la necesidad de organizar mis espacios para poder desenvolverme de manera favorable, tanto personal como socialmente”, lo que subraya cómo la experiencia impulsa el desarrollo de estrategias de manejo del tiempo y autocuidado.

Este esfuerzo organizativo, aunque positivo, implica también reconocer las limitaciones que pueden surgir. Por ejemplo, una estudiante (Comunicación personal, año 2024) señala que “he ayudado a ser más sociable y a habitar en el campus más seguido, aunque si me limita en mis actividades personales, pues sobre todo el fin de semana, ocupo mucho con las fichas”. Aquí se evidencia un doble efecto: la monitoría motiva mayor presencia y sociabilidad en la universidad, y a la vez puede restringir otros ámbitos o espacios personales como los fines de semana.

Otro testimonio confirma esta tensión: “Este semestre ha impactado de forma significativa debido a que he evitado salir y hacer algunas de mis actividades personales por cumplir mis horarios” (Comunicación personal, año 2024). Esta realidad pone en evidencia que la organización y manejo del tiempo son esenciales, pero no siempre suficientes para eliminar las renuncias y sacrificios que demanda el rol. En conjunto, estos relatos muestran que la monitoría es una experiencia que impulsa el crecimiento en ciertas habilidades, aunque interviene simultáneamente en la calidad de la vida personal y social, configurando un escenario complejo donde se entrelazan retos y aprendizajes.

El análisis de la experiencia de ser estudiante-monitor/a revela una tensión constante entre los beneficios de una ampliación y profundización de las redes sociales y las limitaciones temporales y emocionales impuestas por una doble carga de responsabilidades. Por un lado, la monitoría se configura como un espacio que potencia la sociabilidad, la empatía y el sentido de pertenencia, fortaleciendo y construyendo relaciones entre pares significativas.

No obstante, en la experiencia cotidiana también emergen renuncias y sacrificios, donde el tiempo dedicado a las monitorías y las demandas académicas implican restricciones para la vida social y la realización de actividades personales, generando sentimientos de aislamiento, agotamiento e incluso resignación. Esta dualidad evidencia que el rol de monitoría representa un escenario complejo que tensiona el equilibrio entre la vida académica, emocional y social, desafiando la capacidad de los estudiantes para organizar y repartir sus espacios y tiempos.

4.2.2 Influencia de los sentimientos y emociones que produce el rol simultáneo en la forma como se relacionan con los compañeros y amigos de la Universidad

Teniendo en cuenta que en la vida universitaria de las y los estudiantes monitores/as no solo está enfocada netamente en el ejercicio de su rol o el ámbito académico, sino que se encuentran con otros escenarios y espacios que hacen parte de su cotidianidad en el campus universitario como el relacionarse y establecer vínculos con sus amigos y compañeros de clase o incluso de otras carreras, es importante conocer cómo los sentimientos y emociones que se producen por roles que realizan de forma simultánea influyen en dichas relaciones o establecimientos de vínculos. En vista de lo anterior, es pertinente empezar definiendo el término de influencia. De acuerdo con lo señalado por Pérez-Porto y Gardey (2021) esta se refiere a los efectos que una cosa puede producir sobre otra, o al predominio que ejerce una persona, que en este caso hace más referencia al poder o autoridad que se tiene sobre un otro/a.

Así mismo, resulta imprescindible partir reconociendo que las emociones y sentimientos no solo hacen parte de las experiencias subjetivas de las personas, sino que en muchas ocasiones cuando se siente una emoción con intensidad, puede llegar a influir en las actitudes, decisiones y acciones de una persona en sí, o hacia un otro/a. Incluso dichas emociones cumplen un papel explicativo del comportamiento y la comprensión de la conducta, pues es por ello que en la vida cotidiana se tiene a interpretar y justificar acciones por la atribución de un estado emocional (Hansberg, 2001). Por ejemplo, cuando se plantea que una persona hizo o no hizo algo porque estaba triste o estaba feliz. Lo anterior ayuda a comprender comportamientos no solo en las otras personas, sino también de uno mismo, entendiendo que sin dichas emociones o sentimientos esa acción no se habría producido.

Sin embargo, también es importante resaltar que, en otros casos las emociones y sentimientos, aunque sean percibidas, no ejercen tanta influencia sobre la conducta, sino que sólo están presentes como acompañantes, pero no determinan, ni condicionan el comportamiento de una persona. Como también puede ocurrir que una misma emoción o sentimiento determine de distinta manera la motivación en las acciones de una persona, dependiendo de la interpretación, experiencias y el bagaje en la gestión de las emociones y sentimientos de cada sujeto/a. Una persona que sienta miedo puede acudir a alejarse o huir de aquello que se lo produce, mientras que otra puede verlo como una motivación para enfrentarlo.

En vista de lo anterior, se encontró que algunos de las y los estudiantes manifiestan que sus emociones y sentimientos influyen en la forma como se relacionan con sus compañeros y amigos de la universidad, pues las emociones y sentimientos al ser factores que influyen, dirigen o motivan la conducta, también cumplen una cierta función en los comportamientos frente a las relaciones sociales, en el sentido de que las emociones y la expresión de estas permite a las personas predecir la conducta asociada con las mismas. Es decir que las emociones cuentan con una función social, la cual según Chóliz-Montañés (2005) se basa en facilitar la interacción social, permitir la

comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial, la cual se refieren a acciones que benefician a otros. Por ejemplo, la felicidad puede favorecer el vínculo social, mientras que la ira puede generar evitación o confrontaciones.

Es así como en los testimonios de los/as estudiantes monitores/as manifiestan tres principales tendencias de la forma como influyen las emociones. La primera tendencia es una influencia negativa o limitante, puesto que los sentimientos que genera el doble rol como el estrés, agotamiento, tristeza, irritabilidad, entre otros limitan los espacios para interactuar y relacionarse con sus amigos y compañeros, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

Puede que influya en el sentido de que el estrés que produce cumplir con ambos roles genere que no quiera pasar mucho tiempo con mis amigos.

Por supuesto, influyen las emociones de las otras personas en mi relación con los otros, el agotamiento físico y mental muchas veces impide continuar con las relaciones sociales con normalidad.

Sí, ha influido mucho, ya que sentimientos y emociones de esta se transforma en tristeza e irritabilidad, entonces me aísla.

En uno de los testimonios, una de las estudiantes monitoras (Comunicación personal, año 2024) manifiesta que:

Sí ha influido, pues cuando me siento tan estresada por la carga académica y de la monitoria trato de alejarme y buscar un espacio de tranquilidad, y esto produce que mis amigos piensen que estoy enojada o piensen que me aburro con ellos.

Lo cual es importante considerar, porque dentro de la forma como se relacionan con sus amigos y compañeros también incluye la expresión de emociones como parte de la comunicación en las relaciones entre pares. Según Pennebaker (1993, citado en Chóliz-Montañés, 2005) la expresión de las emociones puede promover en otros el altruismo y la conducta prosocial, mientras que la represión de emociones puede llevar a malentendidos que no se hubieran producido cuando la otra persona está al tanto del estado emocional en el que se encontraba. Lo anterior revela la necesidad de comunicar lo que sienten y la razón de su aislamiento, la cual es provocada por la carga de sus roles para evitar interpretaciones erróneas por parte de su círculo social.

Estos relatos confirman lo planteado por Hansberg (2001), pues los estudiantes-monitores/as explican sus conductas o comportamientos, que en este caso se trata de la poca interacción que tienen con sus compañeros debido a las emociones que les produce el rol simultáneo, pues algunos optan por priorizar las responsabilidades que exigen los roles antes que pasar tiempo con sus amigos, o incluso prefieren el aislamiento para gestionar las emociones producidas. Lo anterior también muestra que hay una relación directa entre la carga académica-laboral con la interacción social que lleva a los estudiantes monitores/as a dejar en un segundo plano las relaciones con sus amistades.

En la misma línea de la influencia negativa o limitante, surge un elemento transversal que es el tiempo disponible, el cual junto con las emociones y sentimientos influye en la forma como los estudiantes-monitores/as se relacionan, pues ya no cuentan con el tiempo para frecuentar espacios y escenarios con sus amigos, ya que lo ocupan en la monitoría u otras responsabilidades. Pues así expresan algunos:

Sí ha impactado, ya que no puedo compartir tanto tiempo con ellos y falta a actividades sociales.

Si, pues no puedo pasar tanto tiempo con ellos como me gustaría y muchas veces me pierdo salidas con ellos.

En mi caso, en otra monitoría cuando empecé fue después de volver de la virtualidad, entonces no tuve el tiempo de salir y compartí con mis compañeros, porque el tiempo libre lo tomé en la monitoría. (Comunicación personal, año 2024)

La segunda tendencia, es una influencia positiva y facilitadora, en el sentido que las y los estudiantes monitores/as perciben que las emociones y sentimientos asociados al rol simultáneo han fortalecido su motivación y capacidad para relacionarse con sus amigos y compañeros, tal como plantea una estudiante (Comunicación personal, año 2024): “si ha influido porque ya mis amigos ven que estoy dispuesta a compartir espacios por fuera de la monitoría con mis estudiantes y de cierta manera se han alegrado porque estoy abierta a conocer a otros”. Es importante considerar estos relatos, pues evidencian que incluso ha producido un cambio en rasgos de su personalidad que favorecen sus relaciones entre pares, pues manifiestan que: “ahora soy menos introvertida (aunque no lo era tanto), pero si seleccionaba muy cuidadosamente mis compañías, ahora me he abierto más a hablar con cualquier persona y a saludar” (Comunicación personal, año 2024) o incluso se devela que produce cambios en su autoestima, lo cual se ve reflejado en la seguridad con la que ahora interactúan socialmente: “creo que ha impactado de forma positiva, ya que me ha permitido conocer más personas y también conversar con mayor seguridad” (Comunicación personal, año 2024).

Finalmente, la tercera tendencia es la ausencia de influencia, es decir que dichas emociones y sentimientos que produce el rol simultáneo no genera algún cambio en la forma como los estudiantes monitores/as se relacionan con sus amigos y compañeros, tal como menciona uno de los estudiantes (Comunicación personal, año 2024): “Realmente no creo que afecte como interactúa con los demás, son espacios muy distintos”. En este caso, se debe principalmente a que los estudiantes-monitores/as intentan desligar las emociones y sentimientos que les produce el ejercicio de doble rol de sus relaciones e interacciones sociales, lo que confirma lo planteado por Hansberg (2001), que aunque se perciban estén presentes las emociones en una situación, no necesariamente estas dirigen o motivan las conductas. Aquí juega un papel importante la forma en la que los estudiantes-monitores/as gestionan sus emociones y permiten o no la interferencia de estas en la forma como se relaciona con sus pares.

Como equipo de investigación consideramos que desde una perspectiva analítica, la existencia de esta 'ausencia de influencia' no debe interpretarse como una falta de impacto emocional del rol, sino como un ejercicio positivo de técnicas de afrontamiento, establecimiento de límites y apoyo. En este sentido, lo que se revela es una capacidad activa de los/as estudiantes-monitores/as para construir barreras que “protejan” su vida social de las tensiones de su rol como estudiante - monitor/a. Por consiguiente, la relación con los pares según los relatos se preserva sin influencia no porque el rol no genere emociones y sentimientos, sino porque el estudiante ejerce una agencia emocional para evitar que la monitoría influya en sus relaciones con sus pares.

Para concluir esta subcategoría, se puede decir que los sentimientos y emociones que produce el rol simultáneo de estudiante-monitor influye en la forma como se relacionan con sus compañeros y amigos, sin embargo, este impacto no es homogéneo. Pues resaltan tres tendencias: una influencia negativa, donde los estudiantes se ven limitados por las emociones que produce el doble rol para compartir espacios y relacionarse con sus amistades. Una influencia positiva que facilita la interacción social, la motivación y la autoestima en sus relaciones, y finalmente, la ausencia de influencia, donde los estudiantes monitores/as desligan sus sentimientos y emociones de sus relaciones amistosas, evitando así que sean afectadas. Así mismo se halló que la influencia también depende de factores como la carga emocional, la emoción que predomina en el estudiante, la disposición del tiempo y la forma como gestionan sus emociones.

4.2.3 Disposición emocional para participar en actividades y espacios extracurriculares

Antes de desarrollar este apartado dedicado a la disposición emocional de los/as estudiantes monitores/as a la hora de participar en espacios de entretenimiento extracurricular, es importante conocer lo que entenderemos por disposición emocional, que según la definición de Krams (2016) se refiere a la tendencia a tener un tipo particular de experiencia afectiva, más a menudo hacia el tipo de experiencia que la persona ya ha tenido, es decir, la tendencia a experimentar y expresar emociones específicas en respuesta a ciertas situaciones o estímulos. En pocas palabras, es la manera en que una persona tiende a reaccionar emocionalmente ante diferentes circunstancias, lo que puede influir en su comportamiento y relaciones interpersonales.

Ahora bien, la simultaneidad de responsabilidades tanto académicas como laborales, que tienen los/as estudiantes-monitores/as genera en ellos/as una dinámica emocional caracterizada por la tensión entre la necesidad de cumplir de manera satisfactoria con ambos roles, y a su vez el deseo de mantener un espacio de esparcimiento o entretenimiento extracurricular.

Esta situación es reflejada en testimonios, recibidos en la jornada de talleres, como el caso de quien expresa: "prefiero encerrarme y quisiera centrarme en una sola cosa y me afecta que a veces la monitoria no me permite tener tiempo libre para mí misma o cuando lo tengo igual mantengo pensando en cosas por hacer" (Comunicación personal, año 2024). Este tipo de relato destaca la dificultad para separar mentalmente los roles y la consecuencia que esto tiene en la

capacidad para disfrutar o involucrarse emocionalmente en actividades extracurriculares, lo que reafirma la sobrecarga que supone la combinación de sus funciones.

La sobrecarga también puede afectar el sentido de pertenencia y la integración social en estos espacios: un/a estudiante-monitor/a (Comunicación personal, año 2024) señala que "... es muy difícil integrarme y sentirme bien y relajada en estos espacios", revelando así como el peso emocional puede interferir con la construcción de vínculos sociales y el goce que normalmente se asocia con actividades extracurriculares.

Por otro lado, no todos los/as estudiantes-monitores/as experimentan estas dificultades, en algunos relatos expresaron tener un manejo más equilibrado de sus emociones y sentimientos, donde la organización y la regulación emocional juegan un papel fundamental, un/a estudiante-monitor/a (Comunicación personal, año 2024) señala: "no influye en mi disposición emocional, es evidente que se hace necesario organizarse pero siguen habiendo las mismas emociones", sugiriendo que la capacidad de estructurar tiempos y expectativas puede atenuar el impacto emocional, lo que le permite mantener una estabilidad que le facilita cumplir con ambos roles sin detrimento significativo.

De manera similar, otro/a estudiante-monitor/a (Comunicación personal, año 2024) reafirma esta posición al mencionar: "... trato siempre de liberarme con actividades extracurriculares para mí", evidenciando una forma activa y positiva de manejar su emocionalidad frente a los desafíos de cumplir con ambos roles y sus implicaciones.

Estos hallazgos reflejan cómo la disposición emocional, entendida como una tendencia adquirida a responder afectivamente, puede tener un componente dinámico que cambia con la experiencia, la percepción de control y la disponibilidad de recursos personales y sociales que posea el/la monitor/a, así pues la capacidad para experimentar y expresar emociones adecuadas en cada escenario contribuye a un mejor desempeño y satisfacción, mientras que la rigidez emocional, o mejor, la dificultad para manejar emociones y sentimientos como el estrés puede llevar a una sobrecarga.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso decir que la disposición emocional de los/as estudiantes-monitores/as al participar en actividades extracurriculares que está influenciado por la variedad de responsabilidades que asumen en simultáneo, su capacidad para organizarse y su habilidad para manejar las emociones resultantes de ejercer ambos roles, siendo estos factores que impactan directamente en la manera cómo se involucran en dichas actividades.

4.2.4 Incidencia de las emociones y sentimientos del rol simultáneo al participar en los espacios y actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares en el contexto universitario se entienden como aquellas experiencias formativas que se desarrollan fuera del horario y plan formal de estudios, y que complementan la educación otorgando a los estudiantes espacios para la exploración de intereses diversos y el desarrollo integral de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas. Estas actividades pueden abarcar desde prácticas deportivas, culturales y artísticas hasta voluntariados, grupos de investigación y talleres.

Más allá de constituir un pasatiempo o una forma de ocio, las actividades extracurriculares facilitan la construcción de competencias complementarias al currículo académico, potenciando la formación de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos y manejo del tiempo, y generando espacios que favorecen la integración social y el bienestar emocional. Las universidades promueven estas actividades como una estrategia pedagógica que contribuye a la formación holística del estudiante, procurando que la vida universitaria sea una experiencia enriquecedora en múltiples dimensiones, que trascienda la instrucción formal para abarcar también el desarrollo personal y social.

En las sedes de la Universidad del Valle de la ciudad de Cali, encontramos una amplia gama de actividades extracurriculares a las cuales pueden acceder los/as estudiantes-monitores/as estas actividades son diversas como baile recreativo, clases de música, teatro, audiciones, ping pong y todas las actividades y espacios que ofrece el centro deportivo universitario entre otras. Ante ello, nos llamó la atención conocer si para los/as estudiantes-monitores/as que ejercen sus roles simultáneamente se produce una asociación entre sus emociones y sentimientos y la participación en estas actividades extracurriculares.

En primer lugar, los/as estudiantes-monitores/as reconocen emociones positivas durante su participación en actividades extracurriculares y destacan la función reparadora y revitalizante de estos espacios. Para varios de ellos, estos momentos representan una suerte de “catarsis” y liberación emocional, que les permiten desconectarse de las presiones vinculadas a sus roles simultáneos como estudiantes y monitores/as. Como uno de los testimonios remarca, “el participar de actividades me hace sentir bien en el momento, me distraigo y pienso en otra cosa,” señalando que estos espacios funcionan como refugios temporales para la mente y las emociones.

Asimismo, otros estudiantes evidencian que la participación les genera sentimientos duraderos de alegría, satisfacción y tranquilidad. Un monitor expresa que las actividades “aportan de manera significativa, me ponen muy contento y me dejan muy descansada y tranquila.” Similarmente, otro testimonio resalta que “logro sentirme más liberada, con menos cargas y sentir que me dedico tiempo para mí, feliz,” enfatizando la dimensión del autocuidado dentro de la vida universitaria. Estos relatos confirman que estos espacios no solo alivian la tensión

momentáneamente, sino que contribuyen a un bienestar emocional constante, reflejando la importancia de las actividades extracurriculares como parte integral del bienestar integral del estudiante-monitor/a.

De forma complementaria, se destaca el sentido de pertenencia y conexión social que estas vivencias promueven. La afirmación “me siento bien cuando participo porque me siento parte de algo” ilustra cómo estos espacios facilitan la inclusión y el fortalecimiento de vínculos afectivos, que a su vez actúan como redes de apoyo emocional y social. Por último, la relación entre la participación extracurricular y la mejora en la salud mental queda evidenciada en expresiones como: “el participar en espacios extracurriculares ayuda a qué uno se libere de la carga académica y laboral, ayuda mucho en la salud mental.” Siendo estas vivencias un indicador del valor estructural que estos espacios poseen para el sostén emocional de quienes asumen múltiples responsabilidades.

No obstante, junto a estas experiencias positivas, emergen múltiples testimonios que dan cuenta de emociones negativas profundas asociadas a la participación en actividades extracurriculares dentro del rol simultáneo de estudiante-monitor/a. Los sentimientos de tensión, estrés y ansiedad son recurrentes, manifestándose como un eco de la sobrecarga y el agotamiento que genera la gestión de múltiples roles. Ante esto, un estudiante-monitor/a expresa: “Generalmente estas emociones se interponen en mi estado de ánimo,” señalando cómo las emociones y sentimientos al ejercer ambos roles interfieren en la participación en actividades extracurriculares en la Universidad. Otra monitora expresa con claridad: “Siento que estas emociones me hacen sentir tensa,” poniendo nuevamente en evidencia la influencia de sus emociones y sentimientos tanto es su bienestar socioemocional como en el disfrute de sus actividades extracurriculares.

Además, la presencia de emociones negativas asociadas a la responsabilidad y desgaste se refleja en el sentimiento ambivalente que revela un monitor (Comunicación personal, año 2024): “Amor, estrés, responsabilidad, desgastante”. Esta frase sintetiza la dualidad que puede experimentar quien se siente vinculado afectivamente a sus roles, pero simultáneamente afectado por la fatiga que estos generan. Más aún, algunos participantes describen cómo esta tensión puede llevar a la evasión o al desencanto, manifestando que “no es que aporten mucho porque prefiero evitar las actividades extracurriculares,” y que cuando participan, lo hacen “contabilizando el tiempo que lleva la actividad o esperando el momento que se termine”.

Lo anterior revela que junto a los beneficios de estas actividades existen también una serie de desventajas directamente asociadas a la presión del rol múltiple al ser estudiante y monitor/a. Las emociones negativas que se derivan de estas tensiones pueden afectar la disposición, el disfrute y la continuidad en la participación.

Además, se identificaron relatos que reflejan una experiencia emocional compleja y cambiante, en la que la participación en actividades extracurriculares no se reduce a una valoración positiva o negativa exclusiva, sino que alterna o depende del contexto, el tipo de actividad o el estado emocional del momento. Así, un estudiante declara: “Si estoy bien en el momento, las emociones y sensaciones no interfieren para nada.” Otro afirma que las actividades “se eleva mi energía, me siento más contento y me permiten tener claridad de todas las cosas por hacer,” señalando la carga positiva que acompaña ciertas circunstancias, pero sin negar que esta puede variar.

Finalmente, un sector importante de las respuestas enfatiza la dimensión activa y consciente de la participación en actividades extracurriculares como una estrategia para gestionar emociones y construir sentido en su rol. Los testimonios que narran acciones específicas, como invitar a estudiantes a acompañarles en actividades, ejemplifican la agencia y creatividad con que algunos monitores/as transforman estos espacios en ambientes de cuidado y apoyo mutuo. Un estudiante explica: “Por ejemplo, yo suelo ir a entrenar a la piscina por lo que suelo preguntar a mis estudiantes si les gustaría ir, incluso he ido con ellos,” evidenciando no solo su búsqueda personal de bienestar, sino también la extensión de los espacios extracurriculares a sus pares.

Además, la participación se describe como un medio para la desconexión y el disfrute, donde el foco se pone en la diversión y la sustitución de preocupaciones por momentos placenteros: “En estos espacios extracurriculares suelo desentenderme de cualquier tipo de estrés o preocupación y solo divertirme.” Esta afirmación refleja cómo los espacios y actividades funcionan como mecanismos de autorregulación emocional. Este aspecto pone en relieve la función restauradora que tienen estos espacios para el bienestar socioemocional de los estudiantes-monitores/as, al ofrecerles un respiro frente a las diversas responsabilidades de sus roles.

Así pues, el análisis de los relatos de los estudiantes-monitores/as acerca de la incidencia de las emociones y sentimientos en la participación en actividades extracurriculares pone de manifiesto una experiencia cargada de ambivalencias y tensiones propias del rol simultáneo que desempeñan. Si bien es evidente que estas actividades poseen un potencial significativo para aportar bienestar y sentido de pertenencia, su incidencia positiva no está exenta de límites ni contradicciones.

El reconocimiento de emociones negativas vinculadas a la tensión, el estrés y el agotamiento emocional revela que la simultaneidad del rol de estudiante-monitor puede sobrecargar generando en algunos casos interferencias que dificultan la plena participación o reducen su efecto reparador. La indiferencia, el desgan y la evitación de estas actividades por parte de algunos estudiantes también problematizan el supuesto beneficio automático que se asocia con la participación extracurricular, poniendo de manifiesto la necesidad de comprender esta experiencia desde una complejidad que considere las condiciones individuales, emocionales y contextuales.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A modo de conclusión, queda claro que los/as estudiantes monitores/as de la Estrategia ASES enfrentan una compleja combinación de responsabilidades que trascienden lo académico, generando una sobrecarga que impacta distintos ámbitos de su vida. Esta multiplicidad de roles como estudiantes, monitores/as, trabajadores/as y miembros activos de su entorno social y familiar, prolonga su permanencia en la universidad y condiciona el ejercicio cotidiano de sus roles. Además, la dependencia económica de la monitoría como fuente principal de ingresos subraya la vulnerabilidad que representa la pérdida de dicho apoyo para su estabilidad.

Los hallazgos generan un panorama amplio respecto a las experiencias en el manejo de emociones y sentimientos de los/as estudiantes monitores/as ya que, en primer lugar, los sentimientos y emociones de estrés, ansiedad, frustración y empatía que reconocen los/as estudiantes/monitores/as, acompañado de los relatos de somatización y de represión de sentimientos dan pie al análisis sobre cómo la multiplicidad de responsabilidades puede impactar en su bienestar socioemocional.

Además, se revela que la experiencia de ser estudiantes-monitores/as va más allá del cumplimiento de actividades para convertirse en una experiencia emocionalmente significativa que genera satisfacción, sentido de propósito y crecimiento. Los monitores/as no solo perciben su rol de monitores/as socioeducativos como una responsabilidad sino como una oportunidad de impacto positivo que les genera orgullo y gratificación personal incentivando así a que descubran la trascendencia de su rol más allá del acompañar a alguien y al considerar que han hecho bien sus actividades de estudiante/monitor/a se impregnen de sentimientos de satisfacción y orgullo tanto por lo que consideran sus logros personales como por el ayudar a alguien.

En segundo lugar, se evidenció la importancia de establecer límites en los roles simultáneos de estudiante-monitor/a, ya que esto les permite propiciar el cuidado de las emociones y sentimientos que estos roles produce en ellos/as. Los relatos de las y los monitores/as muestran que los límites no solo se establecen en el ámbito emocional, los cuales se manifiestan en el reconocimiento de las emociones propias y del otro, y en la creación de espacios de validación emocional, sino también en la delimitación de sus funciones; en la organización de los tiempos; en las interacciones basadas en el respeto y la comunicación asertiva.

Así mismo, al analizar este aspecto de los límites, se encontró que muchos de las y los estudiantes monitores/as tuvieron dificultades con los límites al iniciar la monitoría y había una flexibilidad excesiva que las y los llevaba a sacrificar sus tiempos para cumplir con otras responsabilidades académicas o sus espacios personales, lo que estaba influenciado por la necesidad de cumplir las expectativas que demandan dichos roles. Sin embargo, mediante la experiencia, las y los estudiantes monitores/as han fortalecido la capacidad para establecer límites claros y sanos que les ha permitido realizar un mejor acompañamiento. Aun así, sigue siendo

importante que la Estrategia refuerce la formación y reflexión sobre este aspecto a los/as monitores/as, sobre todo a quienes ingresan a la monitoría por primera vez.

En tercer lugar, los testimonios de las y los estudiantes monitores/as ponen en evidencia que a lo largo de su trayectoria como estudiante-monitor han experimentado hechos y situaciones significativas, que de alguna manera han afectado en sus emociones y sentimientos. Estos hechos han sido casos donde los estudiantes que acompañan están pasando por una situación de crisis, violencia y vulnerabilidad, lo que produce una sobrecarga emocional y preocupación constante por parte de las y los monitores/as por querer brindarles ayuda lo que acarrea que realicen más horas de su vinculación a la monitoría. A su vez, se presentan situaciones que colocan a las y los monitores/as en el dilema de escoger entre su rol como monitor/a y su rol como estudiante, pues estas mismas situaciones de crisis y vulnerabilidad los pone una situación de priorizar, aunque implique dejar su compromiso con la otra parte. Todo lo anterior lleva a repensar el acompañamiento institucional, el conocimiento y claridad de las rutas de atención y la delimitación de las funciones de las y los monitores/as socioeducativos dentro de la Estrategia.

En cuarto lugar, los relatos de las y los estudiantes monitores/as evidencian una serie de retos y desafíos complejos que atraviesan tanto su organización personal como sus relaciones interpersonales. La gestión del tiempo emerge como un desafío central, dado que deben equilibrar sus responsabilidades académicas con las demandas de la monitoría, adaptándose a horarios que cambian constantemente y sacrificando momentos personales para cumplir con sus compromisos. Paralelamente, la comunicación efectiva con los estudiantes acompañados representa otro obstáculo significativo, especialmente al intentar conectar con quienes son tímidos o poco expresivos, y al gestionar expectativas que a menudo exceden sus capacidades. Por ende, estos desafíos se ven profundizados por la necesidad de establecer límites claros, para evitar asumir responsabilidades que no les corresponden y manejar la sobrecarga emocional derivada de situaciones personales complejas que los estudiantes comparten con ellos.

Adicionalmente, la monitoría implica una intensa gestión emocional, donde las y los monitores/as deben aprender a separar sus propias emociones de las de los estudiantes, evitando el desgaste o el colapso ante situaciones difíciles. La diversidad de carreras y la atención a estudiantes de disciplinas distintas a la propia también agregan una capa adicional de dificultad, requiriendo un esfuerzo extra para ofrecer un acompañamiento adecuado. En conjunto, estos retos revelan que el rol de estudiante-monitor/a no es solo una función académica complementaria, sino una experiencia que demanda una constante negociación entre tiempos, afectos y responsabilidades, en un escenario donde lo académico, lo personal y lo emocional se entrelazan de manera compleja y exigente.

En quinto lugar, en el ejercicio del rol de estudiante-monitor/a los estudiantes han contado con diferentes apoyos en sus experiencias del manejo de emociones y sentimientos. Estos apoyos se han categorizado en 6 tipos: El apoyo de amistades (de la universidad y externos); el apoyo de

sus familiares y parejas; el apoyo entre pares con los/as otros/as monitores/as de la Estrategia; el apoyo institucional de la Estrategia a través de los monitores/as practicantes, los profesionales y otros recursos como los espacios de capacitación y talleres y, finalmente, el apoyo terapéutico. La mayoría de estos apoyos se caracterizan por ser personas y espacios en donde los estudiantes monitores/as pueden ser escuchados, orientados, comprendidos, motivados y desahogarse emocionalmente de lo que produce el doble rol. Sin embargo, se encontró que cuando se refieren a los apoyos, estos son más significativos en sus experiencias ejerciendo el rol de monitores/as más que en rol de estudiantes, lo que revela interrogantes sobre si la carga emocional que se produce es mayor en la monitoria que en la parte académica.

En sexto lugar, los monitores/as de la Estrategia ASES experimentan un crecimiento constante tanto en aspectos personales como profesionales a partir de su experiencia en el rol de acompañamiento socioeducativo. Este aprendizaje abarca desde el desarrollo emocional, como la empatía, la paciencia y la escucha activa, hasta la consolidación de habilidades comunicativas y sociales esenciales para relacionarse efectivamente con sus pares. Asimismo, la interacción recíproca entre monitor y estudiante crea un espacio de enriquecimiento mutuo que potencia capacidades socioemocionales. En el ámbito profesional, el ejercicio de la monitoría fortalece conocimientos académicos y aporta una visión integral sobre la atención al estudiante, transformando a los monitores/as en acompañantes más conscientes y comprometidos con su formación y la de otros.

En séptimo lugar, los estudiantes monitores/as emplean diversas prácticas para manejar las emociones surgidas del cumplimiento simultáneo de sus responsabilidades académicas y socioeducativas. Entre ellas sobresale el cuidado personal, que incluye prácticas como la meditación y la autoterapia, utilizadas para equilibrar y moderar el impacto emocional. El apoyo social, a través del compartir con amistades y colegas, funge como un mecanismo clave para descargar tensiones y mantener el bienestar. Además, los talleres ofrecidos por la Estrategia se constituyen en espacios privilegiados para la expresión y gestión emocional, fortaleciendo habilidades intrapersonales. Finalmente, las actividades extracurriculares, como la práctica deportiva y la participación en artes, sirven para romper la rutina y revitalizar cuerpo y mente, contribuyendo a un adecuado balance emocional.

Además, los monitores/as reconocen la influencia de las emociones generadas por el acompañamiento socioeducativo en su vida académica, aunque se esfuerzan por mantener una clara separación para evitar que estos sentimientos afecten negativamente su desempeño. La delimitación entre lo personal y lo académico es un principio fundamental para gestionar eficazmente ambos ámbitos. Sin embargo, admiten que en ocasiones resulta desafiante contener la carga emocional, especialmente cuando enfrentan situaciones difíciles de sus estudiantes, lo que puede interferir momentáneamente en su concentración. La obligación de mantener un rendimiento académico mínimo para conservar la monitoría añade presión adicional que puede generar ansiedad, evidenciando la complejidad de equilibrar ambas responsabilidades sin sacrificar

ninguna.

Teniendo esto en cuenta, podemos decir que la experiencia de asumir simultáneamente el rol de estudiante y monitor/a en el contexto universitario genera un impacto profundo y complejo en las relaciones entre pares y en la gestión emocional de quienes lo desempeñan. Esta dualidad amplía y fortalece las redes sociales, propiciando vínculos de apoyo y sentido de pertenencia que enriquecen la vida universitaria; sin embargo, también impone desafíos significativos derivados de la carga académica y laboral que limitan el tiempo y la calidad de la interacción social, generando sentimientos de aislamiento, resignación y agotamiento. Las emociones y sentimientos que emergen de esta responsabilidad múltiple influyen de manera heterogénea en las dinámicas sociales, actuando en ocasiones como un impedimento que reduce la participación social, en otras como un motor que fortalece la comunicación y la autoestima, y en ciertos casos permanecen desligadas de las relaciones interpersonales, dependiendo fundamentalmente de la capacidad individual para gestionar estas experiencias afectivas y del contexto temporal y emocional en que se desarrolla la experiencia.

De igual manera, la disposición emocional para involucrarse en actividades extracurriculares refleja esta tensión constante entre la necesidad de cumplir con las responsabilidades académicas y laborales y el deseo de encontrar espacios de esparcimiento y bienestar. Si bien muchos estudiantes-monitores/as reconocen en estas actividades un respiro emocional que favorece la regeneración, la integración social y el autocuidado, también muestran cómo el estrés, la sobrecarga y la fatiga pueden interferir, generando desmotivación o evitación. Esta experiencia ambivalente evidencia la importancia de desarrollar estrategias organizativas y de regulación emocional que permitan equilibrar el compromiso con los roles asumidos y la participación activa y satisfactoria en espacios recreativos, lo que contribuye no solo al bienestar socioemocional, sino también a la formación integral y a la satisfacción personal dentro del entorno universitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, como equipo de investigación consideramos importante brindar una serie de recomendaciones en pro del bienestar de las y los estudiantes-monitores/as de la Estrategia ASES que ejercen simultáneamente sus roles.

- Realizar articulaciones entre la Estrategia y las diferentes rutas de atención y estrategias de acompañamiento de la Universidad del Valle con el fin de que los/as estudiantes monitores/as puedan asistir a espacios de diferentes dependencias y les pueda contar como horas de monitoria socioeducativa. Esta estrategia de articulación abre las puertas a los estudiantes monitores/as a asistir a espacios extracurriculares que le beneficien a su bienestar integral en las diferentes dimensiones que permean su vida universitaria.
- Fortalecer las relaciones entre pares por medio de actividades lúdicas, recreativas y deportivas. Lo anterior permitiría reforzar y crear nuevos vínculos que, como lo manifestaron los/as estudiantes-monitores/as ha sido uno de los principales beneficios y

aprendizajes que reconocen en sus experiencias.

- Fortalecer programas de apoyo psicosocial dentro de la Estrategia ASES para brindar acompañamiento emocional continuo a los estudiantes monitores/as, con especial atención a la gestión del estrés y la sobrecarga de responsabilidades que enfrentan.
- Implementar formaciones específicas y talleres enfocados en el establecimiento de límites saludables y habilidades de autocuidado para quienes ejercen simultáneamente roles académicos y socioeducativos.
- Mejorar la claridad y difusión de rutas de atención y protocolos institucionales que delimiten las funciones de los monitores/as para evitar la sobrecarga y conflictos entre sus responsabilidades.
- Realizar investigaciones continuas que visibilicen la experiencia de las y los estudiantes-monitores/as con el fin de adaptar políticas institucionales que respondan a sus necesidades específicas y fomenten una formación más humana y equitativa.

Para finalizar, consideramos que reflexionar sobre esta realidad nos invita, como próximas trabajadoras sociales, a reconocer la importancia de intervenir en los contextos donde las múltiples responsabilidades inciden de manera directa en la calidad y en el proyecto de vida de los individuos, en este caso de los/as estudiantes-monitores/as, este grupo que simultáneamente asume exigencias académicas, laborales y personales, enfrenta tensiones que suelen permanecer invisibilizadas en el ámbito universitario. Por ello, resulta fundamental comprender que las sobrecargas no solo afectan el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, la salud mental y la posibilidad de construir trayectorias de vida sostenibles.

En este sentido, el estudio evidencia que el Trabajo Social cuenta con herramientas y marcos de acción que pueden aportar significativamente a la transformación de esta situación, aportando a la creación de condiciones que favorezcan procesos universitarios saludables. Entre ellas se destacan las estrategias de acompañamiento psicosocial, que posibilitan la identificación temprana de factores de estrés y la implementación de rutas de apoyo oportunas; asimismo, la promoción de redes de apoyo, formales e informales, se constituye como un elemento central para fortalecer la capacidad de acción de los/as estudiantes-monitores/as, permitiendo que no enfrenten de manera aislada las demandas institucionales y personales que recaen sobre ellos/as. Igualmente, el fortalecimiento de la gestión emocional emerge como un componente clave, pues al desarrollar capacidades para reconocer, expresar y regular las emociones asociadas al estrés académico y laboral, se favorece un afrontamiento más saludable que impacta positivamente en la experiencia universitaria.

Así, esta investigación se convierte en un llamado a consolidar una práctica profesional que integre el cuidado emocional, la educación para la vida y la defensa de derechos. Se trata de avanzar hacia intervenciones que acompañen de manera integral, pero que también impulsen transformaciones institucionales y/o estructurales orientadas a la equidad y al reconocimiento de

las diversidades. De esta manera, reafirmamos el papel del Trabajo Social como un motor de procesos sociales transformadores, comprometido con el bienestar integral de las personas y con la construcción de instituciones más humanas y responsables.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Tierras [ANT]. (2022). *Instructivo metodológico para la realización de cartografías sociales y entrevistas semiestructuradas*. <https://www.ant.gov.co/sites/default/files/2024-06/documentos/archivos/POSPR-I-010-INSTRUCTIVO-METODOLOGICO-PARA-CARTOGRAFIAS-SOCIALES-Y-ENTREVISTAS-SEMIESTRUCTURADAS-1.pdf>
- Aguilar-Correa, C., Farías-Farías, B. B., Fuentes-Savoy, M. P., Miranda-Núñez, P. I. y Pérez-Pérez, M. I. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y virtualidad: una aproximación a padres, madres, profesorado y estudiantado de educación primaria en Chile. *Revista Educación*, 47(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52029>
- Asociación Vizcaína de Familiares y Personas con Enfermedad Mental [AVIFES]. (s.f.). *Los límites: saber poner límites y comunicarlos correctamente*. <https://avifes.org/wp-content/uploads/2021/10/Los-Limites-2022.pdf>
- Barbosa-Gómez, F. A., y Sánchez-Álzate, P. A. (2021). La Estrategia de acompañamiento estudiantil de la Universidad del Valle. En P. A Sánchez-Álzate (Comp.), *Estrategias para el acompañamiento y seguimiento estudiantil. La Experiencia de ASES en la UNIVERSIDAD DEL VALLE* (pp. 13-23). Programa Editorial Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/21586>
- Baza-Palomares, M. (2024). La Empatía En La Práctica Profesional Del Trabajo Social. Un Intento De Superación Constante De Los Profesionales [Trabajo de pregrado, Universidad de Jaén]. Archivo digital. <https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/6850356c-2803-40b7-83db-ed51ca84fe07/content>
- Bericat-Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- Berrio, J. A., García, M. R., Ruiz, I., y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Bisquerra-Alzina, B. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Chóliz-Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. <https://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cuartero, M. E. (2018). Desgaste por empatía: cómo ser un profesional del trabajo social y no desfallecer en el intento. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 11(1), 9-31. <https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2018/11/cuaderno-de-trabajo-social-n11-2018-Cuartero.pdf>
- Diagnóstico Integral de Aprendizaje [DIA]. (s.f). *Relación entre estudiantes: Percepción de confianza y apoyo entre pares*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha%20Docentes_Relación%20entre%20pares.pdf

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Díaz-Kuaik, I. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.393>
- Dubet, F. (2010). *Sociologie de l' expérience*. (G. Gatti, Trad.). Editorial Complutense. S.A. (Obra original publicada en 1994).
- Escobar-Martínez, J. H., Castaño-Macana, O. A., y Castro-Rodríguez, B. D. (2021). Patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle. *X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior*. CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3350>
- Esteban-Hernando, A. (2024). *Cuadernillo de amor propio y límites. Aprende a cultivar tu amor propio y a poner límites con los demás*. Gaman Psicología. <https://gamanpsicologia.com/wp-content/uploads/2024/11/Cuadernillo-de-amor-propio-y-limites.pdf>
- Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES]. (2024). *Informe de gestión Estrategia ASES 2024*. <https://drive.google.com/file/d/18WF5QJrwttOUroQQ3MYzqMF1qlzuZjCf/view>
- Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES]. (2022). *Cartilla de monitores/as socioeducativos*. <https://drive.google.com/file/d/1iB-59i2aSty52-f2jkRPH-V2M02UVidd/view?usp=drivesdk>
- Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES]. (s.f.a). *Inicio*. <https://ases.univalle.edu.co/>
- Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil [ASES]. (s.f.b). *Semáforo de alertas*. <https://asesinteractiva.univalle.edu.co/semaforoalertas/>
- Fernández, A. M. (2023). Definición de apoyo. Rasgos, tipos y herramientas. *Definicion.com*. <https://definicion.com/apoyo/>
- Fernández-Abascal, E. G., y Jiménez-Sánchez, M. P. (2010). Capítulo 1. Psicología de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal, B. García-Rodríguez, M. P. Jiménez-Sánchez, M. D. Martín-Díaz y F. J. Domínguez-Sánchez, *Psicología de la Emoción* (pp. 17-74). Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Fernández-Sulbarán, M. (2022). *Mis límites*. Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/10/Limites-saludables-DADE.pdf>
- Field, T. (2009). *Complementary and alternative therapies research*. American Psychological Association.
- García-Chacón, B. E., Gonzáles-Zabala, S. P., Quiroz-Trujillo, A., y Velásquez-Velásquez, Á. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

- García-Toro, V., y Serrano-Delgado, J. (2018). Mimetización/Empatía: Análisis crítico de sus implicaciones en la práctica del Trabajo Social. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (34), 1-18. <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/357>
- Glover, M. (2017). *Inteligencia Emocional. Conozca el papel relevante de las emociones para alcanzar el éxito en la vida*. Redbook Ediciones.
- Hansberg, O. (2001). Las emociones y la explicación de la acción. *Isegoría*, (25), 5-17. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.581>
- Hurtado-Hermann, A. P. (2023). *Inserción de los estudiantes en la vida universitaria*. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/14982>
- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachea, S., Martin, L., y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art05.pdf>
- Krams, I. (2016). Disposición emocional. En V. Weekes-Shackelford, T. Shackelford, V. Weekes-Shackelford (Eds.), *Enciclopedia de la ciencia psicológica evolutiva*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_3052-1
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca
- López, M. B., Aran-Filippetti, V., y Richaud, M.C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Martin-Baró, I. (1976). *Psicología social*. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Martínez-González, A. S. (2014). *Fatiga por compasión. Escalas, medidas y mecanismos de prevención* [Trabajo de pregrado, Universitat de les Illes Balears]. Archivo digital. <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/866/Marti%CC%81nez%20Gonza%CC%81lez%20Alejandro%20Santiago.pdf?sequence=1>
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Prentice Hall.
- Mayo-Parra, I. (2022). Roles, personalidad y estilo de vida. Hacia una concepción personológica de los roles. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* (Extra), 12-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6550893>
- Morán, J. M (2006). *Fundamentos del Trabajo Social: Trabajo Social y epistemología*. Tirant lo Blanch.
- Muñoz, H. (2009). Somatización: Consideraciones diagnósticas. *Revista Med.*, 17(1): 55-64. <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Muñoz-Zapata, A. P., y Chaves-Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 123-143. <https://doi.org/10.25057/25005731.467>
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle. (2024). *Universidad del Valle en cifras 2023*. https://proxse16.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/UVCifras/uv-cifras_2023-II.pdf
- Olvera-Juanico, J. (2020). *Inteligencia emocional: componentes y percepción de hombres universitarios de su relación con pares* [Trabajo de pregrado, Universidad Autónoma del

- estado de Hidalgo]. Archivo digital.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/5174>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). *Estrés*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f.). *Salud mental*. https://www.who.int/es/health-topics/mental-health#tab=tab_1
- Pérez-Porto, J., y Gardey, A. (2021). *Influencia: ¿Qué es, definición, ejemplos y en la música?* <https://definicion.de/influencia/>
- Pujol-Terradellas, L. (2017). *Comunicando, siempre comunicando*. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, (11), 44-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6318061>
- Resolución 027 de 2001. [Consejo académico de la Universidad del Valle]. Por la cual se reforma el sistema de créditos para programas de formación de pregrado en la Universidad del Valle y se deroga la Resolución No. 058 de 1994. Marzo 08 de 2001. <https://registro.univalle.edu.co/wp-content/uploads/2024/05/Resolucion-027-marzo-8-de-2001.pdf>
- Resolución 040 de 2002. [Consejo superior de la Universidad del Valle]. Por la cual se reglamentan las Monitorías en la Universidad del Valle. Julio 15 de 2002. <https://eime.univalle.edu.co/images/documentos/programas/Publico/CS-040.pdf>
- Reyes-Cortes, M. A. (2019). Estrategias de validación emocional, repertorio conductual indispensable en el apoyo del duelo. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 27(1), 42-45.
<http://revistamexicanadeenfermeriacardiologica.com.mx/index.php/RevMexEnferCardiol/article/view/103/65>
- Ríos-Tonguino, J. A. (2020). *Represión emocional, acto que perjudica a la salud mental*. Asociación WAYRAYANA.
- Romero-Morett, M. A., y Bañol-López, W. (2020). Vida cotidiana, normalización y patología. *Poiésis*, (38), 162-171. <https://doi.org/10.21501/16920945.3560>
- Salmi, J., Laverde, M., y Bernal. (2021). *Anexo 12 Política de equidad. Estudios de caso institucionales Universidad del Valle*. https://ascun.org.co/pdfviewer/anexo-12-universidad-del-valle/?auto_viewer=true#page=&zoom=auto&pagemode=none
- Sánchez, M., Dadamia, C., Menichelli, C., Peralta, A., Robles, M., y Novas Passo, B. (2024). ¿Qué es la terapia? *NeuroClass*. <https://neuro-class.com/que-es-la-terapia/>
- Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior [SPADIES] (s.f.). *Estrato*. <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/page/basicas>
- Universidad del Valle – Estrategia ASES. (s.f.). Términos Selección Monitores. <https://ases.univalle.edu.co/terminos-seleccion-monitores/as>
- Universidad del Valle. (2015). *Plan estratégico de desarrollo 2015-2025*. https://proxse16.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Plan/pd2015-2025/revision/PED_2015-2025-31122016-Publicado.pdf
- Universidad del Valle. (2024). *Estadísticas interactivas - Encuesta de admitidos Universidad del Valle*. <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/7bc6d45c-d67c-4e50-87eb->

290fbb6e5a6/pa ge/p_9uicc5wbad?s=mJo2vtXrNTTo

Universidad del Valle. (2025). *Plan Estratégico de Desarrollo 2025-2035, visión de futuro 2045. Diagnóstico Situacional*. https://drive.google.com/file/d/10Bgk-qezy3leNKp-I4kBiW_tiHQHNzmu/view

Urban, M. (2022). *El libro de los límites: marca las fronteras que te liberarán*. Zenith.

Vidaurre-Silvera, P. A., y Litzi-Torrez, C. L. (2024). *Guía de implementación de apoyo entre pares: Líderes psicosociales “Apoyándonos en comunidad”*. Humanity & Inclusion. https://hi-lac.org/wp-content/uploads/2024/10/Guia-Apoyo-entre-Pares_compressed.pdf

ANEXOS
UNIVERSIDAD DEL VALLE FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Proyecto de investigación "Emociones, sentimientos y relaciones con los pares en la Estrategia ASES, Sedes Cali: Un enfoque en el bienestar socioemocional de las/los monitores/ras socioeducativos."

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ en uso de mis facultades declaro que:

1. Participo libre y espontáneamente en el desarrollo del proyecto de investigación en calidad de informante.
 2. He sido informado por las estudiantes Valentina Paredes, Laura Moreno y Laura Valentina Mosquera acerca de los objetivos de la investigación y el manejo que se hará de los resultados del mismo.
 3. Acepto que la entrevista sea grabada (a) en medio magnético.
 4. Acepto ____ No acepto ____ que mi nombre sea registrado en el informe de investigación.
- Dado en Santiago de Cali a los ____ días del mes de _____ del 2024

Firma:

CC.

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
TRABAJO DE GRADO

Proyecto: *"Emociones, sentimientos y relaciones con los pares en la Estrategia ASES, Sedes Cali: Un Enfoque en el bienestar socioemocional de las/los monitores/ras socioeducativos"*

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA MONITORES/AS SOCIOEDUCATIVOS DE LA ESTRATEGIA ASES

I. DATOS IDENTIFICACIÓN

Nombre entrevistadoras: Valentina Mosquera, Laura Moreno y Valentina Paredes. Nombre entrevistado/a:

1. Edad
2. Programa académico: artes visuales
3. Semestre
4. Semestre en que se vinculó a la monitoria:

Objetivo general: Comprender las experiencias de las/los monitores/ras socioeducativos de la Estrategia ASES en el manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente, en la Universidad del Valle, sedes Cali y cómo influyen estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares en su vida universitaria.

Objetivo específico 2: Describir las experiencias en el manejo de emociones y sentimientos de las/los monitores/ras socioeducativos/as de la Estrategia ASES al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente en la Universidad del Valle, sedes Cali.

Reconocimiento de sentires y emociones (negativos o positivos)

- ¿Qué sentires y emociones has identificado al ser estudiante y monitor/a simultáneamente?
- ¿Qué importancia le das al reconocimiento de tus propias emociones y sentimientos producidos?
- ¿Cómo crees que influye el reconocimiento de dichas emociones y sentimientos en la toma de decisiones en el rol de estudiante y monitor/a?
- ¿Alguna vez has evitado emociones y sentires que se hayan producido al ejercer ambos roles simultáneamente?

Límites en la acción

¿Cómo ha sido tu experiencia frente a mantener un equilibrio entre tus propias necesidades emocionales y las de los/as estudiantes que acompañas como monitor/a?

Hechos o situaciones significativas

¿Podrías contarnos un ejemplo de una situación en la que hayas tenido que manejar un sentimiento o emoción intensa al ejercer el rol de estudiante y monitor?

¿Alguna vez tus propias emociones como monitor/a han influido en tu desempeño como estudiante y viceversa?

¿Alguna vez un estudiante ha decidido faltar a los acompañamientos, si es así cómo te ha hecho sentir esto?

Retos o desafíos

¿Cuáles han sido los retos más significativos que has tenido en relación al manejo de emociones y sentimientos al tener responsabilidades como estudiante y monitor simultáneamente?

¿Tienes estudiantes de diferentes facultades? ¿Qué retos implica esto en cuestión de acompañamiento?

Personas que le han aportado en el manejo de emociones y sentimientos en su experiencia como monitor.

¿Qué personas consideras que te han aportado en el manejo de emociones y sentimientos en su experiencia como estudiante monitor/a? (Personas con las que se puede desahogar o recibir un consejo)

¿Qué recursos y apoyos ha recibido de parte de la Estrategia para lidiar y gestionar con tus propios sentimientos y emociones?

Aprendizajes

¿Si pudieras hacer una comparación entre antes y después de ser monitor/a, cómo evaluarías tu crecimiento emocional y sentimental hasta el momento?

¿Qué habilidades y estrategias de manejo de emociones y sentimientos has adquirido desde que comenzaste a desempeñarte como estudiante y monitor/a simultáneamente?

Estrategias de afrontamiento utilizadas

¿Qué técnicas, apoyos o recursos utilizas para gestionar y/o afrontar las emociones y sentimientos producidos al ejercer ambos roles?

¿Qué haces para cuidar y/o atender tus necesidades emocionales?

Relación entre sentires y el rendimiento al ejercer su rol en simultáneo.

¿De qué manera consideras que influyen los sentimientos y emociones producidas en el rendimiento académico y en el rendimiento como monitor/a?

Preguntas de cierre

16. Si desea expresar algo más sobre el tema de la entrevista puede hacerlo ahora
17. ¿Cómo se sintió en la entrevista?



Universidad del Valle
Estrategia de Acompañamiento y seguimiento estudiantil - ASES FORMATO GUÍA
METODOLÓGICA

Ficha Técnica	
Nombre de la actividad	
Un viaje a nuestras experiencias	
Objetivo(s)	
Identificar junto a las/los monitores socioeducativos de la Estrategia ASES la manera en la que asocian sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos al desempeñar el rol de estudiante-monitor simultáneamente con la forma en la que se relacionan con sus pares en su vida universitaria.	
Habilidades a trabajar <i>(emocionales, sociales, cognitivas, físicas u otras)</i>	Materiales (logística para desarrollar la actividad)
Comunicación asertiva Autoconciencia Empatía Reflexividad	Video beam Computador Hojas de papel Lapiceros Post it Papel kraft
Participantes	
El taller va dirigido a monitoras y monitores socioeducativos que pertenecen a la Estrategia ASES, de la Universidad del Valle Sede Melendez y está encargado de las estudiantes en Trabajo de grado Laura Mosquera, Luara Moreno y Valentina Paredes.	
Desarrollo de la actividad	Tiempo (duración de las actividades)

Justificación con soporte teórico y metodológico Se plantea el presente taller en el marco del proyecto de investigación "Emociones, sentimientos y relaciones con los pares en la Estrategia ASES, Sede Meléndez: Un Enfoque en el bienestar socioemocional de las/los monitores/ras socioeducativos". El proyecto tiene como objetivo general comprender las experiencias de las/los monitores/ras socioeducativos de la Estrategia ASES en el manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente, en la Universidad del Valle, sedes Cali y cómo influyen estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares en su vida universitaria. Para ello, se retoma la teoría de la sociología de la experiencia planteada por Dubet, en la cual se plantea que las experiencias están socialmente construidas en tal sentido, aunque las experiencias individuales implican un proceso interno, estas y la acción del individuo están influenciadas por la interacción con las estructuras sociales, las instituciones, las normas culturales, las expectativas y las relaciones que se establecen entre los individuos, que finalmente terminan moldeando estas experiencias. En tal sentido, la teoría permite considerar las experiencias sobre el manejo de las emociones y sentimientos de los/as estudiantes monitores/as no como eventos aislados, sino que implica tener en cuenta el entorno social, cultural e institucional en el que se enmarca el/la estudiante-monitor/a. Así pues, a través del taller se espera generar un espacio participativo en el cual las/os actores logren identificar y reflexionar sobre las experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos, las relaciones con sus pares en la vida Universitaria y la manera en la que lo asocian teniendo en cuenta que ejercen los roles de estudiante y monitor/a simultáneamente. Además, el taller tiene una base en la metodología de intervención de la Educación Popular, pues tiene como fundamento la participación activa, el diálogo y el intercambio de experiencias. También, se pretende adelantar procesos reflexivos de la realidad de los actores en la que se encuentran inmersos para potenciar una perspectiva reflexiva sobre su entorno. Desarrollo del taller Momento Cero: Presentación del taller en el marco institucional y en el contexto del proyecto de trabajo de grado. ● Consentimiento verbal para tomar notas y/o apartes textuales de las respuestas de los estudiantes. ● Consentimiento verbal para grabar con medios magnéticos. ● Presentación del objetivo del taller. ● Presentación del orden del día.	Momento Cero: 5 min 1. 20 min. 2. 30-40 minutos 4. 15 minutos Duración: 1:20:00 aproximadamente
---	---

1. Técnica del reloj de preguntas:

Esta dinámica está planteada como actividad rompehielo. Consiste en que cada asistente al taller deberá, en una hoja de block, dibujar un reloj que marque las horas: 12,3,6 y 9. En cada hora deberán “tener una cita” con una persona diferente y escribir su nombre a un lado, es decir, cuatro citas distintas, las citas estarán mediadas por las preguntas:

- **Si tuvieras un superpoder emocional, ¿cuál sería y cómo lo usarías?**

- **¿Cuál es tu color favorito y por qué crees que te gusta?**
 - **¿Qué canción te hace sentir más feliz y por qué?**
 - **¿Qué lugar te hace feliz y por qué?**
- (Preguntas sujetas a cambios)**

Cada pregunta corresponderá a una hora dibujada en la hoja. La finalidad de esta actividad es fomentar un espacio de confianza mediante preguntas divertidas sobre emociones y sentimientos, para el pleno desarrollo del taller. Al final de la dinámica, se abrirá un espacio para recoger, voluntariamente, sus encuentros.

2. Mural de situaciones

Se parte de preguntas problematizadoras para construir un mural de situaciones que recoja las respuestas de los/as asistentes. Para ello se les pide a las y los monitores que mediante la escritura, identifiquen palabras que puedan dar respuesta a algunas preguntas para que posteriormente las escriban en notas post it que serán pegadas en un cartel. Para finalizar se socializarán las respuestas generando un espacio reflexivo y de concientización acerca de las experiencias individuales y colectivas. Se pretende realizar el mural en dos partes divididas por la técnica de Cartografía.

Primera parte: Exploración de sus experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos al desempeñar el rol de estudiante-monitor simultáneamente.

Se parte de las preguntas problematizadoras:

- *¿Que les hace sentir el desempeñarse como monitor y al mismo tiempo ser estudiante?*
- *¿Cómo perciben el impacto de su posición simultánea como estudiantes y monitores/as en su bienestar emocional?*

3. Cartografía (Mapa Univalle con espacios extracurriculares)

Para esta actividad se realizará una cartografía social, entendiendo esta como una

propuesta conceptual y metodológica que permite recolectar información comunitaria desde el conocimiento que tiene un grupo social sobre el territorio. Para esto se utilizan instrumentos técnicos y vivenciales, basados predominantemente en el uso de mapas y elementos gráficos. Estos son trabajados con la comunidad a partir de preguntas que propician y permiten conocer sus percepciones del territorio (Agencia Nacional de Tierras, 2022).

A partir de lo anterior, se adaptará una cartografía con los diferentes espacios y puntos físicos que se encuentran y conforman la Universidad del Valle, sede Meléndez (Biblioteca, edificios, restaurante etc), en las cuales cada estudiante-monitor(a) podrá ubicar a través de figuras que las y los representen, las diferentes actividades extracurriculares, servicios de la Universidad, o grupos que reconocen en dichos espacios y de las cuales participan e incluso comparten con sus pares, según sus experiencias.

Seguidamente, se dará un espacio para que las y los estudiantes-monitores(as) puedan socializar sobre dichas actividades extracurriculares que ubicaron y han participado.

Actividad complementaria:

- TEAM: Participo en actividades extracurriculares como forma de equilibrio y bienestar emocional.
O TEAM: Dejo de participar en actividades extracurriculares por el estado emocional que produce las responsabilidades de ambos roles.

Segunda parte: Asociación de estas experiencias con la forma en la que se relacionan con sus pares en su vida Universitaria.

Una vez las y los estudiantes-monitores(as) reconozcan y ubiquen los espacios, se utilizará nuevamente el mural de situaciones, donde tendrán que asociar a través de palabras, las experiencias en el manejo de sus emociones y sentimientos al tener que cumplir con ambos roles simultáneamente, con la forma en la que se relacionan con sus pares en su vida Universitaria. Es decir, cómo influye dichas experiencias emocionales en la forma en la que frecuentan espacios extracurriculares o comparten con sus pares más allá de lo académico.

Al desempeñar el rol de estudiante y monitor/a simultáneamente...

- ¿Cómo impacta su posición simultánea en sus relaciones personales y sociales dentro de la Universidad?
- ¿Los sentimientos y emociones que produce cumplir ambos roles alguna vez ha impactado la forma como se relacionan o interactúan socialmente con los compañeros y amigos de la universidad?
- ¿El cumplimiento de ambos roles influye en tu disposición emocional para participar en actividades y espacios extracurriculares?

• ¿Qué pasa con esas emociones y sentimientos cuando participas en los espacios y actividades extracurriculares? ¿De qué manera aportan? Reflexiones finales: se abre paso al conversatorio ¿Cuáles fueron los sentimientos que te acompañaron en el espacio? Respecto a lo que se socialice se realizan las reflexiones finales.	
Observaciones (aspectos a resaltar o a tener en cuenta como, por ejemplo: un lenguaje sin tecnicismos, es decir claro y cotidiano).	
Las actividades anteriores es recomendable realizarlas en un espacio amplio, con buena iluminación y acústica.	
Socialización y evaluación (puesta en común entre monitores y estudiantes acerca de las temáticas, actividades o tareas trabajadas durante la jornada, finalizando con reflexiones y/o aprendizajes)	
Registro fotográfico (fotos que ayuden a ilustrar el proceso vivenciado)	
Referencia(s) bibliográfica(s) (soportes teóricos: libros, artículos, textos y/o autores)	
Agencia Nacional de Tierras [ANT]. (2022). INSTRUCTIVO METODOLÓGICO PARA LA REALIZACIÓN DE CARTOGRAFÍAS SOCIALES Y ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS. Retomado de https://www.ant.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/POSPR-I-010-INSTRUCTIVO-METODOLOGICO-PARA-CARTOGRAFIAS-SOCIALES-Y-ENTREVISTAS-SEMIESTRUCTURADAS-1.pdf CEDEPO (1996) Técnicas participativas para la educación popular. Buenos Aires, Argentina: LUEMEN-HUMANITAS.	

UN VIAJE A NUESTRAS EXPERIENCIAS

MIÉRCOLES 06
NOVIEMBRE
5PM - GEPU

VIERNES 08
NOVIEMBRE
2PM - GEPU

MIÉRCOLES 13
NOVIEMBRE
5PM - Virtual

Taller dirigido a monitoras y
monitores socioeducativos



Reconocimiento de estudiantes-monitores de la Estrategia ASES

El presente formulario se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Emociones, sentimientos y relaciones con los pares en la Estrategia ASES, Sedes Cali: Un Enfoque en el bienestar socioemocional de las/los monitores/ras socioeducativos" realizado por tres estudiantes del Programa Académico de Trabajo Social. El proyecto tiene como objetivo general comprender las experiencias de las/los monitores/ras socioeducativos de la Estrategia ASES en el manejo de sus emociones y sentimientos al ejercer el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente, en la Universidad del Valle, sedes Cali y cómo influyen estas experiencias en las relaciones que establecen con sus pares.

En pro de la recolección de información para el proyecto, se presenta este formulario con el objetivo de reconocer las características de las/os monitores/as socioeducativos/as de la Estrategia ASES que ejercen el rol de estudiante-monitor/a simultáneamente en la Universidad del Valle, sedes Cali. Además, los datos suministrados ayudarán a la Estrategia ASES a conocer más de cerca a la población de monitores/as socioeducativos respecto a sus necesidades como estudiantes, quedando como un insumo para la Estrategia.

Se garantiza que los datos suministrados serán utilizados con fines académicos e investigativos conservando el anonimato de cada una/o de los participantes.

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

1. Correo *

Datos personales

2. 1. Nombre completo *

3. 2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 18 o menos
- ☐ Entre 19 a 21
- ☐ Entre 22 a 24
- ☐ 25 o más

4. 3. Correo institucional *

5. 4. Estrato socioeconómico *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

6. 5. ¿Con qué etnia te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Afrocolombiano
- ☐ Indígena
- ☐ Mestizo
- ☐ Palenquero
- ☐ Raizal
- ☐ ROM
- ☐ N/A
- ☐ Otro: _____

7. 6. Departamento del que procede *

Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Amazonas
- ☐ Antioquia
- ☐ Arauca
- ☐ Atlántico
- ☐ Bolívar
- ☐ Boyacá
- ☐ Caldas
- ☐ Caquetá
- ☐ Casanare
- ☐ Cauca
- ☐ Cesar
- ☐ Chocó
- ☐ Córdoba
- ☐ Cundinamarca
- ☐ Guainía
- ☐ Guaviare
- ☐ Huila
- ☐ La Guajira
- ☐ Magdalena
- ☐ Meta
- ☐ Nariño
- ☐ Norte de Santander
- ☐ Putumayo
- ☐ Quindío
- ☐ Risaralda
- ☐ San Andrés y Providencia
- ☐ Santander
- ☐ Sucre

- ☐ Tolima
- ☐ Valle del Cauca
- ☐ Vaupés
- ☐ Vichada

8. 7. Lugar en el que reside *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Cali
- ☐ Yumbo
- ☐ Jamundí
- ☐ Palmira
- ☐ Candelaria
- ☐ Dagua
- ☐ Buga
- ☐ Ginebra
- ☐ Cerrito
- ☐ Otro: _____

9. 8. ¿De qué fuentes provienen sus ingresos económicos? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Familiares
- ☐ Pareja
- ☐ Amigos
- ☐ Trabajo
- ☐ Monitoria
- ☐ Subsidios
- ☐ Otro: _____

Información universitaria

10. 9. Sede a la que pertenece *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Meléndez
☐ San Fernando

11. 10. Facultad a la que pertenece *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Artes Integradas
☐ Ciencias Naturales y Exactas
☐ Ciencias de la Administración
☐ Salud
☐ Ciencias Sociales y Económicas
☐ Humanidades
☐ Ingeniería
☐ Educación y pedagogía
☐ Psicología
☐ Derecho

12. 11. Programa académico *

Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Administración de Empresas
- ☐ Administración Pública
- ☐ Administración Turística
- ☐ Arquitectura
- ☐ Bacteriología y Laboratorio Clínico
- ☐ Biología
- ☐ Comercio Exterior
- ☐ Comunicación Social - Periodismo
- ☐ Construcción
- ☐ Contaduría Pública
- ☐ Diseño Gráfico
- ☐ Diseño Industrial
- ☐ Economía
- ☐ Educación y Pedagogía
- ☐ Enfermería
- ☐ Estadística
- ☐ Estudios Políticos y Resolución de Conflictos
- ☐ Filosofía
- ☐ Finanzas y Banca
- ☐ Física
- ☐ Fisioterapia
- ☐ Fonoaudiología
- ☐ Geografía
- ☐ Gestión del Emprendimiento y la Innovación
- ☐ Historia
- ☐ Ingeniería Agrícola
- ☐ Ingeniería Civil
- ☐ Ingeniería de Alimentos

- ☐ Ingeniería de Materiales
- ☐ Ingeniería de Sistemas
- ☐ Ingeniería Eléctrica
- ☐ Ingeniería Electrónica
- ☐ Ingeniería Geomática
- ☐ Ingeniería Industrial
- ☐ Ingeniería Mecánica
- ☐ Ingeniería Química
- ☐ Ingeniería Sanitaria y Ambiental
- ☐ Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos
- ☐ Licenciatura en Arte Dramático
- ☐ Licenciatura en Artes Visuales
- ☐ Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
- ☐ Licenciatura en Danza
- ☐ Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
- ☐ Licenciatura en Educación Física y Deportes
- ☐ Licenciatura en Educación Infantil
- ☐ Licenciatura en Educación Popular
- ☐ Licenciatura en Español y Filología
- ☐ Licenciatura en Filosofía
- ☐ Licenciatura en Física
- ☐ Licenciatura en Historia
- ☐ Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés
- ☐ Licenciatura en Literatura
- ☐ Licenciatura en Matemáticas
- ☐ Licenciatura en Música
- ☐ Matemáticas
- ☐ Medicina y Cirugía
- ☐ Música
- ☐ Odontología

- ☐ Primera Infancia
- ☐ Psicología
- ☐ Química
- ☐ Recreación
- ☐ Sociología
- ☐ Tecnología de Alimentos
- ☐ Tecnología en Análisis y Laboratorio Químico
- ☐ Tecnología en Atención Prehospitalaria
- ☐ Tecnología en Dirección de Empresas Turísticas y Hoteleras
- ☐ Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental
- ☐ Tecnología en Electrónica (D y N)
- ☐ Tecnología en Gestión Portuaria
- ☐ Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas
- ☐ Tecnología en Sistemas de Información (D y N)
- ☐ Terapia Ocupacional
- ☐ Trabajo Social

13. 12. Año en el que ingresó a la Universidad del Valle *

 Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022

14. 13. Semestre que cursa actualmente *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Primero (1)
- ☐ Segundo (2)
- ☐ Tercero (3)
- ☐ Cuarto (4)
- ☐ Quinto (5)
- ☐ Sexto (6)
- ☐ Septimo (7)
- ☐ Octavo (8)
- ☐ Noveno (9)
- ☐ Decimo (10)
- ☐ Otro: _____

15. 14. ¿ingresó a la Universidad del Valle por condición de excepción? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No

16. 15. Si su respuesta anterior fue si ¿Por cual?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Indígena (IN)
- ☐ Programa de reinserción (PR)
- ☐ Puntajes más altos en el examen de estado de los colegios oficiales del Valle (MPM)
- ☐ Puntajes más altos en el examen de estado a nivel nacional y departamental (MAP)
- ☐ Cupo (CU)
- ☐ Comunidades afrocolombianas (CA)
- ☐ Bachilleres provenientes de departamentos sin sedes ni seccionales de IES (DNI)

- ☐ Bachilleres de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público (MDP)
- ☐ Población victima del conflicto armado (VC)
- ☐ Atletas de rendimiento (AR)

17. 16. ¿A qué grupos y/o actividades extracurriculares se encuentra vinculado en la Universidad del Valle? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Deportivos
- ☐ Culturales
- ☐ Académicos y/o de investigación
- ☐ Políticos
- ☐ Artísticos
- ☐ Religiosos
- ☐ N/A
- ☐ Otro: _____

Información de la vinculación a la Estrategia ASES

18. 17. ¿Qué semestre se encontraba cursando cuando se vinculó por primera vez a la Estrategia ASES? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Primero (1)
- ☐ Segundo (2)
- ☐ Tercero (3)
- ☐ Cuarto (4)
- ☐ Quinto (5)
- ☐ Sexto (6)
- ☐ Septimo (7)
- ☐ Octavo (8)
- ☐ Noveno (9)
- ☐ Decimo (10)
- ☐ Otro: _____

19. 18. Actualmente, ¿Con cuantas horas de vinculación como monitor/a cuenta? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 10 Horas
☐ 15 Horas
☐ 20 Horas
☐ Otro: _____

20. 19. ¿Cuántos semestres lleva vinculado como monitor/a en la Estrategia ASES? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6
☐ 7
☐ Otro: _____

21. 20. ¿A cuántos estudiantes le realiza acompañamiento socioeducativo? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Menos de 5
☐ De 5 a 9
☐ 10 o más
☐ Otro: _____

22. 21. ¿A qué facultad pertenecen los/as estudiantes a los que acompaña? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Artes integradas
- ☐ Ciencias Naturales y Exactas
- ☐ Ciencias de la Administración
- ☐ Salud
- ☐ Ciencias Sociales y Económicas
- ☐ Humanidades
- ☐ Ingeniería
- ☐ Educación y pedagogía
- ☐ Psicología
- ☐ Derecho

23. 22. ¿En qué semestre se encuentran los/las estudiantes que acompaña? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Primero (1)
- ☐ Segundo (2)
- ☐ Tercero (3)
- ☐ Cuarto (4)
- ☐ Quinto (5)
- ☐ Sexto (6)
- ☐ Septimo (7)
- ☐ Octavo (8)
- ☐ Noveno (9)
- ☐ Decimo (10)
- ☐ Otro: _____

24. 23. ¿Cuántas horas le dedica semanalmente a actividades extracurriculares? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Menos de 5 horas
- ☐ 5 a 9 horas
- ☐ 10 a 15 horas
- ☐ 16 a 21 horas
- ☐ 22 o más

25. 24. ¿Cuántas horas le dedica semanalmente a actividades académicas? *

Marca solo un óvalo.

☐ Menos de 5 horas

☐ 5 a 9 horas

☐ 10 a 15 horas

☐ 16 a 21 horas

☐ 22 o más

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios