ENTRE RELATOS: ESPACIOS PARA DOTAR DE SENTIDO LA EXPERIENCIA DE MONITORÍA EN ASES DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE EN EL AÑO 2024

VALERIA MUÑOZ OSPINA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2026

ENTRE RELATOS: ESPACIOS PARA DOTAR DE SENTIDO LA EXPERIENCIA DE MONITORÍA EN ASES DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE EN EL AÑO 2024

VALERIA MUÑOZ OSPINA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PROFESIONAL EN RECREACIÓN

DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO:
CAROLINA AGUIRRE ARIAS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2026

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi directora de trabajo de grado por su tiempo, paciencia y acompañamiento durante este proceso. Sus orientaciones, observaciones y disposición fueron fundamentales para dar forma a este trabajo y para seguir avanzando en aquellos momentos en los que parecía difícil encontrarme y encontrar el camino.

A Juan David, mi pareja, amigo, compañero de vida incondicional, gracias por estar siempre presente. Por tu escucha aguda y dispuesta, por leerme, por ayudarme a pensar y repensar tantas ideas, y por tu apoyo absoluto con las normas APA, un terreno en el que reconozco necesito trabajar. Gracias por acompañarme con tus abrazos, paciencia y disposición en este recorrido que sentí, en muchas ocasiones, difícil de atravesar. Gracias por creer en mí y darme la certeza de que iba a poder con esto.

A Ángela Jimenez, quien fue mi psicóloga, le debo toda mi disposición para dar este gran paso. Sus palabras me empujaron a dedicarme por completo a finalizar esta parte de mi vida como una forma de regalo de mí para mí. Gracias por acompañarme en este camino y por brindarme palabras tan acertadas para repensarme mis procesos, incluyendo este.

A mi mamá y a mi papá, gracias por sus palabras de aliento y por insistirme en no dejarme vencer por este trabajo. Su apoyo fue un impulso constante para llegar hasta aquí. A mi familia, gracias por la fuerza, el cariño y la mejor energía que me enviaron durante este proceso.

Finalmente, gracias a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este camino. Este logro también guarda un poco de cada apoyo, conversación y gesto que recibí durante este tiempo.

Tabla de contenido

Agradecimientos....4
Lista de figuras....7
Resumen....8
Introducción....9
Capítulo I. Planteamiento del problema....13
1.1 Pregunta problema....15
1.2 Antecedentes....15
1.3 Justificación....24
1.4 Contexto situacional....26
1.5 Objetivo general....29
1.6 Objetivos específicos....29
Capítulo II. Marco de referencias teóricas y/o conceptuales....30
2.1 Recreación....30
2.2 Recreación guiada (pedagógica)....32
2.3 Lenguajes lúdico-creativos....34
2.4 Mediaciones semióticas....42
2.5 Competencias emocionales....48
Capítulo III. Metodología....55
3.1 Método y enfoque....55
3.2 Características y criterios de la población....57
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información....58
3.4 Descripción del proceso de análisis de datos....60
3.5 Limitaciones....61
3.6 Consideraciones éticas....62
Capítulo IV. Resultados....63
4.1 Descripción del proceso de implementación de las actividades recreativas....63
4.1.1 Taller 1: “Tejiendo EnlASES”....64
4.1.2 Taller 2: “Jugando a conocernos”....68
4.1.3 Taller 3: “¡Juntos/as somos más altos/as!”....70
4.1.4 Taller 4: “El arte de escuchar”....75
4.2 Condiciones de espacios, periodo de tiempo y duración en el desarrollo de las actividades....79

4.3 Introducción al análisis de resultados y categorías: Elementos de los lenguajes lúdico-creativos en la expresión de competencias emocionales.....80
4.3.1 Expresión simbólica de la experiencia.....81
4.3.2 Externalización de lo emocional.....87
4.3.3 Mediación semiótica para la reflexión sobre la experiencia.....92
4.3.4 Construcción de sentido colectivo.....97
4.3.5 Acompañar con sentido: aprendizajes de mi práctica como recreadora.....103
Conclusiones.....108
Referencias bibliográficas.....112
Anexos.....115
Anexo A. Formato de entrevista inicial hecha a los/las monitores/as socioeducativos/as para conocer el contexto situacional.....115
Anexo B. Formato de diario de campo.....116
Anexo C. Datos de propuesta “Entre relatos”.....117

Lista de figuras

Figura 1. *Representación de la participante que dibujó un hogar con "Muñequitos en crecimiento"*.....83
Figura 2. *Representación de la participante que dibujó una chocolatina*.....85
Figura 3. *Representación gráfica de todas las participantes de la colcha de retazos "Aguas turbulentas"*.....86
Figura 4. *Representación del personaje creado de nombre J.D.*.....89
Figura 5. *Algunas representaciones de los personajes de las participantes*.....90
Figura 6. *Representación de una torre colectiva*.....96
Figura 7. *Cuentos colectivos*.....99
Figura 8. *Collage colectivo*.....101

Resumen

Este trabajo de grado explora el aporte de los lenguajes lúdico-creativos en la movilización de la expresión de competencias emocionales en monitoras socioeducativas (dado que la mayoría de la población eran mujeres, hablaré en femenino con cierta frecuencia) de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle durante el semestre 2024-1. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, desarrollé actividades recreativas atravesadas por el juego, la creación simbólica y la reflexión colectiva, como colchas de retazos, cuentos colectivos, creación de personajes y collages. A partir de estas experiencias fue posible interpretar cómo los lenguajes lúdico-creativos movilizaron la expresión emocional, la resignificación de experiencias y la construcción de sentidos compartidos. El análisis se articuló con los planteamientos de Guillermina Mesa sobre los lenguajes lúdico-creativos, con Wertsch que refiere a Vygotsky respecto a las mediaciones semióticas y con las competencias emocionales propuestas por Bisquerra. Finalmente, el trabajo también busca reflexionar sobre mi rol como recreadora, acompañante y guía en la construcción de espacios de confianza, escucha y participación.

Palabras clave: recreación, lenguajes lúdico-creativos, competencias emocionales, mediaciones semióticas, monitoría socioeducativa, expresión emocional.

Introducción

Como bien se sabe, las emociones nos atraviesan profundamente cuando somos universitarios/as, pues nos encontramos en medio de las exigencias académicas, de las relaciones interpersonales y, cómo no, de cambios personales y distintas situaciones que configuran la vida estudiantil. En este sentido, es menester contar con espacios que nos permita detenernos a sentir, expresar y reflexionar sobre lo que se vive cotidianamente y, también, sobre aquello que hace mella en nuestra mente y corazón. Ahora bien, estos espacios son poco visibilizados por la universidad o no se consideran tan relevantes como para darles lugar. La educación superior, por lo general, prioriza el campo de lo académico y productivo y deja de lado actividades que echan luz sobre la dimensión emocional, un área importante que, si se trabaja, echa raíces en lo productivo.

Dado lo anterior, esta necesidad se vuelve todavía más relevante en el caso de las monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES, quienes acompañan a estudiantes que, en muchas ocasiones, les comparten experiencias emocionalmente densas relacionadas con problemas familiares, ansiedad, depresión o dificultades académicas. En este sentido, y considerando las entrevistas realizadas a monitoras socioeducativas, fue posible evidenciar la necesidad de generarles espacios de acompañamiento y fortalecimiento emocional. Es aquí donde la recreación emerge como una posibilidad pedagógica importante, pues a través del juego, el arte, la creatividad y el encuentro con otros/as se pueden construir escenarios donde las personas tengan la oportunidad de expresar sus emociones, compartir experiencias y resignificar aspectos de su vida. Particularmente, cuando hablo de recreación, hago referencia a los lenguajes lúdico-creativos, herramientas potentes que permiten abrir caminos de expresión simbólica y sensible y que favorecen procesos de reflexión, comunicación y construcción de sentidos individuales y colectivos.

Ahora bien, este trabajo de grado surge de mi interés por comprender el aporte de los lenguajes lúdico-creativos en la movilización de la expresión de competencias emocionales en monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle durante el semestre 2024-1. Asimismo, este interés nace a partir de mi experiencia como estudiante de Recreación que ha encontrado en este bonito campo disciplinar, un salvavidas, una cura contra la falta de autocuidado, un stop dulce y tierno para repensarse la vida. Esta disciplina fue mi terapia para reconocerme y conectar conmigo misma, de ahí nace el querer compartir este singular lenguaje tan propio de la Recreación. Adicionalmente, se manifiesta por mi sensibilidad frente a esa necesidad de propiciar espacios en donde las personas se permitan pensar desde lo emocional y puedan compartir eso que no se posibilita en la universidad.

Este pequeño proyecto se desarrolló mediante la implementación de distintos talleres recreativos con monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES. Asimismo, integraron diversos lenguajes lúdico-creativos como el dibujo, la narrativa, el collage, la creación de personajes y otras construcciones simbólicas que posibilitaron espacios de expresión y reflexión alrededor de experiencias personales, relacionales, académicas y, claro, vinculadas a su rol como monitoras. En este sentido, fue posible observar cómo las participantes no sólo expresaban emociones o experiencias relacionadas con su rol como monitoras, sino también aspectos significativos de sus historias personales, sus vínculos afectivos, sus miedos, logros, dificultades y formas de habitar la universidad. Así, las actividades recreativas se configuraron como espacios donde emergieron reflexiones sobre el cuidado, la escucha, la empatía, la construcción de redes de apoyo, las dificultades para relacionarse con otros/as, la presión frente a las responsabilidades y la importancia de encontrar espacios sensibles para tramitar la experiencia.

Desde lo teórico, este trabajo de grado se apoya principalmente en los planteamientos de Guillermina Mesa sobre los lenguajes lúdico-creativos y la recreación guiada, entendiendo

que estos lenguajes son mediaciones semióticas que hacen posible la expresión, representación, elaboración y resignificación de la experiencia. Asimismo, se retoman aportes de Wertsch basándose en Vygotsky respecto al papel de estas mediaciones simbólicas en la construcción de sentidos y en la transformación de las funciones psicológicas. Por otro lado, en relación con las competencias emocionales, se toman aportes de Rafael Bisquerra, especialmente en lo referente a la conciencia emocional, regulación emocional, inteligencia interpersonal, autonomía personal y habilidades de vida y bienestar.

Ahora bien, desde lo metodológico, este trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo con naturaleza interpretativa, puesto que no busca medir competencias emocionales ni cuantificar resultados, más bien, comprender e interpretar las experiencias, los discursos, las expresiones y todas las dinámicas que emergieron en las actividades recreativas. Para lograr esto último, recurrí principalmente a diarios de campo, registros anecdóticos, observaciones participantes y transcripciones de intervenciones realizadas por las monitoras durante los talleres.

Este trabajo se estructura en distintos apartados. Principalmente, se presenta el contexto de la Estrategia ASES con el planteamiento del problema, los objetivos, el marco teórico que sustenta este trabajo de grado y, luego, la descripción del proceso de implementación de las actividades recreativas. Posteriormente, se desarrolla el análisis alrededor de las subcategorías construidas a partir de los lenguajes lúdico-creativos y su relación con la expresión de competencias emocionales. Finalmente, se presenta una reflexión sobre mi experiencia como recreadora durante el proceso, reconociendo la importancia de este rol en la construcción de espacios sensibles, participativos y pedagógicos.

Más allá de pensar la recreación únicamente como entretenimiento, distracción o una forma de ocupar el tiempo libre, este trabajo busca reconocer su potencial para movilizar procesos reflexivos profundos desde la sensibilidad, la humanidad y el reconocimiento del/de

la otro(a) y de mí mismo(a). Apuesta por comprender cómo el juego, la creación y la sensibilidad pueden convertirse en caminos para pensarnos a nosotros/as mismos/as, encontrarnos con otros/as y construir nuevas formas de sentir, expresar y habitar la experiencia.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La vida universitaria representa, para muchos y muchas estudiantes, un proceso de adaptación que va mucho más allá de sólo responder a las exigencias académicas; es también un camino entreverado que lo atraviesan emociones, vínculos, incertidumbres y transformaciones personales que, con frecuencia, pasan desapercibidas dentro de las universidades. Aunque las instituciones de educación superior suelen desarrollar estrategias de acompañamiento para favorecer la permanencia estudiantil, estas tienden a centrarse principalmente en el seguimiento académico de quienes reciben el apoyo, dejando en un segundo plano el bienestar emocional de quienes acompañan esos procesos. Esta realidad se hace visible en el caso de las monitoras y monitores socioeducativos de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle, quienes, además de orientar a sus pares en su tránsito por la vida universitaria, terminan sosteniendo conversaciones, inquietudes y emociones que superan lo académico y que también, en ciertas situaciones, los superan a ellos/as. Es en ese ejercicio de cuidado hacia otras personas donde asumen una responsabilidad en la que no se cuenta con la formación ni el acompañamiento institucional necesario y en donde el acompañar y sostener al/a la otro/a se convierte en una carga emocional importante.

Entendiendo esto último, consideré relevante realizar entrevistas abiertas semiestructuradas a tres monitoras socioeducativas de la estrategia ASES para observar con mayor claridad el panorama. Al escuchar sus narrativas pude evidenciar que el programa tiene deficiencias en la comunicación entre los/los distintos actores del programa. Es decir, los/las practicantes socioeducativos(as) pueden llegar a ser ausentes respecto al acompañamiento que deben realizar a monitores/as, lo que termina en un descuido de su bienestar emocional. Además, las estudiantes consideran que el programa debe propiciar encuentros, talleres o actividades que les permitan desarrollar habilidades emocionales, de afrontación, creativas y sociales para poder cultivar un vínculo más íntimo con el/la

estudiante y así brindar una ayuda más completa y pertinente. Estas habilidades son importantes para que los/las monitoras/as también trabajen en su bienestar mental, en su propia tranquilidad, si hablamos respecto al desarrollo de competencias de autogestión y regulación emocional.

Adicional a esto, es importante que haya constancia en capacitar a los/las monitores en su dimensión creativa para diversificar los encuentros con los/las estudiantes, pues en la narrativa de las monitoras se expresa frustración por no saber cómo hacer más interesantes o llamativas las reuniones y no les agrada que las ideas para dichos encuentros sean repetitivas y que, por ello, los/las estudiantes no quieran asistir. En este sentido, se considera que los/las monitores cargan con una gran responsabilidad, que es posibilitar que los/las estudiantes aprovechen todos los servicios que ofrece ASES. Sin embargo, las monitoras consideran que no hay suficiente compromiso por parte de los/las beneficiarios/as de ASES, pues los/las estudiantes que les asignan no asisten a los encuentros por un largo lapso y son ellos/as, los/las monitores/as, quienes deben ocuparse al respecto cuando no es su responsabilidad insistir al estudiante que no desea servirse del acompañamiento.

Es importante mencionar que es deber de la estrategia organizar inducciones respecto a su funcionamiento. Esto permitirá que los/las monitores/as se adapten al lugar de trabajo con mayor facilidad. Empero, esto no sucede. Algunas de las monitoras mencionaron que no les prepararon una inducción o se realizó un semestre después. Esto evidencia una falla estructural que se refleja en las falencias en cuanto a la organización y capacitación institucional para el/la monitor/a socioeducativo/a, causando que estos/as se enfrenten a sensaciones de desorientación e intranquilidad.

Por último y no menos importante, debe hacerse alusión al hecho de que las tres monitoras coinciden en la importancia de que la estrategia propicie espacios para compartir experiencias, desahogarse y recibir apoyo mutuo entre los/las monitores/as. Esto sugiere que

existe una necesidad no solo de capacitación formal, sino también de apoyo emocional y comunitario dentro del programa. Es vital construir estos espacios entendiendo el rol de acompañamiento emocional, académico y personal que debe realizar un/una monitor/a, pues en la relación tutor/a-estudiante hay una compartición de sentimientos, emociones y situaciones que implican que el/la acompañante socioeducativo/a disponga una posición de escucha activa, empatía, paciencia y contención emocional, al mismo tiempo que disponga de una serie de habilidades de autogestión que posibiliten la descarga de las situaciones negativas manifestadas por los/las estudiantes a quienes acompañan. Ningún/a monitor/a socioeducativo/a está preparado para que se le cuenten situaciones fuertes de abuso, violencia o degradación, de las que no tienen control alguno. Es importante que se les enseñe a poner límites en su trabajo para cuidar de su integridad física y mental, al igual que ayudarles en la comprensión de qué es lo que está fuera de su control.

Ahora bien, el diseño de la propuesta de práctica profesional llevada a cabo durante el semestre 2024-1, se basó en una combinación de actividades recreativas (junto con el potencial de los lenguajes lúdico-creativos) creadas para movilizar la expresión de algunas habilidades que se enmarcan dentro de las competencias emocionales, en pocas palabras, aptitudes sociales, emocionales y expresivas en las monitoras, entendiendo que ellas necesitan de espacios en donde puedan compartir sus experiencias, sentimientos y preocupaciones que son causa de su trabajo como cuidadoras. Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta problema que orientará el desarrollo de este trabajo:

1.1 Pregunta problema

¿Cuál es el aporte de los lenguajes lúdico-creativos en la movilización de la expresión de competencias emocionales en las monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle durante el semestre 2024-1?

1.2 Antecedentes

Es de relevancia hacer referencia a algunos trabajos, artículos y revistas que echan luz sobre la necesidad de desarrollar habilidades emocionales en un mundo que centra su atención en enseñar a hacer y no a sentir. Sabemos bien la importancia, que debería ser principal antes de capacitar en técnica y profesión, de aprender a ser persona. Es aquí donde el juego, la lúdica, la recreación y el arte son un gran soporte y dan espacio para aprender a ser y sentir.

Hay algunas nociones respecto a los beneficios que conlleva el desarrollo de las habilidades emocionales, sobre todo en el área de bienestar mental. En el trabajo de Ordoñez (2018) *Formación en competencias socioemocionales: preguntas, reflexiones y propuestas al currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá* podemos evidenciar que esta noción es real y que no sólo favorece el confort mental, sino que también hace posible que el sujeto tenga mayores oportunidades de trabajo, pues estas habilidades son muy codiciadas en las empresas, esto quiere decir que aumenta los índices de empleabilidad en las personas. Asimismo, Repetto y Pérez (2007, como se citó en Ordóñez, 2018), mencionan que estas habilidades deben ser desarrolladas en el ámbito educativo, pues posibilitan capacidades como la resolución de conflictos, el manejo del estrés y la automotivación en el trabajo. Dichas facultades no sólo son importantes en el trabajo, son importantes para la vida misma, dado que permiten aprender a sobrellevar sus vicisitudes, sobre todo los altibajos. Nos enseñan a entender la naturaleza de la existencia. Esto da suficiente claridad respecto a lo importante que debe ser desarrollar habilidades emocionales en las universidades y en general en las instituciones educativas, sobre todo porque algunos de sus objetivos principales es formar seres humanos que produzcan, transformen y difundan conocimiento buscando construir una sociedad más desarrollada y

justa. Esto último es posible si los/las estudiantes trabajan en sí mismos/as, desde el impulso y la construcción de lo que desean para sí y para los/las demás.

El trabajo de Ordoñez (2018) concluye que las metodologías que más propician el fortalecimiento de las habilidades emocionales son las del tipo experiencial que se cobijan en el trabajo cooperativo y que "son reflexivas y posibilitan la autonomía y el pensamiento crítico entre los educandos" (p. 31). Ahora bien, si hablamos de que la experiencia colectiva y el trabajo cooperativo facilitan el desarrollo de habilidades emocionales, es el juego el que se vuelve protagonista en la generación de espacios para propiciar la cooperatividad desde el encuentro con el/la otro/a. Asimismo, en el trabajo de Pava et al. (2019) *Bienestar universitario y competencias socioemocionales* se afirma que el juego no sirve únicamente como entretenimiento, pues nos permite aprender de nosotros/as mismos/as a través del lente de la diversión y del placer; es un elemento que hace posible la observación desde una perspectiva diferente a la usual, permitiéndonos salir de nuestra burbuja (de nuestra individualidad) por medio de lo simbólico y posibilitando, también, la movilización del dolor y su reparación. Sin embargo, el juego es tratado bajo juicios negativos tachándosele de "inserio" o una pérdida de tiempo, es posible que por esto el sistema educativo no apueste lo suficiente por esta herramienta que, como se ha mencionado, es una estrategia que puede potenciar el aprendizaje.

El juego, junto a la lúdica, resulta en una actividad que permite la autoexploración y la exploración del medio que nos rodea, al igual que hace posible la interacción con los/las otras. Nos permite ahondar en nosotros/as mismas/as permitiéndonos el autocuidado y el cuidado de los demás, pues expande nuestra conciencia y humanidad. Según Pava et al. (2019) "el juego desde la lúdica constituye un verdadero ejercicio de sí mismo, de cuidado de sí, importante en una época donde se tiende a un individualismo pasivo. Desde esa actividad se puede elaborar un saber hacer con las emociones" (p. 31). Este saber hacer con las

emociones que menciona Pava y sus compañeros es de verdad importante, pues presenta el juego y la lúdica como herramientas que hacen posible educar en la inteligencia emocional para el cuidado propio.

Si bien se ha hablado de la lúdica, es menester hacer énfasis en que esta definición es diferente a lo que significa el juego. La lúdica es como una filosofía de vida, es decidir vivir conectado al corazón para tener una vida satisfactoria desde sus diferentes áreas; Pava et al. cuentan que "una manera de vivir se soporta desde lo lúdico, la cotidianidad, reposicionarse en la vida desde el placer y la valoración de la realidad de una manera satisfactoria desde los aspectos físico, espiritual o mental" (2019, p. 31). Esto significa que la lúdica hace posible que nos relacionemos mejor con nosotros/as mismos/as, puesto que nos moviliza a actuar desde lo placentero que pueden ser las diferentes actividades de la cotidianidad, desde lo más simple hasta lo que requiere mayor trabajo; y bueno, este disfrute conlleva relacionarnos mejor con los/las demás a partir del gozo interno y del permitirnos ser, lo que favorece el compartir con el/la otro/a y reconocerlo/a en sus diferencias. Es preciso señalar que el juego puede ser lúdico o no, dado que puede ser una actividad que se practica desde la presión u obligación o, por el contrario, puede poseer el componente lúdico siendo una actividad libre y que genera disfrute.

Podría decirse que la lúdica es la actitud que tenemos frente a la vida, una actitud que reúne elementos importantes como el placer, la creatividad, el disfrute, la motivación y la exploración desde la libertad. Esto último indica que el juego es una herramienta súper importante para el aprendizaje, pero necesita del elemento lúdico como movilizador de la actividad educativa, como agente que estimula lo emocional y que motiva e inspira el aprender. Es verdaderamente importante cómo estos elementos son tan necesarios no sólo en el área educativa, sino en la vida, pues permite revitalizar la existencia y dotarla de sentido y disfrute.

Como bien se sabe, la lúdica y el juego hacen posible el encuentro con la gente permitiendo el disfrute de la interacción social y, como poco, el reconocimiento de los conflictos que imposibilitan vincularse con los/as otros/as. Como nos comentan Pava et al. (2019) la participación de los/las universitarios/as puede estimularse a través de elementos o materiales lúdicos que forman experiencias significativas y generan vínculos sociales mediante el respeto y el reconocimiento del/de la otro/a, potenciando así las competencias emocionales; asimismo, lo anterior resulta en una forma de conocimiento que, además, propicia el pensamiento crítico, la reflexión y el pensamiento simbólico. Adicionalmente, la lúdica es un elemento potente que genera tranquilidad con nuestro yo y que lucha contra el estrés y las diferentes tensiones diarias, hace del vivir una experiencia con sentido y ello genera felicidad y gratitud; además "desarrolla habilidades cognitivas, motoras, sensoriales y sociales, necesarias para el saber hacer con las emociones y por consiguiente atañe a la práctica de las competencias socioemocionales" (Pava et al, 2019. p, 32).

Estos espacios son realmente necesarios para los/las universitarios/as entendiendo que atraviesan momentos de cambio, de estrés y de toma de decisiones. La responsabilidad de elegir puede ser una carga enorme. En esta misma línea, las competencias emocionales toman un partido importante en el saber elegir desde el corazón, desde lo que deseo y conozco de mí mismo/a, desde lo que veo y comprendo que sé hacer y siento que aporto y me dota de valor. Adicionalmente, estos escenarios permiten que los/las universitarios/as participen de manera colectiva para formarse como personas de derechos, y esto podría lograrse a través de estrategias que desarrollen las competencias emocionales, en otras palabras, disponer de espacios en los que pueden emerger producciones sociales y culturales a partir del encuentro con la comunidad (Pava et al, 2019).

El juego y la lúdica posibilitan espacios de encuentro y aprendizaje y, lo que es más, se desarrolla en todo tipo de edades: niños/as, adolescentes, jóvenes adultos/as, adultos/as y

adultos/as mayores. De hecho, en el trabajo de Segura (2018) *El juego y la actividad lúdica como medio para el fortalecimiento socio afectivo entre los miembros del grupo de adultos mayores, Mi Hermoso Atardecer del barrio El Retiro, Comuna 15 de Santiago de Cali* se habla de cómo las actividades lúdicas de juego contribuyen a las relaciones socioafectivas entre los/las adultos/as mayores. En este trabajo se puede evidenciar cómo en los grupos de adultos mayores llamado "Mi hermoso atardecer" de la comuna 15 de Cali, Colombia, el juego es un elemento que posibilita el encuentro comunitario viabilizando el buen relacionamiento social y, por ende, el bienestar en todas sus formas.

> Con esto último, considero pertinente volver a la diferencia entre la lúdica y el juego: Al parecer todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. No se trata de un simple malabarismo de palabras, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular. La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. (Bonilla, 1998, como se citó en Segura, 2018, p. 46)

En este sentido, los y las adultas mayores de "Mi hermoso atardecer" cimentan las relaciones socioafectivas mediante la base del juego y la lúdica, elementos que constituyen el puente hacia el goce, la apertura o la disposición, la participación e interacción desde la libertad de ser y sentir con la comunidad.

González-Grandón et al. (2021), en *El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia,* comentan inicialmente que, desde la psicología ecológica, los entornos de interacción y sociabilidad son de suma importancia cuando se trata de dar sentido a las experiencias de aprendizaje; asimismo, sugieren que el contexto sociocultural y físico en que surgen las conductas o

comportamientos son de relevancia, siendo así que, desde la perspectiva ecológica proponen entornos lúdicos como vías pedagógicas para el desarrollo de capacidades benéficas y transformadoras del contexto sociocultural, pues estos espacios contienen importante naturaleza colaborativa, imaginativa y afectiva (González-Grandón et al., 2021).

Si bien se ha hablado de la lúdica y el juego como elementos que convocan la emoción, motivación y creatividad como camino para aprender, es elemental traer a colación el término recreación, que posee un significado variopinto primordial que aúna la lúdica, el juego y el aprendizaje. En el trabajo de Vega y Quintero (2022) La recreación mediada por herramientas digitales: Una apuesta para las buenas prácticas de acompañamiento y seguimiento estudiantil socioeducativo en la Universidad del Valle se habla respecto a cómo la recreación viabiliza cambios, reconstrucciones y construcciones en el contexto de los/las estudiantes universitarios/as, se habla de cómo éstos adquieren nuevas formas de interactuar con otros/as, rehacer hábitos de vida, patrones de comportamiento condicionados por la cultura y la sociedad; la recreación tiene una influencia importante a corto, mediano y largo plazo en su crecimiento profesional y social y, muy importante, individual. Esto quiere decir que la recreación tiene un alcance considerable en el crecimiento personal, dado que ofrece la posibilidad de transformar nuestras realidades. Es claro que para esto último se requiere del desarrollo de habilidades para la vida, como menciona Vega y Quintero (2002)

> (…) el reconocimiento de la contribución de la Recreación al fortalecimiento de las habilidades para la vida (cognitivas, sociales y emocionales) de estos actores, y cómo promueve encuentros colectivos y experiencias significativas que benefician a los estudiantes para continuar y culminar sus estudios, impactando a su vez al desarrollo regional (social, económico, político, cultural, educativo, tecnológico, etc.). (p. 8)

Haciendo referencia a este último aporte, es importante entenderlo como una forma de reconocer que la recreación nos permite desarrollar nuestra humanidad e integrar formas de vida sanas y conectadas con nuestra individualidad, ya que las habilidades para la vida están compuestas por una cantidad importante de competencias que permiten que conectemos con nosotros/as mismos/as y con los/las demás; nos ofrece la empatía, el autoconocimiento, el pensamiento crítico y otras muchas que son necesarias para afrontar la vida de manera fluida y saludable.

Ceballos (2024), en *Influencia de la recreación guiada en pacientes acompañados desde el protocolo de riesgo suicida en la clínica Imbanaco*, nos habla de la influencia que posee la recreación guiada en pacientes que se encuentran en riesgo de suicidio y cómo, en este contexto, es realmente necesaria la recreación como una herramienta que echa luz sobre el trabajo en salud mental, pues es un elemento que destaca el autocuidado. Ella nos cuenta que

> la recreación brinda herramientas para el mejoramiento de los pacientes, en torno al bienestar emocional, la adquisición de una adecuada rutina intrahospitalaria y el fortalecimiento de sus vínculos, resignificando su estancia intrahospitalaria al mismo tiempo que se genera adherencia al tratamiento. Estos aspectos son cruciales en el proceso de recuperación de los pacientes en riesgo suicida puesto que se otorga un sentido y significado al proceso, se asume de manera consciente y protagónica la propia salud, contribuyendo a un mayor empoderamiento autonomía por parte del paciente, generando un bienestar general, al tiempo en que se enriquece significativamente el cuidado y mantenimiento de la salud. (Ceballos, 2024. p, 48)

La recreación tiene un potencial verdaderamente notable en la transformación del pensamiento y, por ende, en el accionar. Funciona como un reposicionador ante la vida. En el

último caso de la investigación de Ceballos (2024) se puede evidenciar su función como elemento que permite gestionar la frustración, mejora la estancia hospitalaria y posibilita que los pacientes construyan nuevos proyectos de vida. La recreación es la apertura a tener nuevas oportunidades.

Al igual que en el trabajo de Villamarín y Sánchez (2023) *Martes y Jueves de Recreación: una experiencia de bienestar emocional en los estudiantes de quinto año de Medicina de una institución de Educación Superior del suroccidente colombiano* que, volviendo al contexto estudiantil universitario, proponen que la recreación deportiva produce experiencias de bienestar emocional en los/las estudiantes universitarios/as. En este contexto propusieron el juego y el deporte (o deporte recreativo) como herramientas que pueden enriquecer el bienestar y como una forma de aprovechar positivamente el tiempo libre. La recreación permitió, además, que los/las estudiantes tuvieran espacios para relacionarse con sus compañeros/as y, en consecuencia, hubo una mejoría a nivel relacional y emocional.

Morales et al. (2020), en *Reflexiones sobre la relación entre Recreación Guiada y la Salud Mental, concebida desde un punto de vista integral*, reflexiona alrededor de la recreación y la salud mental en el contexto de la construcción de la Política Pública de Salud Mental y Convivencia Social. En este escenario proponen una reflexión inicial sobre las relaciones entre su experiencia en el proceso de construcción de la Política Pública de Salud Mental y cómo se presenta la Recreación en la Universidad del Valle. Ellos subrayan dos elementos de dicha relación: a nivel de “actividad Colectiva” y “actividad intersubjetiva” (Morales et al., 2020, p. 70). Según los autores, cuando se habla de “actividad colectiva” se refiere a las metodologías y enfoques que en los procesos de promoción de la Política Pública de Salud Mental se desarrollan alrededor de la interacción social, la construcción de vínculos sociales, la formación de conocimientos en comunidad, el intercambio de saberes y la intervención y encuentro social con la comunidad. Todo lo mencionado son los resultados

positivos que se pueden encontrar cuando la recreación actúa como medio movilizador de la comunidad. Ahora bien, cuando Morales et al. (2020, p. 71) hacen referencia a la "actividad interna" aluden a lo que se llama el proceso intrapsicológico de las personas que participan en las actividades colectivas, es decir, la actividad colectiva como generadora de movilización cognitiva, emocional y psíquica en el momento en que se comparte en comunidad. Estos dos niveles mencionados: actividad externa o colectiva y actividad interna (actividad intrapsicológica) del sujeto, son realmente importantes entenderlos como elementos que se gestan en la actividad recreativa y que hacen posible la generación de aprendizajes y de experiencias significativas.

En este sentido, entendiendo el potencial de la recreación y de los lenguajes lúdico-creativos, es esencial compartir el porqué de la elección temática; una decisión que está atravesada por la convicción y por la experiencia de haber disfrutado y aprendido de estos espacios.

1.3 Justificación

Este trabajo surge de un interés que ha estado presente en dos dimensiones de mi vida: una personal, relacionada con el arte, y otra académica, vinculada a los lenguajes lúdico-creativos. En el plano personal, el dibujo ha sido un refugio y una forma de expresión en momentos difíciles. A través de él encuentro calma, catarsis y una manera de transformar en imagen mis emociones y deseos. Dibujar me permite explorarme, pero también experimentar con lo estético y lo técnico; buscar nuevos estilos y formas se ha convertido en un medio para ampliar mi versatilidad y expresar de manera más concreta lo que llevo dentro. Aunque mi relación con el arte suele darse en soledad, reconozco el poder que tiene el proceso creativo para nombrar lo que sentimos y darle una forma visible a aquello que muchas veces se mantiene intrincado. Cuando creamos, nos damos la posibilidad de entender mejor lo que sentimos, de abrazarlo y, en consecuencia, de aceptarnos.

Mi acercamiento a los lenguajes lúdico-creativos (LLC), en cambio, ha sido principalmente desde la academia. En la carrera de Recreación he comprendido que estos lenguajes (como el teatro, la narrativa colectiva, el juego o el dibujo compartido) pueden ser herramientas poderosas para conectar, reflexionar y construir con otros/as. Si bien los LLC no se centran en la estética como el arte, sí comparten con él la capacidad de abrir espacios de encuentro y expresión. Son, en muchos sentidos, una "caja de herramientas" para gestionar los meollos emocionales, para explorar lo que somos y cómo nos relacionamos con el mundo. Considero que cuando estos procesos se viven en colectivo, adquieren un valor pedagógico y transformador aún mayor, pues permiten que el acto de jugar y crear con otros/as se vuelva una forma de cuidado y de comunidad.

Desde la dimensión social, los LLC adquieren una relevancia especial en la Estrategia ASES de la Universidad del Valle, donde los y las monitores/as socioeducativos/as acompañan a estudiantes que enfrentan dificultades académicas o emocionales. Estos/as monitores/as cumplen un rol que va más allá del apoyo académico: acompañan, escuchan, contienen, y en muchos casos, sostienen emocionalmente a otros. Su labor implica, de alguna manera, ser cuidadores/as. Y todo cuidador necesita, antes que nada, aprender a cuidarse a sí mismo/a. En este sentido, los lenguajes lúdico-creativos pueden convertirse en un espacio de autorreflexión y alivio, en un medio para aligerar los "pesos" que implica acompañar a otros/as.

Durante el proceso de entrevistas realizado en el marco de este trabajo, algunas monitoras compartieron la importancia de generar espacios de conversación entre pares para expresar cómo se sienten en su rol. Una de ellas relató que, en un momento de su experiencia, sintió que la función de acompañar se volvía caótica: debía lidiar con sus propios problemas y, al mismo tiempo, con los de sus estudiantes. Esa entrega constante la llevó a sentirse emocionalmente agotada e incluso a atravesar un episodio depresivo. Este testimonio refuerza

la necesidad de reconocer que los/las monitores/as socioeducativos/as también requieren espacios de contención, cuidado y expresión, donde puedan reflexionar sobre su labor y sobre sí mismos/as. Los LLC, en este contexto, pueden abrir esos espacios de encuentro y cuidado mutuo.

En el plano académico, los lenguajes lúdico-creativos constituyen un campo en crecimiento dentro de la Recreación, con múltiples posibilidades pedagógicas. A través de ellos es posible conectar con el mundo simbólico, con las representaciones que construimos sobre nosotros/as y sobre los/las demás. Estos lenguajes son, en esencia, herramientas semióticas que permiten hacer visible aquello que muchas veces no se alcanza a decir con palabras: la manera en que dotamos de sentido nuestras experiencias. Desde el teatro, el dibujo o la narrativa emergen expresiones que revelan contenidos profundos, incluso inconscientes, sobre cómo nos interpretamos y cómo percibimos el mundo. Comprender estas representaciones permite reconocer por qué actuamos o sentimos de determinada forma, y a partir de allí transformarnos.

En esa medida, los LLC no son solo herramientas recreativas, sino caminos para el autoconocimiento, la empatía y la transformación individual y colectiva. Su potencial radica en que invitan a la creación consciente, una creación que se resiste a la desesperanza y que apuesta por el amor como posibilidad de cambio.

Por todo ello, este trabajo de grado busca aportar al campo académico de la Recreación ampliando la comprensión del vínculo entre los lenguajes lúdico-creativos y las competencias emocionales. Este estudio propone, entonces, una exploración situada que contribuya a fortalecer la práctica sobre la formación emocional a través de los lenguajes lúdico-creativos reconociendo también la importancia de cuidar a quienes cuidan.

1.4 Contexto situacional

La Universidad del Valle es una institución de educación superior que orienta su labor a la formación en distintos campos del conocimiento y al fortalecimiento de la investigación, las artes, las humanidades, la ciencia y la tecnología; y, en coherencia con su carácter público y su vocación de servicio social, mantiene un compromiso con el desarrollo de la región, la protección del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática (Universidad del Valle, s.f.-a). Entre sus iniciativas está la identificación de necesidades relacionadas con la permanencia estudiantil y la adaptación a la vida universitaria, esto llevó a la Universidad del Valle a fortalecer procesos de acompañamiento dirigidos a quienes ingresan por primera vez a la institución. En este contexto surge la Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES), orientada tanto al reconocimiento de factores asociados a la deserción como al apoyo de los/las estudiantes en su proceso de adaptación a las dinámicas y exigencias de la vida académica (Barbosa Gómez y Sánchez Álzate, 2021).

Barbosa Gómez y Sánchez Álzate (2021) destaca que la creación de la Estrategia ASES se relaciona con la actualización de la Política Curricular de la Universidad del Valle, orientada al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo institucional. En este marco, la estrategia busca aportar al mejoramiento de la permanencia y la graduación estudiantil, elementos clave para los procesos de acreditación de la universidad y sus programas académicos.

En línea con lo anterior, la Estrategia ASES comenzó en el año 2016 con el propósito de brindar apoyo a los/las estudiantes que ingresaron a la Universidad del Valle como parte del programa Ser Pilo Paga (SPP) del Ministerio de Educación (MEN) y, posteriormente, se expandió para incluir a los/las estudiantes en Condiciones de Excepción y aquellos beneficiarios de la Generación E a nivel nacional, así como a los/las participantes en el programa Educando Progreso a nivel municipal (Barbosa Gómez y Sánchez Álzate, 2021).

> La Estrategia ASES se encuentra conformada por un equipo de profesionales, practicantes, monitores de diferentes disciplinas, quienes hacen acompañamiento y seguimiento de los estudiantes. Durante el semestre se efectúan diversas actividades con ellos, que apuntan a promover la reflexión continua sobre el sentido de su proceso formativo; el reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones; el desarrollo de habilidades académicas y personales; la adquisición de autonomía y capacidad para la toma de decisiones; así como la conformación de redes de apoyo. (Barbosa Gómez y Sánchez Álzate, 2021 p. 19)

Según Barbosa Gómez y Sánchez Álzate (2021) el componente socioeducativo de la estrategia comprende varias líneas de acción: en primer lugar, encontramos el acompañamiento socioeducativo, que consiste en establecer un vínculo de confianza entre pares, es decir, entre el/la estudiante y el/la monitor/a, haciendo posible que los/las nuevos/as estudiantes reciban orientación y acompañamiento en su rol y se le facilite la adaptación a la universidad. Por otro lado, nos cuenta también que las monitorías académicas ofrecen apoyo para mejorar la comprensión conceptual, adoptar prácticas de aprendizaje más efectivas y abordar las asignaturas con altos niveles de repitencia o riesgo. Asimismo, las orientaciones individuales brindan intervenciones personalizadas para ayudar a los/las estudiantes a enfrentar desafíos personales y emprender transformaciones internas. Y, por último, se enfoca sobre los encuentros grupales que fomentan la construcción de redes de apoyo, promoviendo habilidades para la vida y el éxito académico mediante la cohesión grupal, el liderazgo y el aprendizaje colaborativo.

Asimismo, durante los encuentros individuales, los/las monitores/as, practicantes y profesionales registran en el sistema las situaciones identificadas y las acciones desarrolladas para atenderlas. Esta información facilita el seguimiento de los procesos de acompañamiento y la valoración de su aporte a la trayectoria académica de los/las estudiantes. Con base en las

alertas detectadas, el equipo socioeducativo establece acciones específicas que respondan a las necesidades y condiciones particulares de cada estudiante (Barbosa Gómez y Sánchez Álzate, 2021).

1.5 Objetivo general

Explorar el aporte de los lenguajes lúdico-creativos en la movilización de la expresión de competencias emocionales en las monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle durante el semestre 2024-1.

1.6 Objetivos específicos

- Describir el proceso de implementación de las actividades recreativas desarrolladas con las monitoras socioeducativas.
- Analizar los elementos de los lenguajes lúdico-creativos implementados en las actividades recreativas que movilizaron la expresión de competencias emocionales en monitoras socioeducativas.
- Reflexionar sobre mi experiencia como Recreadora en la implementación de las actividades, reconociendo la importancia de este papel en su desarrollo y en la participación del grupo.

Capítulo II. Marco de referencias teóricas y/o conceptuales

2.1 Recreación

La recreación es un término que tiene múltiples significados y sentidos. Es una palabra que guarda gran riqueza polisémica. Algunos de estos significados son el tiempo libre, la animación socio-cultural o pedagogía del juego, conceptos cargados de historia y que, al coexistir y tener tanta cercanía conceptual, pueden confundir el desarrollo de este campo fértil de gran interés social. Asimismo, uno de los motivos que explica las diferentes acepciones del término es que algunas de las prácticas de ocio, hobbies, tiempo libre, etc., tienen características similares, por ello se usa como sinónimo de algunos de estos términos. Es Mesa (2004) quien nos habla de esta diversidad de significados que giran alrededor de la Recreación, y se hace notoria la holgura de este término, y la relevancia y complejidad que posee esta actividad en términos culturales y sociales.

Ahora bien, la recreación como actividad general es fundamental, sobre todo en tiempos en los que se premia la eficiencia, practicidad y sobreexigencia. La sociedad actual acentúa la necesidad de ser mejores cada día, de estar en búsqueda de la mejor versión de nosotras/os mismas/os, de alimentarnos bien, de hacer ejercicio, de tener buenas relaciones interpersonales, de tener el trabajo de nuestros sueños, de tener una casa. Una cantidad de ideas plantadas, incorporadas en nuestro cuerpo, sobre cómo debe ser el éxito y qué se debe hacer para obtenerlo. Estas demandas resultan abrumadoras, y es ahí donde la recreación es ese respiro, ese cuestionar ideales y ese disfrute que se necesita para afrontar la vida y que, importantísimo, abona a nuestro bienestar. La recreación trasciende el entretenimiento, es una práctica que hace posible la reflexión, la resistencia social, el descanso, la diversión y el desarrollo individual, pues permite volver sobre los pasos desde la observación y el repensar crítico y, además, concede calidad de vida y salud mental a quienes se valen de esta práctica.

También hace posible el desarrollo comunitario debido a que la práctica recreativa es colectiva (y también individual), fomentando así la participación y reflexión en comunidad y, no se debe hacer la vista gorda, nos invita a cuestionarnos ejerciendo así una influencia importante en los/las otros/as.

Con todo esto, es importante mencionar que Mesa (2004) en sus investigaciones y análisis identifica tres dimensiones en las que categoriza la recreación: la recreación como actividad social general, la recreación pedagógica o guiada y la actividad interna y los lenguajes lúdico-creativos o mediaciones semióticas, conceptos que explicaré a continuación.

Según Mesa (2004) la **recreación como actividad social general** se considera como una actividad social amplia, resultado del desarrollo cultural y de los procesos históricos que han acompañado a la humanidad. Se contempla como una práctica que complementa actividades fundamentales en el ser humano, como la educación y el trabajo, cuyo papel crucial se presenta en la construcción y reconstrucción de lo social y lo cultural. Esto último tiene sentido entendiendo que la educación, el trabajo y la recreación moldean comportamientos, valores y prácticas sociales en dependencia de las necesidades de la cultura y sociedad del momento histórico, es decir, todo el tiempo están transformándose. Según Leontiev (1982, como se citó en Mesa, 2004), la recreación como fenómeno cultural y social es una combinación entre lo antiguo, como las tradiciones que se han heredado, y las prácticas más recientes de un contexto sociocultural. Esto último quiere decir que la recreación tiene dependencia del lugar en el que ocurre. Asimismo, esta práctica tiene impacto en el aspecto simbólico, lo que implica que a través de la experiencia recreativa se pueden transmitir significados, símbolos y creencias que influyen en los valores e identidades de las personas.

Mesa (2004) plantea que dentro de la actividad recreativa general se identifican cuatro grandes áreas que constituyen objetos de investigación: A) lo contemplativo o del espectáculo

y lo trascendental del ser, B) lo festivo, C) lo lúdico o de los juegos, y D) los lenguajes lúdico-creativos, siendo este último transversal a las áreas mencionadas, especialmente a la recreación guiada o pedagógica, dimensión que se profundizará en los siguientes párrafos.

2.2 Recreación guiada (pedagógica)

Cuando Mesa (2010) habla de la Recreación pedagógica o guiada se refiere a procesos (pueden ser intervenciones sociales) que buscan educar y que emergen en contextos no escolares fruto de la educación popular. Estos procesos tienen objetivos específicos y hacen posible la presencia de un/una otra que ayuda o, mejor aún, que funciona como agente educativo; de ahí la palabra *guiada*, pues la presencia de un/una otra sirve como guía para la construcción de aprendizajes colectivos.

Es aquí donde se hace notorio el impacto que tiene Coll y Colls y los principios básicos de la influencia educativa sobre las acepciones de la recreación guiada de Mesa, pues ellos le dan relevancia al desarrollo de aprendizajes dialógicos entre el/la estudiante y el/la profesor/a, que son aquellos que surgen de ambas partes y que están en constante construcción (Coll y Cols, 1995, como se citó en Mesa, 2004). Adquiere sentido que Mesa (2004) resalte el concepto de influencia educativa como la "ayuda pedagógica" proporcionada al/a la aprendiz siempre y cuando participe un/una otro/a, mediador/a o agente educativo, en dicho proceso.

Considerando esto último, la actividad de construcción de saber es posible en el marco del triángulo interactivo que propone Coll y Cols (1995, como se citó en Mesa, 2004), que son: alumno/a, profesor/a y contenidos y hace referencia a cómo se articulan estos tres elementos importantes en la escuela. Ahora bien, trasladando dicho triángulo a la Recreación, la autora propone los siguientes componentes: recreando, recreador y contenidos. Es importante destacar que, según Mesa (2004), esta mirada educativa no es la tradicional mecanicista que hace énfasis en que el profesor/recreador tiene la palabra, el conocimiento,

sino todo lo contrario, busca echar luz sobre los significados y sentidos que construye el/la estudiante/recreando como elementos esenciales en el hacer pedagógico. Por ello, es menester las relaciones interpersonales que se construyen en el proceso junto con los contenidos, al igual que el agente educativo debe servir como mediador/a entre los contenidos y los/las aprendices.

Dicho esto, en el contexto de la actividad recreativa, los/las recreandos son los responsables de hacer posible su proceso de aprendizaje y, claro está, los recreadores operan como agentes pedagógicos que posibilitan el entendimiento de los objetos de aprendizaje o de los contenidos culturales y la construcción colectiva de significados y aprendizajes (Mesa, 2004).

El rol del recreador es sumamente importante en el proceso de aprendizaje. Es un, como le llama Mesa (2004), orquestador o propiciador de aprendizajes, de nuevas formas de interpretar el mundo, de nuevos significados. Asimismo, le permite al/a la recreando ser a sus anchas, lo que da cabida a su libertad de expresión; dicha libertad es protagonista en la generación de nuevas lecturas de aquello que le rodea. El/la recreador/a es un participante más que permite la creación de un ambiente lleno de confianza en el que la cooperatividad y la participación hacen posible la actividad recreativa. Sin embargo, para lograr esto último debe estar armado de herramientas semióticas como signos, metáforas, significados, entre otros, que permitan dar coherencia y sentido a la actividad recreativa y, como si fuese poco, amenizar el espacio. Asimismo, según Mesa (2004), en algunas ocasiones el/la recreador/a tendrá que ofrecer su experiencia o acervo sobre un tema en específico para asesorar o guiar el tema; debe ser portador de habilidades que posibiliten la reflexividad durante la actividad recreativa, que puedan adaptarse a las necesidades de los/las recreandos y, en ese sentido, de los objetivos del proceso. Todas estas competencias dan lugar a un espacio con apertura al juego, al intercambio de saberes, a la creación de vínculos y, como lo he mencionado un par

de veces, a la creación de sentidos y significados que propicien formas de ver el mundo desde la reflexión y el pensamiento crítico.

Es notoria la necesidad del rol del/de la recreador/a como un hacedor o hacedora de escenarios, desde la exploración y el juego, que den apertura a la creación de aprendizajes vivenciales y sentidos. No obstante, cuando hacemos referencia al/a la recreando no aludimos a un sujeto pasivo, todo lo contrario, el/la recreando es un agente social que posee todo un mundo simbólico, un universo de formas de sentir y de vivir el mundo, y es esa amalgama de experiencias que hacen posible interpretar los contenidos de la actividad recreativa (Mesa, 2004). Necesitamos del rol del/de la recreador/a como el dispositivo que despierta la autonomía del/de la recreando, que le abre la posibilidad de verse a sí mismo como un agente que puede hacer historia desde lo cotidiano y que le permita pensar su experiencia individual como parte de un todo.

Por otro lado, cuando se habla de contenidos en recreación es importante hacer énfasis en el contexto social y cultural del escenario, pues estos objetos de conocimiento tienen dependencia de las necesidades del contexto y su comunidad. Ahora bien, existen herramientas que favorecen la integración y asimilación de estos contenidos, y son: los lenguajes lúdico-creativos. Estos son mediaciones semióticas o, dicho de otra forma, instrumentos simbólicos, lúdicos y expresivos, lo suficientemente potentes como para propiciar aprendizajes significativos. Este concepto lo explicaré a continuación.

2.3 Lenguajes lúdico-creativos

Los lenguajes lúdico-creativos son herramientas semióticas (mediaciones semióticas) que acompañan, nutren y soportan el proceso pedagógico de la recreación guiada que, dando continuación a lo último mencionado, son instrumentos simbólicos que permiten comunicar, es decir, crear y transmitir algún mensaje a partir de un lenguaje diferente al convencional (Mesa, 2010). Estos lenguajes son el teatro, los lenguajes lúdico-plásticos (dibujos, pinturas,

fotografías, esculturas, murales…), la narrativa (metáforas, chistes, cuentos), el títere. Todas estas herramientas poseen gran potencial que facilita el proceso de aprender, tanto de forma individual como colectiva, pues sus formas tan variopintas facilitan la externalización del universo interno del individuo o, como venimos diciendo, del recreando. Además, hacen posible visibilizar y dar forma a aquello que sentimos o que queremos transmitir y que, en ocasiones, resulta ser difícil de traducir a un lenguaje convencional. Tal cual hace referencia Mesa, los lenguajes lúdico-creativos son "conjuntos temporales que permiten la transición entre lo inexpresado o inexpresable y el empoderamiento de la palabra" (Mesa, 2010. p, 14)

Por otro lado, Mesa (2004) nos cuenta que dichos lenguajes surgen de unos contextos sociales y culturales particulares, esto quiere decir que estos lenguajes se forman en dependencia del espacio histórico-cultural, elemento que hace de estos signos o lenguajes lúdicos tan distintivos y propios del lugar en el que se desarrollan. Asimismo, como son instrumentos que hacen posible la externalización de los procesos internos del individuo, "(…) intervienen en la actividad interna (intrapsicológica) por su carácter de herramienta semiótica o de lenguaje" (Mesa, 2004. p, 11).

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que los lenguajes lúdico-creativos transforman estructuras de pensamiento o, como lo llama Mesa (2004), transforma la "actividad interna" del individuo, pues estas unidades semióticas son piezas transicionales, es decir que vienen de lo individual a lo colectivo, o de lo interno a lo externo, puesto que permiten traducir lo recóndito, aquello que está en nuestro interior, en una forma que es perceptible a los sentidos y que puede compartirse al/a la otro/a. Es ahí donde se hace notoria la transición que va de lo individual a lo colectivo, pues un aprendizaje individual es compartido en la comunidad generando, también, una influencia en los/las demás. Yendo por el mismo camino, en el proceso de creación, de dar forma, da el espacio de transitar y dar

estructura a eso íntimo que puede ser confuso, por ello son instrumentos transicionales, son medios que hacen posible el tránsito.

Con todo lo anterior, es menester mencionar que cuando Mesa (2004) se refiere a la "actividad interna" nos habla de los procesos intrapsicológicos que estructuran la imaginación creadora, afectividad, socialización, cognición, entre otras. En breves palabras, los lenguajes lúdico-creativos median en los modos en que el individuo organiza, da estructura y significado a su experiencia.

Volviendo a la importancia que tiene el contexto sociocultural sobre la forma en que emergen, en este caso, los lenguajes lúdico-creativos y, también, el lenguaje convencional y otros signos, es necesario resaltar cómo la cultura con sus procesos sociales, sus convenciones y normas son los responsables de su desarrollo. No es posible encontrar un escenario en el que el infante desarrolle por sus propios medios estos lenguajes, es necesario, desde el nacimiento del individuo, el dispositivo social. Cada gesto, cada palabra, cada ademán del cuidador/cuidadora, dispone, da apertura a que el niño/a internalice y luego integre el lenguaje en todas sus formas, esto quiere decir que debido al medio social y cultural es posible la apropiación y el desarrollo de los signos o de las mediaciones semióticas, conjunto en el que se enmarcan los lenguajes lúdico-creativos. Mesa nos cuenta que, según investigaciones sobre el arte realizadas por Vygotsky,

> el teatro y el dibujo, a los que otorgaba también el papel de mediaciones semióticas con la precisión de que éstas no se desarrollan independientemente según una lógica interna (de sus propias leyes), son procesos mediados fundamentalmente por los signos verbales. (Mesa, 2004, p. 12)

Esto último reafirma la idea de que los lenguajes lúdico-creativos como el teatro y el dibujo, instrumentos semióticos, se reproducen con dependencia a los procesos sociales.

Ahora bien, entendiendo que son de suma importancia los signos verbales, y en general el dispositivo social para desarrollar el lenguaje a sus anchas, es necesario aclarar que no es lo único que hace posible su desarrollo, pues es el juego y la creatividad elementos fundamentales que también hacen posible su internalización e integración. El jugueteo y la creatividad son lo que permite el contexto ideal para el aprendizaje del lenguaje. En realidad, y para enfatizar, casi ningún aprendizaje durante la infancia sería posible sin el juego y la creatividad que conlleva el desarrollo del lenguaje, con toda su carga simbólica y normativa. Este es un componente tan importante en el ser humano y sin él difícilmente el infante incorporaría otros signos o convenciones culturales. El lenguaje permite desarrollar la memoria consciente y voluntaria y, con ello, categoriza, organiza y articula el conocimiento que el individuo va adquiriendo con el tiempo, además que posibilita el desarrollo del pensamiento abstracto. Asimismo, estos elementos fundantes del lenguaje conforman lo recreativo que se va ampliando con el tiempo, pero inicia con el juego infantil, en especial con el juego simbólico, un componente también importante que propicia el aprendizaje y, en palabras breves, del que emergen muchas capacidades humanas. Tal cual lo menciona Mesa al decir que

> el juego y la creatividad son rasgos constitutivos de lo recreativo que se manifiestan desde el juego infantil (primeras formas de ficción) pasan por el apogeo de la imaginación en el adolescente hasta alcanzar las expresiones más complejas de la producción cultural (arte, ciencia, tecnología). (Mesa, 2004, p. 12)

Como se venía mencionando, el juego, la fantasía o la imaginación se van transformando con el tiempo hasta llegar a producciones más complejas, como lo son las obras artísticas, las manifestaciones culturales, el desarrollo científico y tecnológico y, claro, las prácticas culturales. Por ello, relegar el juego a una actividad que únicamente genera placer no es opción. A nivel macro, el juego es una pieza esencial que viabiliza la estructura y

reestructura de nuestro contexto cultural y social; a nivel micro, el juego viabiliza la estructura y reestructura de nuestros sistemas de pensamiento, nuestros esquemas mentales, físicos y de movimiento facilitándonos la adaptación al medio. Lo que permite el juego en la infancia es abrir el espacio de poner las piezas internas (nuestros deseos, miedos, necesidades, capacidades y expectativas), y las piezas externas que conforman la institucionalidad, las normas y valores sociales como elementos que edifican la actividad recreativa. Es un espacio que pone en diálogo las leyes internas del infante, su emocionalidad, con algunas leyes externas, es decir, la forma en que el mundo funciona; esto quiere decir que el juego y la actividad recreativa (lenguajes lúdico-creativos) no están ni aquí ni allá, no son internos ni externos, son una zona intermedia. Y, lo más interesante, es que le hace posible al niño/a transitar ese mundo emocional interno al verse enfrentado a las exigencias de la cultura y lo social, puesto que si algo no le agrada o no se acomoda a sus expectativas durante el juego se puede enfadar y/o entristecer sin que haya ninguna consecuencia. Dicho de otra manera, puede aprender a gestionar sus emociones, expectativas y miedos a través de esta actividad (juego simbólico, juego de roles). Algunos ejemplos de esto aparecen cuando, en la infancia, se juega a ser la mamá o el papá, o cuando se representan profesiones como profesor/a, médico/a o constructor/a. A través de estas actuaciones, los/las niños/as ponen en práctica lo social y sus normas, sacan al exterior sus expectativas y deseos, construyen significados sobre el mundo que los/las rodea y, además, se van apropiando gradualmente de la realidad.

Está claro que el juego se transforma con el tiempo. Aquello que en la infancia se expresa como juego simbólico o de roles puede convertirse, en la adolescencia, en formas como la escritura, el dibujo u otras prácticas culturales. Más adelante, en la adultez, estas manifestaciones de la imaginación creadora pueden persistir, aunque con un nivel mayor de complejidad, pues la imaginación se nutre y se afina a medida que crecen la experiencia y el

bagaje personal. Como lo menciona Vygotsky (1993, como se citó en Mesa, 2004), “cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material de que dispone la imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia (…)” (p. 14).

Ahora bien, el juego continúa siendo ese espacio transicional que posibilita tramitar la complejidad emocional en la adultez. Aunque, claro, de forma diferente. Así, pues, lo recreativo en la adultez es variopinto, yendo desde la creación artística (música, fotografía, artes escénicas), los juegos de mesa, los videojuegos, el deporte y hasta, incluso, el humor o la ironía. El juego en la adultez posibilita ese espacio intermedio de elaborar el mundo interno, de experimentar nuevas identidades y explorar nuevas formas de habitar el mundo, pues nos da apertura al autoconocimiento desde la diversión y distensión. Por último, el juego, y el componente creador que conlleva esta práctica, posibilita crear sentido y dar vuelta a formas de interpretación o de lectura de la experiencia y, además de constituir actividades placenteras, abren la posibilidad de integrar formas diferentes de autoconocimiento y conocimiento de aquello que nos rodea. Es una forma de aprender a ver el mundo y a nosotros/as mismos/as con otros lentes, desde la sensibilidad y la espontaneidad que puede surgir en el crear y el jugar.

Se hace notorio cómo el juego es un elemento tan importante en el desarrollo infantil, pero también cómo posibilita la conexión con nosotros/as mismos/as en la adultez a través del autoconocimiento, la exploración de la propia sensibilidad y la apertura a experiencias que amenizan y cuestionan la cotidianidad. En este sentido, el juego no desaparece con el paso de los años; más bien se transforma en prácticas creativas, expresivas o relacionales que nos permiten imaginar, ensayar y resignificar aspectos de nuestra vida interna. Así, aun en la adultez, los gestos lúdicos continúan funcionando como un espacio para renovar sentidos, reconocer nuestras emociones y sostener formas de encuentro más auténticas con nosotros/as

mismos/as y con los/as demás. Dicho esto, los lenguajes lúdico-creativos se presentan como un lenguaje con formas heterogéneas que tienen como puente el juego y la creatividad, para alimentar esta observación tomé estas ideas de Mesa que considero pertinentes:

Con base en estas argumentaciones es posible suponer que el juego y la imaginación creadora son los rasgos constitutivos de la actividad recreativa. Se construyen durante el proceso de desarrollo cultural y se manifiesta progresivamente: desde los juegos infantiles que se caracterizan por ser "reproductivos" de las normas sociales y expresan las primeras formas de ficción (simbólicos) y apropiación de las normas y memorias sociales (juegos reglados) (Piaget, 1949, como se citó en Mesa, 2004), pasando por la actividad lúdica ficcional del adolescente, hasta llegar a las expresiones más complejas de la producción creativa adulta (Vygotsky, 1996, como se citó en Mesa, 2004)

En esta misma línea, el juego y la imaginación creadora constituyen la actividad recreativa, al igual que los lenguajes lúdico-creativos que soportan a la recreación, siendo así componentes que enraízan estas formas extraordinarias de comunicar, de jugar y hacer arte desde la espontaneidad, sensibilidad y creatividad con los/las otros/as y de forma individual. Entendiendo el potencial gigante del juego como actividad que propicia el aprendizaje, los lenguajes lúdico-creativos son mediaciones semióticas, instrumentos simbólicos, poderosos que impactan en la comunidad y en el individuo generando cambios importantes en el ámbito sociocultural.

Por otra parte, considero importante hacer énfasis en las diferencias entre la actividad recreativa y la producción artística. Exponiendo a Mesa (2004) por un lado, la actividad recreativa hace posible el encuentro con el/la otro/a desde el juego y la creatividad, es decir, a través de los lenguajes lúdico-creativos. En cambio, cuando se habla de la producción artística es relevante la formación de aptitudes, de técnicas, que soporten obras que, por convención y consenso cultural, son reconocidas como expresiones estéticas elaboradas,

resultado de un proceso intencionado de construcción simbólica y que, además, son elegidas por los criterios de valoración propios del campo artístico.

Mesa (2004) hace hincapié en la forma de apropiación que tiene el arte como formación y la reapropiación que, en cambio, produce hacer recreación desde las distintas formas de expresión como los juegos dramáticos, las experiencias gráfico-plásticas, las parodias, que producen manifestaciones para la resistencia, para impugnar un sistema u orden establecido o para volcar al exterior el mundo interno. En este sentido, para la recreación no es importante el resultado como algo estético o producto conectado con la estética hegemónica para el consumo o, como mencioné antes, arte realizado bajo criterios de este campo especializado. En cambio, sí es importante el proceso y cómo nos hace sentir, con qué nos hace conectar cuando creamos y jugamos de forma individual y colectiva. El motivo de la recreación no es formar artistas, es formar personas que puedan conectar con su sensibilidad y su experiencia individual. Es por ello que la recreación resulta siendo también un medio que posibilita la reapropiación individual y, por ende, fomenta la reapropiación cultural. Es, en sí misma, una vía para volver a habitar el arte: un arte que nació en lo popular, en las prácticas comunitarias y en las tradiciones recreativas; un arte que era, y sigue siendo, del pueblo y para el pueblo, siendo así Mesa (2004, p. 13) expone: “del mismo modo el arte toma como objeto o se vale de las manifestaciones recreativas populares para re-elaborarlas en sus lenguajes específicos”. En este sentido, es importante reconocer que la recreación puede convertirse en una forma de resistencia, especialmente porque, en estas prácticas, la imaginación creadora emerge de manera espontánea y poderosa.

Para concluir con este apartado, es necesario hacer énfasis en que los lenguajes lúdico-creativos funcionan como instrumentos que permiten comunicar a través del juego y del crear, configurando un lenguaje no convencional que abre un espacio propicio para lo transicional, para aquello que se encuentra en constante transformación. Por ello, el juego, el

lenguaje y sus múltiples representaciones simbólicas se vuelven elementos fundamentales en el desarrollo humano, pues sustentan la posibilidad de expresar, representar, elaborar y resignificar la experiencia. Estos recursos simbólicos, tan necesarios para comunicar, tramitar y transformar el mundo que nos rodea, son lo que Vygotsky denomina mediaciones semióticas.

2.4 Mediaciones semióticas

Según Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1995), las mediaciones semióticas son sistemas de signos, herramientas culturales y también materiales que hacen posible el desarrollo cultural, a nivel macro, e individual, a nivel micro. Según él, estas mediaciones semióticas son diversas. Cuentan con signos como el lenguaje y otros sistemas de representación, como lo son los mapas, formas matemáticas y otras formas de representación simbólica; así mismo, contienen las herramientas materiales, que van desde lo tecnológico y técnico hasta las herramientas de mano. Todos estos instrumentos posibilitan que seamos sujetos que transforman el medio que nos rodea. Ahora bien, estos instrumentos son los que posibilitan la apertura a una diferencia fundamental entre lo que Vygotsky llama funciones psicológicas elementales y superiores: “las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a superiores debido a la línea de desarrollo cultural” (1960, como se citó en Wertsch, 1995, p. 41).

Esto último expone que, aunque poseemos funciones psicológicas primarias como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, se requiere del dispositivo social y cultural para que se transformen a superiores, es decir, se necesita de la consciencia y el control para aguzar estas facultades; en palabras de Wertsch “el control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos superiores presupone la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la

actividad propia y de los demás" (1995, p. 44). Volviendo a este punto y para añadir, se requiere del dominio consciente de las funciones psicológicas para convertirlas a superiores y así ejercer control sobre nosotros/as mismos/as y los demás, esto también implica valerse de signos y herramientas psicológicas (mediaciones semióticas). Aquí es donde los signos, mediaciones semióticas y/o herramientas psicológicas se juegan un papel esencial en el desarrollo humano.

Para acentuar, Vygotsky menciona cuatro criterios fundamentales para diferenciar las funciones psicológicas elementales y superiores, que son:

> 1) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes y la naturaleza sociales de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores. (1960, como se citó en Wertsch, 1995, p. 43).

Las herramientas psicológicas, signos y/o mediaciones semióticas, como bien se ha subrayado, son fundamentales en el desarrollo de las facultades humanas, son definitorias de nuestra naturaleza humana. Según Wertsch (1995) las herramientas psicológicas son análogas a las mediaciones semióticas, no obstante, las primeras son, específicamente, los sistemas de signos, representaciones simbólicas e instrumentos de mediación que viabilizan el dominio consciente de las funciones psicológicas para su transformación a superiores. A este respecto, cuando hablamos de mediaciones semióticas se hace mención, no sólo de los sistemas de signos y representaciones simbólicas sino también de herramientas materiales, técnicas y tecnológicas. Sin estos instrumentos no sería posible la agudización y complejización de la humanidad.

Volviendo a las herramientas psicológicas, Wertsch (1995) plantea que una de sus primeras características es que, además de estar integradas en el proceso de conducta,

cambian el flujo y la estructura de las funciones psicológicas por completo. El lenguaje, importante recordar, es una herramienta psicológica (y mediación semiótica), es por esto que, con todos sus sistemas de signos, nos moldea porque crea realidad. Considero relevante aclarar que el lenguaje es una institución con normas y valores que no sólo moldean el pensamiento y, por ende, comportamiento, sino también la cultura; es todo un marco normativo que traza la línea entre lo que es correcto e incorrecto, lo real y lo irreal, lo bueno y lo malo en la sociedad.

A este respecto, son las herramientas psicológicas transformadoras de los esquemas mentales. Vygotsky menciona que "esto se debe a que determina la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural al determinar la forma de las operaciones de trabajo" (198l, como se citó en Wertsch, 1995, p. 95). En otras palabras, cuando usamos un signo o una mediación semiótica (el lenguaje, un símbolo, un gesto, un número, etc.), esa mediación cambia la manera en que actuamos, igual que una herramienta cambia la forma en que trabajamos con el mundo físico; en este caso, hablamos del signo como herramienta psicológica. Según Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1995), el lenguaje (el signo), en una función psicológica como la memoria posibilitaría una transformación significativa de dicha función; en últimas, las herramientas psicológicas contribuyen a la adquisición de las funciones psicológicas al mismo tiempo que propician su constante complejización, esto se debe a que somos individuos receptivos a los sistemas de signos por nuestra naturaleza social.

Según Wertsch (1995) estos instrumentos y signos que Vygotsky menciona posibilitan la transmisión de la cultura, sin embargo, es pertinente mencionar que, desde el ángulo vygotskyano, ofrecen el mecanismo para la transformación sociocultural. Es decir, las herramientas psicológicas como el lenguaje y sus signos, al igual que las materiales y

técnicas, hacen posible la transformación de las funciones psicológicas y, además, contienen la fuerza del cambio sociocultural.

La descontextualización de los signos o instrumentos de mediación, como lo llama Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1995), es lo que hace realizable el cambio cultural y social. Este cambio no puede ser resultado de la transformación mental que surge de las herramientas psicológicas y que estructuran las funciones psicológicas superiores del individuo, pues tiene como necesidad elementos externos que sean visibles y hagan exteriorizar la transformación individual, por ello son tan importantes los instrumentos de mediación, sean simbólicos, materiales (objetos) y culturales. Como Wertsch (1995) lo expresa,

> mientras la aparición de los instrumentos de mediación, especialmente de las herramientas, señala la aparición de las fuerzas socioculturales del cambio, ahora la descontextualización de los instrumentos de mediación, básicamente signos, es la que proporciona la posibilidad del cambio sociocultural. (p. 73)

En esta misma línea, el autor profundiza en el papel de las mediaciones en los procesos de transformación cultural y psicológica; el autor señala que no solo las herramientas materiales participan en los cambios socioculturales, sino también los signos y su capacidad de desprenderse del contexto inmediato, es decir, las mediaciones semióticas.

Wertsch (1995) manifiesta la influencia que tiene Marx sobre las ideas de Vygotsky, en especial en una afirmación: “parafraseando una conocida idea de Marx, podríamos decir que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual” (p. 75). Esta idea representa cómo lo social es el centro que posibilita el desarrollo de la naturaleza humana y cómo los signos, que representan variopintos lenguajes, cuando se interiorizan e integran a la individualidad forman la conciencia y las

estructuras mentales humanas. Son esas interacciones gestuales, orales, etc, las que forman nuestra subjetividad e identidad.

Los procesos sociales forman nuestras estructuras identitarias, lo que somos y cómo nos percibimos. Además, el dispositivo social es el que nos insta a integrar herramientas psicológicas que hacen posible el desarrollo de las capacidades humanas más complejas y, por ende, el desarrollo e integración de las mediaciones semióticas que funcionan para transformar el mundo interno y externo.

Ahora bien, para que estos procesos sociales funcionen como dispositivo integrador de las herramientas psicológicas y/o las mediaciones semióticas y la consolidación de la identidad humana, es necesario el desarrollo interpsicológico e intrapsicológico en el individuo. Sobre ambos funcionamientos, Vygotsky menciona que

> cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. (1981, como se citó en Wertsch, 1995, pp. 77-78)

Según Wertsch (1995), aquí Vygotsky menciona la ley genética general del desarrollo cultural, que consiste en que toda función interna del infante (sea recordar, pensar, regularse, planear, etc) primero es externa, pues existió en la interacción social desde gestos o palabras con su madre y/o padre (o su círculo social primario) y el/la niña luego aprendió mediante la observación, la escucha e incluso la imitación. Es decir, la interacción social con el círculo cercano del niño/a opera como el proceso interpsicológico que despliega la disposición social en él/ella dando paso a la comunicación desde sus distintas formas, en resumen: "toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna” (Vygotsky, 1981, como se

citó en Wertsch, 1995, p. 79). Si por ejemplo en un principio el infante usa palabras para pedir ayuda (funcionamiento interpsicológico), luego, con el tiempo, usará el lenguaje para guiarse a sí mismo/a, guiar su acción (intrapsicológico). Añadiendo otro ejemplo: inicialmente, el adulto ayuda, calma, guía una situación al niño/a (funcionamiento interpsicológico), luego, integrados estos aprendizajes, el niño/a usará lo aprendido, (funcionamiento intrapsicológico) a su manera. Es notorio lo esencial que son los seres más allegados durante la etapa infantil, pues funcionan como guías durante su desarrollo. Esto último debe considerarse aún

> (…) con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. (Vygotsky, 1981, como se citó en Wertsch, 1995, p. 77)

Comprendiendo lo importantes que son los procesos sociales y el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico en el desarrollo del lenguaje, es necesario hablar del proceso de internalización. Se debe aclarar que durante la etapa infantil el niño/a no reproduce esa intercomunicación existente con sus allegados/as en su interior con exactitud, el niño no repite en su funcionamiento interno lo que pasa en sus interacciones sociales. En palabras de Wertsch

> 1) la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; 2) la realidad externa es de naturaleza social-transaccional; 3) el mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas; 4) el plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza cuasi-social. (1995, p. 83).

En otros términos, la internalización opera como un mecanismo que concede el espacio para construir nuestro yo con los/las otros/as, nuestro yo particular que ha absorbido lo que el mundo le ha ofrecido mediante sus propias leyes internas fundadas en circunstancias y contextos específicos. Asimismo, cuando se habla de que la realidad es social transaccional quiere decir que la realidad que vivimos en el exterior no es individual, sino que se da a partir de intercambios de gestos, palabras, diálogos y acuerdos que compartimos con otros/as; en pocas palabras, la vida humana es siempre, y desde un principio, social. Por otro lado, y explicando el punto 3, nuestro funcionamiento interno se construye con la ayuda de las herramientas simbólicas, desde signos, gestos, símbolos, etc, pero también para seguir aprendiendo de este gran universo de lo semiótico y progresar en su dominio; al dominar estas herramientas podemos estimular aún más nuestras funciones psicológicas superiores convirtiéndolas en herramientas internas de pensamiento. Y, por último, para explicar el punto 4, nuestra mente siempre conserva la estructura del intercambio social del que nació, es por esto que cuando pensamos conversamos con nosotros/as mismos, usamos el lenguaje interno como si fuese un diálogo.

Considero importante enfatizar, y como se ha leído en el punto tres del anterior párrafo, que las mediaciones semióticas (lenguajes lúdico-creativos) son potenciadoras de aprendizajes si aprendemos a dominarlas, es decir, son capaces de fortalecer o cambiar para mejores sistemas internos de aprendizaje. Me pregunto entonces qué pasaría si se aplicaran en el área psicológica y emocional del ser humano, un área tan importante que hace de la experiencia humana un todo orgánico, genuino y arraigado a aquello que nos conmueve. Qué pasaría si estas importantes herramientas ampliaran la noción y la práctica de las competencias emocionales.

2.5 Competencias emocionales

Antes de adentrarme a la noción de competencias emocionales, es necesario hacer hincapié en qué es una competencia, término interesante. La competencia, según Bisquerra (2003), es un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes importantes que se requieren para la realización de una tarea o actividad de forma adecuada, de calidad y eficaz, integrando así distintos saberes, que en resumen son: el saber, el saber hacer y el saber ser. Esto quiere decir que las competencias hacen posible realizar acciones a partir del dominio de los saberes que mencioné (saber, saber hacer y saber ser) de forma integrada e interconectada, lo que permite que en su ejecución estas acciones surjan flexibles, creativas y adecuadas en distintas situaciones; esto significa también que estos conocimientos, aptitudes y actitudes pueden adaptarse en dependencia de las necesidades de una situación. Estos saberes ya integrados soportan la espontaneidad en los actos.

Ahora bien, como comentaba en el anterior párrafo, las competencias emocionales son verdaderamente importantes para tener una vida saludable psicológicamente y, en consecuencia, físicamente; una vida conectada con nuestra sensibilidad, a saber, conectada con aquello que deseamos y queremos transformar, tanto en el área intrapersonal e interpersonal. Bisquerra define estas competencias como

> un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (2003, p. 22)

Como bien lo menciona Bisquerra, estas competencias requieren diversos procesos que facilitan el buen relacionamiento con nuestras emociones y sentimientos, fenómenos que atraviesan la experiencia humana y de los que podemos aprender un montón.

Existen dos grandes áreas que surgen de las competencias emocionales y que es necesario diferenciar, que son las capacidades de autorreflexión que emergen de la

inteligencia intrapersonal y que hacen posible el identificar y regular apropiadamente las propias emociones y, la otra área, el poder reconocer lo que los demás piensan y sienten, éstas son las llamadas habilidades sociales que hacen posible captar la comunicación no verbal y tener empatía y surgen de la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003). En conclusión, tenemos dos áreas: la inteligencia intrapersonal que se enfoca en los procesos internos y la correspondencia que tenemos con los fenómenos emocionales, y la inteligencia interpersonal que involucra lo social, la relación consciente, respetuosa y empática con los/as otros/as.

Dicho esto, es necesario hablar de las diferentes capacidades que se encuentran dentro de las competencias emocionales y que hacen posible el entendimiento de su noción. Así pues, tendré en cuenta la siguiente estructuración de Bisquerra (2003): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Todas estas capacidades o inteligencias tienen consigo otras habilidades que, integradas, hacen posible su consolidación. Estas habilidades se mencionarán.

Aludiendo al orden establecido en el párrafo anterior empezaré por la conciencia emocional, la cual es una habilidad importante para poder comprender nuestras propias emociones a través de su percepción e identificación. Bisquerra (2003) considera que es la "capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado" (p. 23). En otras palabras, es necesario el poder percibir las emociones y sentimientos propios y poder darles un nombre, lo que permite su identificación. Asimismo, y en palabras de Bisquerra (2003), esta percepción también posibilita el ser consciente de cuándo no se está teniendo consciencia de los fenómenos emocionales por otros motivos; al igual que, en esta noción, se enmarca la comprensión de las emociones de los demás, que, en vista de la capacidad de

autopercepción e identificación emocional, se facilita este proceso, pues se tiende a ser mucho más sensible en la lectura del comportamiento humano y en su comprensión.

La regulación emocional es, según Bisquerra (2003), la "capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc" (p. 23). Cuando se habla de tomar conciencia de la interacción de emoción, cognición y comportamiento significa poder entender que estos tres elementos están conectados y que se pueden hacer cambios internos. Es decir, entender que sentimos una emoción, como por ejemplo la tristeza (emoción) porque pensamos (cognición) que no somos suficientes o capaces de algo y luego reaccionamos (comportamiento) frente a esta emoción y/o pensamiento aislándonos o pidiendo ayuda: tres elementos conectados y que inciden entre sí. Si cambiamos la forma en la que pensamos sobre algo que afecta nuestro ánimo se está haciendo un cambio que influencia positivamente nuestro bienestar emocional.

Por otro lado, y siguiendo a Bisquerra (2003), es necesaria la expresión emocional para la regulación emocional, el poder hablar sobre lo que sentimos o, también, elaborar eso que sentimos a través de otras prácticas o actividades lúdicas que permiten la exteriorización de lo emocional. Asimismo, es importante ser consciente de que nuestro estado de ánimo puede afectar a otros/as, en palabras de Bisquerra (2003) "en niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo" (pp. 23-24).

La autonomía personal (autogestión) Bisquerra la define como

> un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (2003, p. 24)

La autoestima es realmente importante, ya que de su estado depende la forma en que nos relacionamos con nosotros/as mismos/as y con los/las demás. Por ello, se hace necesario trabajar en la construcción de una autoestima saludable; esto se favorece a través de prácticas de autocuidado y de permitirnos regalarnos espacios propios desde el disfrute de nuestra individualidad.

Para la capacidad de autonomía personal, Bisquerra (2003) expone que es necesaria también la automotivación, que representa, como la misma palabra lo expresa, la capacidad de generarse emociones positivas, de animarse a uno/a mismo/a y de tener la iniciativa de involucrarse emocionalmente en actividades de diversa índole. Esta habilidad está íntimamente relacionada con la capacidad de autogestión, además que posee cierto parentesco con tener una actitud positiva. En este mismo sentido, me parece necesario hacer referencia a la habilidad consciente de analizar críticamente las normas sociales, pues a veces, como seres sociales que somos, podemos caer en el grave error de querer encajar a costa de nuestra propia identidad, de lo que en realidad somos y anhelamos, eliminando toda posibilidad de tener una autoestima sana. Esta es una habilidad que permite "evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más media, relativos a normas sociales y comportamientos personales" (Bisquerra, 2003, p. 24). Y por último es vital aprender a buscar ayuda y recursos, pues este autor nos habla de tomar la iniciativa de buscar ayuda o apoyo cuando se requiere y de, también, explorar los diferentes recursos que se tengan a mano en caso de necesitarlos.

La inteligencia interpersonal es vital para relacionarnos de manera sana con las personas que nos rodean, además que posibilita fortalecer los vínculos que consideramos más cercanos y que nos ofrecen soporte emocional. Yendo por el mismo camino, Bisquerra (2003) comenta que "la inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la

comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc" (p. 25). Cuando Bisquerra (2003) hace alusión a dominar las habilidades sociales quiere decir que es necesario tratar con respeto a los/las que nos rodean desde la cordialidad, esto es, saludar, decir por favor y gracias, despedirse, saber escuchar y dialogar… Algunas de estas son habilidades sociales básicas. Con todo eso, el autor mantiene que el respeto también es elemental para mantener las buenas relaciones, representa aprender a aceptar que las personas son diferentes a mí y que eso está bien, y que esa diferencia es valiosa en la relación, pues aporta riqueza en las formas en que interpretamos y vemos la realidad.

En ese sentido, y siguiendo a Bisquerra (2003), el respeto no es lo único importante para saber relacionarnos con los otros/as, se necesita de la comunicación receptiva, que supone atender desde la escucha empática y activa a los demás, sabiendo también cómo disponer del lenguaje corporal y verbal para que el otro/a se sienta realmente escuchado. De la misma manera se hace vital mantener una comunicación expresiva, que hable de lo que sentimos y de nuestras experiencias desde la genuinidad, esta honestidad al expresarnos desde lo emocional es esencial para formar una base sólida que soporte nuestros vínculos sociales importantes. Esto nos lleva a un punto interesante que es la capacidad de compartir emociones, que equivale a entender que la naturaleza de las relaciones interpersonales se precisa por el grado de inmediatez emocional y la honestidad en la expresividad y, también, la reciprocidad en la relación en el compartir emocional, esto hace relaciones interpersonales maduras e íntimas (Bisquerra, 2003). Del mismo modo, el autor menciona que es necesario el comportamiento prosocial y cooperativo si se desea fortalecer la inteligencia interpersonal, ello conlleva el aprender a compartir con los otros/as desde el respeto y la amabilidad en actividades didácticas o de otra índole, al igual que, por nuestro propio bienestar mental y fidelidad identitaria, ser asertivos/as con estos.

Ahora, para terminar, es de relevancia hablar de las habilidades de vida y bienestar, estas representan las capacidades para comportarse de forma responsable, apropiada y con disposición a la resolución de problemas sean de naturaleza familiar, social, profesional o personal, esta actitud y aptitud favorecen la tranquilidad individual y el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003). Al hacer referencia a la aptitud y actitud requerida para la resolución de problemas, encaramos la necesidad de aprender a negociar con los otros/as, es decir, valorar sus opiniones y sentimientos y, si es posible y adecuado, integrar en las soluciones las distintas perspectivas, permitiendo así resolver conflictos de forma pacífica. Para esto último Bisquerra (2003) plantea que se necesita saber identificar los problemas o conflictos, es decir, saber qué situaciones están generando fricciones y que pueden representar o están representando riesgos, asimismo, saber con qué recursos se cuenta para poder resolver los conflictos o identificar qué recursos son necesarios y faltan.

Capítulo III. Metodología

3.1 Método y enfoque

El enfoque del trabajo es cualitativo, puesto que el objetivo principal del trabajo de grado consiste en "explorar el aporte de los lenguajes lúdico-creativos en la movilización de la expresión de competencias emocionales en las monitoras socioeducativas de la Estrategia ASES de la Universidad del Valle durante el semestre 2024-1". En este sentido, el enfoque cualitativo es pertinente dada la necesidad de echar luz sobre percepciones, opiniones y sentires de las monitoras y cómo la práctica recreativa puede impulsar ciertas habilidades emocionales.

Según Mejía, citado en Katayama (2014, como se citó en Sánchez, 2019), este enfoque es esencial en la investigación, pues el procedimiento metodológico se sirve de discursos, dibujos, gráficos, imágenes, palabras y textos, es decir, la investigación cualitativa utiliza diferentes fuentes de información para estudiarlas y comprender la realidad social de los individuos y el cómo desarrollan significados. Esto último hace referencia a que esta información, lejos de ser medible, es necesario que sea comprendida para entender los contextos complejos de los/las sujetos, es decir, da la posibilidad de explorar estos fenómenos desde las experiencias y perspectivas de los/las participantes priorizando los significados que éstos/as atribuyen a sus vivencias y a los contextos culturales o sociales en los que se desarrollan. Podría decirse entonces que,

> el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo. (Sánchez, 2019, p. 104)

Asimismo, Creswell (2013) nos cuenta que la investigación cualitativa es especialmente adecuada para responder preguntas abiertas como el "cómo" o "por qué", pues proporciona flexibilidad para adaptarse a realidades dinámicas; además, permite generar teorías emergentes a partir de los datos obtenidos mediante técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de textos. Esto quiere decir que los datos surgidos en imágenes, gráficos, palabras y textos, que se mencionaron anteriormente, emergen de estas técnicas de recolección de información facilitando datos contextualizados y permitiendo así una comprensión profunda y situada del espacio sociocultural. Creswell (2013) menciona que éste es un enfoque que se emplea para indagar a fondo fenómenos sociales y humanos, y aportar comprensión sobre los aspectos subjetivos, emocionales y contextuales detrás de la conducta, el pensamiento y la experiencia de las personas.

Ahora bien, este enfoque metodológico ha sido el caldo de cultivo de una cantidad de ciencias sociales que han permitido que desarrollemos una comprensión profunda de la humanidad, de nosotros/as mismos/as; estas ciencias van desde la antropología, la historia, la etnología, la etología, la etnografía, la lingüística y otras ciencias sociales (Sánchez, 2019).

El diseño oportuno para la presente investigación es el etnográfico, pues ofrece una mirada desde la perspectiva de los miembros de una comunidad o grupo social, en este caso los/las monitores/as y, a través de ellos/as captar el significado que otorgan a sus acciones y prácticas, lo que no siempre es evidente desde una perspectiva externa. Es un diseño de investigación cualitativo, según Creswell (2013), que busca comprender y describir en profundidad los patrones culturales, comportamientos y creencias de un grupo determinado. Este diseño se basa en la observación participante y en entrevistas para captar las dinámicas internas de los grupos sociales, lo que le permite a los/las investigadores/as interpretar cómo las personas interactúan y dan significado a sus prácticas en su contexto cultural. El autor menciona que dichas interpretaciones se pueden advertir dado que los/las investigadores/as

etnográficos suelen pasar un tiempo significativo con el grupo estudiado, observando sus actividades diarias, entrevistando a sus miembros y registrando información detallada sobre sus prácticas, rituales y valores, a esto se le llama observación participante.

Siguiendo a Creswell (2013), el diseño etnográfico permite captar la perspectiva de los/las participantes de manera auténtica y desde su propia realidad, lo que evita imponer interpretaciones externas. Esto es importante, pues proporciona una visión integral de las interacciones humanas en sus entornos naturales, ofreciendo datos ricos y detallados que ayudan a interpretar fenómenos sociales complejos desde adentro. Asimismo, el autor señala que este diseño no sólo documenta la cultura del grupo, sino que también explora cómo las experiencias individuales se entrelazan con los valores colectivos, lo que permite aportar perspectivas valiosas para disciplinas como la antropología, la educación y la salud pública.

El uso de un diseño etnográfico y un enfoque cualitativo es oportuno para abordar los objetivos específicos de este trabajo, pues estos se centran en comprender dinámicas humanas, contextos socioculturales y experiencias subjetivas, lo que requiere una mirada profunda y contextualizada.

3.2 Características y criterios de la población

Los/las monitores/as socioeducativos/as desempeñan un papel crucial en la Estrategia ASES al ser los/las primeros/as en interactuar con los/las estudiantes de primeros semestres y al asumir la responsabilidad de guiar, instruir y respaldar a las nuevas cohortes. Es por ello por lo que, para ser monitor/a socioeducativo/a en la Estrategia se requiere ser estudiante activo de la universidad con un buen rendimiento académico (promedio mínimo de 3.8), tener habilidades interpersonales para orientar y apoyar a otros/as, sensibilidad frente a las problemáticas sociales, conocimiento del contexto universitario, disponibilidad de tiempo para cumplir con las actividades asignadas, y compromiso ético y social. (Universidad del Valle, s.f.-b)

Ahora bien, en el contexto institucional de la Estrategia ASES se observa una brecha en la comunicación entre los diversos actores del programa, particularmente entre los/las practicantes socioeducativos y los monitores/as. Esta comunicación se limita a encuentros formales centrados en completar formatos requeridos por la Estrategia, sin profundizar en las necesidades emocionales, físicas o psicológicas del monitor. La elección de las monitoras socioeducativas como población de intervención e investigación la considero pertinente. Además de esto, la considero apropiada por sus narrativas sobre la falta de apoyo y la ausencia de inducciones y capacitaciones adecuadas, lo que les ha generado algo de desorientación e intranquilidad en su rol pudiendo escalar a un desequilibrio emocional.

Es importante mencionar que las monitoras socioeducativas que participaron en los talleres, en su mayoría, fueron mujeres; por ello considero adecuado hablar en femenino. En promedio, asistieron 11 monitoras por sesión. Estas estudiantes están en la etapa de adultez emergente. Para especificar, la mayoría está entre los 20 y 25 años. En relación con los programas académicos de las monitoras que participaron fue bastante variado, sin embargo, quienes mayormente asistieron a los talleres eran de trabajo social, diseño industrial y licenciatura en artes visuales, ciencias sociales y educación popular.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Inicialmente se usó la observación participante que, según Guber (2008), es una técnica que permite profundizar en el contexto en el que se desarrolla el fenómeno de estudio, lo que hace posible establecer contacto con fuentes primarias que en un primer momento podrían quedar fuera del muestreo seleccionado. Además, actúa como una herramienta complementaria a los datos obtenidos a través de entrevistas, pueden ser estructuradas o semiestructuradas, al ofrecer la posibilidad de descubrir aspectos nuevos o plantear preguntas que no habían sido contempladas. Según la antropóloga, esta técnica no se limita a ser una simple observación pasiva, sino que se trata de una inmersión continua y sistemática en el

entorno de la población estudiada; la clave está en la participación, es decir, vivir la experiencia desde adentro, lo que permite al/a la investigador/a entender profundamente las dinámicas sociales al estar involucrado/a en ellas, no sólo como un espectador externo, sino también como un actor dentro de ese contexto.

Según Guber (2008), esta técnica facilita el acceso a información que no sería fácil de obtener mediante otros métodos, pues la interacción directa con los/las participantes genera confianza y empatía, y esto permite captar detalles sutiles y dinámicas sociales más complejas. Adicionalmente, posibilita contrastar lo que las personas expresan con lo que realmente hacen, ofreciendo una visión más completa y contextualizada del fenómeno estudiado.

Para la recolección de información, empleé el diario de campo (ver Anexo B para el formato usado) como herramienta importante para interpretar lo que sucedía durante los talleres, a través de la observación participante y la transcripción y descripción de los datos obtenidos de los relatos individuales y colectivos de las monitoras. Es importante recordar que el diario de campo es una herramienta clave en investigaciones cualitativas, pues nos permite registrar observaciones, reflexiones y detalles del contexto obtenidos durante el trabajo en campo, en este caso, mi trabajo en la Estrategia ASES. Asimismo, me permitió documentar datos en tiempo real, reflexionar sobre mi experiencia como recreadora, identificar patrones o tendencias en las monitoras, y complementar otras técnicas de recolección de información, como grabación de audios de las intervenciones de las participantes.

Otras de las herramientas empleadas para la recolección de datos fueron los lenguajes lúdico-creativos que permitieron que se recogieran relatos individuales y colectivos de los monitores/as socioeducativos/as. Estos fueron recolectados gracias a los talleres realizados bajo algunas características de la metodología SARI. Además, Mesa (2010) sostiene que

estos lenguajes son especialmente efectivos en contextos de intervención educativa, puesto que sirven para transformar experiencias y generar aprendizajes en los individuos involucrados/as.

Otra técnica de recolección de la que me serví fue la entrevista semiestructurada (ver Anexo A) dirigida a monitores/as socioeducativos/as y practicantes socioeducativos/as para entender con mayor profundidad el funcionamiento jerárquico (la tríada socioeducativa), los roles del personal y las percepciones y sensaciones al trabajar en la Estrategia ASES.

Finalmente, se hicieron transcripciones de algunos audios grabados durante las participaciones en el taller "TEJIENDO ENL(ASES)".

Para una mejor comprensión, algunos de los relatos recolectados se organizaron en una base de datos (ver Anexo C).

3.4 Descripción del proceso de análisis de datos

El análisis de datos se realizó a partir del relacionamiento de las categorías conceptuales tenidas en cuenta en este trabajo con las evidencias de la práctica profesional realizada en la Estrategia ASES durante el periodo académico 2024-1.

En este sentido, me serví de la triangulación de datos cualitativa como una estrategia que permitió poner en diálogo diferentes fuentes de información para comprender el proceso desarrollado. De acuerdo con Denzin (1978), la triangulación contribuye a fortalecer el análisis al considerar distintas perspectivas de un mismo fenómeno. En este trabajo, dicha triangulación se realizó a partir de los datos extraídos de los diarios de campo, las obras artísticas construidas colectiva e individualmente mediante los lenguajes lúdico-creativos y las transcripciones de intervenciones realizadas por las participantes. El relacionamiento entre estas evidencias y las categorías conceptuales permitió ampliar la comprensión de los hallazgos construidos durante el proceso.

3.5 Limitaciones

En el momento de ejecutar el taller “Junt@s somos más alt@s” tuve dificultades con el ruido, pues las actividades se realizaron en las afueras de las oficinas de la Estrategia ASES, específicamente en bajos de biblioteca. Este espacio suele ser transitado por muchas personas. Adicionalmente, ese día en particular unos/unas visitantes de la Universidad Pedagógica se sirvieron del espacio para llevar a cabo una plenaria. Al principio tenía la sensación de que, al haber tanta gente (alrededor de unas 40 personas) y tanto ruido, las participantes de mi taller se dispersarían, y pasó. Sin embargo, luego de un rato (que fue muy corto), terminaron con sus actividades y se fueron, lo que dio lugar a que mi taller se desarrollara con éxito.

En cuanto al taller "El arte de escuchar", durante el proceso de grabación del video institucional del programa de Recreación, se interrumpió uno de los últimos ejercicios de socialización, pues las participantes debían estar en silencio. Además, algunas monitoras se sintieron intimidadas por la cámara, lo que dificultó la socialización del personaje que habían creado. Esta situación también me impidió estar atenta al progreso individual de cada participante al armar su personaje. En otras palabras, eso me dificultó estar atenta a información relevante respecto a la forma en que las monitoras proyectaron significados potentes en sus dibujos y representaciones realizadas sobre lo que significa para ellas ser una persona que escucha activamente. Además, no solamente no estuve atenta a algunos de estos sentidos, sino que también me perdí de poder interpretar la forma en la que socializaron dichos significados, su semblante, su tono de voz, sus ademanes. Esta información hubiese enriquecido bastante mi diario de campo. Empero, en la última repetición de este taller pude estar más presente y tener un espacio íntimo con las participantes, pudiendo nutrir también mi diario de campo con información relevante.

3.6 Consideraciones éticas

En las consideraciones éticas de este trabajo procuré proteger la privacidad de las participantes mediante el anonimato. Esto quiere decir que los relatos y obras artísticas que surgieron durante los talleres fueron utilizados sin incluir nombres ni información que permitiera identificarlas. De igual forma, en las fotografías seleccionadas no se muestran los rostros de las participantes, con el fin de resguardar su identidad. Estas decisiones buscan garantizar el respeto por su privacidad y generar un manejo responsable de la información compartida durante el proceso, al mismo tiempo que procura representar de manera respetuosa las experiencias, reflexiones y perspectivas de cada monitora. Finalmente, tanto los relatos como los registros fotográficos fueron utilizados únicamente con fines académicos, velando por el respeto y la dignidad de todas las personas involucradas.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Descripción del proceso de implementación de las actividades recreativas

A continuación, se describirá la propuesta de práctica profesional llevada a cabo en la Estrategia ASES durante el periodo 2024-1, esto para dar respuesta al primer objetivo específico que consiste en describir el proceso de implementación de las actividades recreativas desarrolladas con las monitoras socioeducativas.

Esta propuesta o proyecto de práctica la he llamado “Entre relatos: Espacios para dotar de sentido la experiencia de monitoría en la Estrategia”, que consta de cuatro talleres que se realizaron a monitoras socioeducativas. En este sentido, se ahondará en la descripción de dichos talleres y los acontecimientos significativos que emergieron durante el desarrollo del proceso. Para aclarar, se llevaron a cabo cuatro talleres de los cuales tres se repitieron, es decir, se ejecutaron 7 talleres. Estos talleres los llamé: “Tejiendo enlASES”, “Jugando a conocernos”, “¡Juntos/as somos más altos/as!” y “El arte de escuchar”.

Diseñé estos talleres tomando como referencia la metodología SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva) de Mesa (2010), entendiendo que es un procedimiento en contextos de intervención educativa dado que fomenta la transformación y resignificación de experiencias, es decir, genera aprendizajes importantes en los/las participantes. Esta metodología se encuentra en el marco de la recreación guiada y, según Mesa (2010), echa raíz en recursos pedagógicos como lo son la formulación de preguntas generadoras (interrogantes que permiten orientar el proceso recreativo dotándolo de sentido y que funciona como pegamento de cada momento) y la creación de problemas pedagógicos que abordan aspectos sociales, cognitivos y creativos. Esto último quiere decir que la SARI crea situaciones que tienen intención de retar al grupo a reflexionar, dialogar, crear y tomar decisiones y, además, movilizan recursos personales y colectivos.

Cuando afirmo que tomé la metodología SARI como inspiración, me refiero a que retomé algunas de sus características centrales. Esta propuesta plantea sesiones de aproximadamente cuatro horas articuladas a una temática específica (Mesa, 2010), con el propósito de propiciar espacios de esparcimiento, encuentro y convivencia, y de fomentar la colaboración a través de experiencias recreativas reflexivas y creativas. No obstante, atendiendo al contexto institucional y sus limitaciones de tiempo, fue necesario ajustar la duración, ya que los talleres no podían exceder las dos horas. Asimismo, aunque se conservaron los cuatro momentos que estructuran la SARI: apertura, exploración, negociación y socialización-evaluación, estos se desarrollaron de manera más sintética y acotada, e incluso en algunos (muy pocos) talleres no pudieron realizarse todos los momentos.

La presente descripción se construyó a partir de los diarios de campo que elaboré después del desarrollo de cada taller. En ellos registré no solo lo ocurrido en términos metodológicos, sino también las observaciones, percepciones y análisis que emergieron durante la ejecución de las actividades. Esto implica que la reconstrucción de la experiencia está mediada por mi mirada como facilitadora, razón por la cual, en algunos apartados, la narración se presenta en primera persona. Esta elección responde a la intención de dar cuenta no solo de lo que aconteció en el grupo, sino también de mi vivencia en el proceso de diseño e implementación de los talleres, lo que permite reconocer mi lugar como parte activa de la experiencia.

4.1.1 Taller 1: "Tejiendo EnlASES"

Tejiendo enlASES fue un taller que planteé con el objetivo de proporcionar recursos a las monitoras para la exploración de su capacidad comunicativa y expresión emocional a través del lenguaje gráfico como estrategia de descarga emocional.

El taller comenzó con una bienvenida que tomó la forma de un juego de presentación llamado “Salva la bomba”. Nos reunimos en círculo y una persona inició diciendo su nombre y compartiendo algo sobre sí misma que quisiera dar a conocer, mientras sostenía una bomba entre las piernas. Al terminar, debía pasarla (sin usar las manos) a la compañera de al lado, quien debía repetir la dinámica, y así sucesivamente hasta que todas participaran. Si la bomba caía, debíamos empezar de nuevo y presentarnos diciendo algo diferente. Considero que la actividad fue un éxito, ya que implicó un esfuerzo colectivo por no dejar caer la bomba y, al mismo tiempo, favoreció que nos abriéramos a conocernos entre todas. Hubo muchas risas y decepciones por tener que hacer el esfuerzo de nuevo, pero fue divertido. Puede decirse también que para algunas conllevó mostrar una disposición física y emocional de seguridad, pues el juego puede ser potencialmente vergonzoso.

El segundo momento fue la exploración que se basó en una actividad de colcha de retazos. Para iniciar, se entregó a cada integrante un cuadrado de cartulina en el que debía responder, mediante un símbolo o dibujo (y, si lo deseaba, algunas palabras), a la pregunta: “¿Cuál ha sido tu mayor logro o éxito como monitor/a en ASES?”. Al finalizar, cada una pegó su pieza en un pliego de papel craft titulado “Logros”. Posteriormente, se les entregó otro cuadrado de cartulina para responder, bajo la misma dinámica, la pregunta: “¿Cuál ha sido la experiencia más abrumadora que has tenido siendo monitor/a de ASES?”, y lo ubicaron en el pliego denominado “Aguas turbulentas”. En el caso de las monitoras nuevas, que aún no contaban con suficiente experiencia en el programa, se les propuso reflexionar sobre sus expectativas de éxito dentro de la estrategia ASES y sus posibles temores. Durante este espacio pude notar que a algunas se les dificultaba plasmar la experiencia y/o las palabras en dibujo y se quedaban mirando la cartulina largo rato pensando en qué podrían hacer. Otras les costó poco tiempo empezar a dibujar con disposición usando todo lo que había repartido por las mesas: colores, marcadores, lápices, etc.

Seguidamente, tuvo lugar el momento de socialización y conclusión, que consistió en invitar a todas a observar las dos colchas de experiencias y a participar a partir de lo que cada una evocaba. Desde allí, se propició una reflexión sobre la importancia de reconocer tanto los logros como los momentos de desasosiego vividos en el proceso; y, en el caso de las monitoras nuevas, se orientó la conversación hacia la identificación de sus motivadores para fortalecer el compromiso con ASES, así como el reconocimiento de sus temores.

Durante esta última actividad hubo participaciones realmente valiosas durante la socialización de "logros", por ejemplo, la de una monitora socioeducativa (la cual previamente había sido practicante socioeducativa pero que, por convicción, decidió seguir en el rol de monitoría) que contó que para ella era muy importante tener la disposición de escuchar a sus respectivos/as estudiantes y de tener la capacidad de resolución de problemas. Esto ella lo consideró como un logro y por ello dibujó una casa que simboliza el poder ofrecer compañía y apoyo a aquellos/as que no lo reciben en sus casas y, según ella, "muñequitos en crecimiento" que representan "llevarlos en el camino y verlos florecer". Ella nos contó, además, que ve a los/las monitores como ese hogar que brinda lo que falta en las casas de los/las estudiantes, que es un acompañamiento educativo y social con cariño (esta información aquí descrita se tomó de audios grabados durante las participaciones). Asimismo, algunas mencionaron que era muy satisfactorio ofrecer la ayuda necesaria para que la gente conecte con la universidad desde la emoción, la motivación y el autoconocimiento. Otra chica mencionó que uno/a de sus estudiantes le regaló una chocolatina como agradecimiento por todo el proceso que había llevado a cabo y contó que se sentía muy orgullosa por haber hecho las cosas bien.

Además, la participación de una de las monitoras permitió observar cómo el ejercicio de la colcha de retazos favoreció una lectura procesual de la experiencia. En su intervención, la monitora explicó que uno de los mayores retos para ella ha sido "conectar con otros",

reconociendo que en ocasiones las relaciones se ven atravesadas por interpretaciones personales o por el desconocimiento de los mundos emocionales de las demás personas. Sin embargo, al reflexionar sobre este desafío dentro del espacio del taller, ella misma lo resignifica también como un logro: el aprendizaje de dejar de centrar la experiencia en sí misma para empezar a buscar estrategias de acercamiento y comprensión hacia los otros. Ella nos cuenta:

> y también algo muy importante, he aprendido como a relacionarme más con los otros. Lo mismo que planteé acá, que, en este dibujo, donde yo creería que uno de los mayores retos para mí podría ser ese, ¿no? Como conectar con otros. Y lo reflexionábamos ayer durante otro taller en el que asistimos que a veces nos tomamos cosas como personal y no tenemos como en cuenta que las personas pues tienen como su propio mundo y nosotros los desconocemos y nosotros también tenemos nuestros propios, pues nuestro propio mundo entonces tal vez eso hace que de pronto no podamos conectarnos bien porque lo desconocemos, pero de todas maneras al final termina siendo también algo, un logro, ¿no? porque es como dejar de pensar que se trata de mí y comenzar a buscar estrategias para acercarme a los otros y entender que cada persona pues es diferente y tiene como lo que, como sus propios conflictos o su propia vida, o su propia manera de vivir la universidad, entonces es como básicamente eso. (Monitora 1, 2024)

Asimismo, en “Aguas turbulentas”, muchas relataron sentir miedo a no cumplir las expectativas de la Estrategia ASES y de los/las estudiantes que tuvieran a cargo, o de no saber qué hacer en caso de tener un problema por resolver con su estudiante. También aludieron al miedo de ser señaladas o juzgadas en caso de no cumplir estas expectativas que mencioné. También encontré muy interesante que una monitora mencionó tener temor a no poder organizar su tiempo y ensamblar bien en el día a día todas sus responsabilidades. Otras

dijeron que a veces podían abrumarse porque su rol demanda responsabilidad con el bienestar del otro/a y puede atemorizar equivocarse y que eso le afecte a su estudiante o estudiantes; una de ella nos cuenta: “tenemos mucha responsabilidad en nuestro rol… me preocupa no tener la capacidad de resolver ciertos problemas que se pueden presentar con el estudiante o no poder cumplir sus expectativas y que termine dando un mal acompañamiento” (Monitora 2, 2024).

Finalizando el taller hablé sobre la importancia de tener soportes desde el arte, el juego y la recreación como herramientas que posibilitan espacios de encuentro con nosotras mismas para conocernos, evaluarnos desde lo emocional y lo situacional y toparnos, quizá, con respuestas que apuestan a lo que genuinamente somos. Asimismo, estos elementos de naturaleza sensible también pueden funcionar como movilizadores emocionales que ayudan a canalizar y alivianar la mente y el cuerpo, son catárticos. Les dije que no tuvieran miedo o desconfianza a iniciarse en alguna actividad artística, de juego o recreación; que dibujen, que pinten, que vean cine de forma crítica y autoconsciente, que canten, que prueben un nuevo deporte y que se dejen conmover.

4.1.2 Taller 2: “Jugando a conocernos”

Este taller lo planeé con el objetivo de fortalecer los vínculos sociales entre las monitoras socioeducativas a través de actividades lúdicas que permitan la compartición y representación de las experiencias en la estrategia.

El taller inició con una actividad de apertura que llamé “vamos a escucharnos”; empecé enumerando a las participantes del 1 al 2. Posteriormente, los números 1 conformaron un círculo grande mirando hacia adentro, mientras que los números 2 formaron un círculo más pequeño mirando hacia afuera, quedando una frente al otra. Se les indicó que debían moverse según las señales dadas: verde para desplazarse a la derecha, amarillo para hacerlo a la izquierda y rojo para detenerse. Cada vez que se detenían, quedaban frente a una

persona distinta y sostenían una breve conversación. Durante cada encuentro, dialogaron a partir de algunas preguntas orientadoras: nombre completo y rol en la estrategia; nombre completo, carrera y semestre; y nombre completo y hobbies. Al finalizar las rotaciones, se eligieron a algunas participantes que pasaron al frente y compartieron las respuestas de las personas con las que conversó, poniendo en común la información recogida durante la actividad. Esta actividad me pareció una interesante forma de conocer a todas las presentes de manera didáctica y divertida. A algunas de las estudiantes se les olvidaban datos o narrativas que les contaron, lo que evidencia la dificultad que tenemos para escuchar en algunas ocasiones.

En la fase de exploración presenté la dinámica “La pelota preguntona”. Las estudiantes se organizaron en círculo y se dio inicio al ejercicio, que consistió en pasar una pelota construida con varias capas de papel mientras sonaba una canción. Cada capa contenía una pregunta, y quien quedaba con la pelota cuando la música se detenía debía retirar una de ellas y responderla en voz alta. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Cuál ha sido la experiencia más bizarra en ASES?; Cuéntanos tu mejor anécdota en ASES; ¿Qué experiencia te ha marcado más?; ¿Qué expectativas tienes sobre ASES?; y ¿Cuál ha sido la experiencia más retadora en ASES? Cuando alguna persona no hacía parte de ASES (muy pocas personas), la pregunta se ajustó al contexto de Univalle. Las experiencias contadas fueron bastante variopintas, algunas fueron de estudiantes que no eran monitores y contaron experiencias que fueron desafiantes para ellas al iniciar la universidad y las monitoras contaron algunas de sus expectativas, como aprender a estar más al servicio de la gente, de sus estudiantes, a escuchar de forma más activa y empática y aprender a guiar a estudiantes que podrían estar en crisis.

Durante la fase de negociación propuse el ejercicio “¡Construyamos un collage experiencial!”. Tras la dinámica de memoria “La pelota preguntona”, se entregaron los

materiales necesarios para que el grupo elaborara un collage colectivo en un pliego de papel bond, con el propósito de entrelazar las voces y vivencias compartidas. La composición integró imágenes, palabras, dibujos y fotografías extraídas de periódicos y revistas y otros elementos. Se procuró que todas aportaran a la construcción de la pieza visual, de modo que el resultado incluyera las miradas del conjunto. Asimismo, se retomaron como insumo las experiencias narradas previamente para que éstas orientaran el sentido del collage.

En el espacio de socialización y evaluación se abrió un diálogo grupal orientado por dos preguntas: ¿Qué momentos o experiencias de la jornada te gustaría destacar o compartir con el grupo? O si a alguna le gustaría hablar sobre la creación que hizo en el collage colectivo. Y la otra pregunta fue ¿qué aprendiste sobre ti mismo/a o sobre los demás durante el proceso? A partir de estas intervenciones, se propició un intercambio reflexivo que permitió reconocer aprendizajes individuales y colectivos, así como resignificar lo vivido a lo largo del encuentro. Durante este espacio las estudiantes se lanzaron a participar, hablaron sobre sus creaciones en el collage colectivo y lo que significaba para ellas. Algunas pusieron en el collage referencias de casas y hogar, y en ese sentido nos contaron sobre lo difícil que ha sido dejar su hogar en el pueblo para venir a estudiar y lo importante que es encontrar espacios que sean refugios en la universidad. Otras pusieron gráficos referentes a lo comunitario y al amor por ayudar a otros/as, de ser útil en una comunidad. Asimismo, se habló de lo importante que es la Estrategia ASES y la Universidad como espacios que generan aprendizajes y experiencias significativas.

4.1.3 Taller 3: "¡Juntos/as somos más altos/as!"

El objetivo de este taller fue incentivar la integración entre las monitoras socioeducativas en pro del trabajo colaborativo.

En el momento de apertura desarrollé la propuesta "Camina por el espacio", cuyo propósito fue propiciar la presencia consciente, reconocer el propio cuerpo y favorecer el

encuentro entre quienes integraban el grupo. Se invitó a todas a desplazarse libremente por el lugar, variando la velocidad según la indicación: 1 correspondía a un ritmo muy lento, 2 a un paso más ágil y 3 a un desplazamiento rápido, con el fin de dinamizar la experiencia. Cuando se indicó el número 4, cada persona debía estar al frente de la otra para entablar un breve diálogo. Las preguntas se realizaron de manera individual y progresiva: ¿cuáles son sus nombres o cómo les gusta que les llamen?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿si pudieran ser un personaje ficticio (de una película, serie o libro) por un día, ¿cuál serían?, y ¿alguna vez han vivido un momento vergonzoso en público?, ¿cómo fue? Este espacio transcurrió con éxito, pues todas estuvieron bastante conversadoras y dispuestas a hablar de sí mismas.

Durante este espacio me integré a la actividad en algunas ocasiones, sobre todo cuando alguna participante quedaba sola; me sentí verdaderamente bien compartiendo también algo de mí. Algunas quedaban tan enganchadas con la conversación que era difícil separarlas cuando debían volver a la dinámica de desplazamiento, lo que resultaba siendo gracioso porque se decían frases tipo: “luego seguimos con esta conversación” o “en un ratico continuamos”. Noté que todas estaban dispuestas a compartir algo de sí mismas y que las preguntas generaron mucha emoción por el enganche notorio que mencioné. Algunas respuestas de las estudiantes eran evidentemente graciosas porque el ambiente estaba rebosante de carcajadas y sonrisas animadas.

Posterior a la apertura se llevó a cabo la dinámica “No dejes caer el globo”, cuyo propósito fue comprender, a través del juego, el sentido del trabajo cooperativo. Mantener el globo en el aire representó simbólicamente la importancia del esfuerzo colectivo y la corresponsabilidad dentro del grupo. El ejercicio consistió en lanzar un globo inflado y evitar que tocara el suelo, dándole toques entre todas. A medida que avanzaba la experiencia, se incorporaron niveles de mayor complejidad, como permitir que el globo fuera tocado únicamente con el codo, con el brazo derecho o izquierdo, o con una parte específica del

cuerpo y, también, que en algunos momentos no podía repetirse el toque del globo por la misma persona reforzando así la coordinación y la colaboración grupal. Asimismo, para añadir mayor complejidad añadí en algún momento una bomba más, teniendo dos bombas en el escenario y luego otra más, habiendo hasta tres. Esta actividad fue de mucho movimiento y risas, dado que las estudiantes, algunas más que otras, tuvieron que esforzarse bastante físicamente (unas cuantas estuvieron a punto de caerse haciendo maravillas para que las bombas no cayeran al piso). Noté que durante esta actividad era necesario reforzar la coordinación y el trabajo grupal, pues la responsabilidad recaía más en unas estudiantes que en otras. No obstante, finalizando la actividad, se lograron equilibrar fuerzas y superaron el reto.

En la fase de exploración, centrada en la subjetividad, planteé como preguntas orientadoras: ¿qué momento significativo recuerdo en el cual pude resolver un problema con ayuda de otros/as? y ¿qué aprendizajes surgieron a partir de dicha experiencia? A partir del ejercicio “vamos a recordar”, cuyo propósito fue visualizar el recuerdo para conectar con los aprendizajes vividos, se invitó al grupo a cerrar los ojos y evocar una situación significativa en la que hubieran resuelto un problema de manera cooperativa. Luego, se les pidió identificar los principales aprendizajes derivados de ese momento y consignar en una hoja al menos cuatro de ellos. Para facilitar el proceso de evocación, se ofrecieron algunos ejemplos que estimularan la memoria, como pensar en la última vez que realizaron un trabajo en equipo: ya fuera una experiencia exitosa o una que no resultó como esperaban, pero que les permitió reconocer qué aspectos eran necesarios para que funcionara mejor.

Aún en la fase de exploración desarrollé la propuesta “Arma la torre”, cuyo propósito fue promover la reflexión sobre aprendizajes previos mediante la construcción simbólica de una torre individual. Se invitó a cada integrante a elaborar su propia torre utilizando elementos de la naturaleza u objetos disponibles, retomando como base los cuatro

aprendizajes que habían consignado previamente. Se orientó a que cada material elegido representara de manera metafórica dichos aprendizajes, ya fuera a través de cualidades o características asociadas. Asimismo, se les motivó a reconocer que toda torre posee capas y que su base resulta fundamental para sostener la estructura. A partir de esta idea, se les pidió jerarquizar los aprendizajes según su nivel de importancia, ubicándolos en las distintas capas de la torre. Una vez finalizada la construcción individual, se dio paso a la socialización, en la que cada persona presentó su torre y explicó el sentido de los elementos seleccionados.

Durante este momento pude percibir que muchos se abrieron a contar sus anécdotas de forma orgánica; hablaron sobre cómo había sido su proceso de práctica con sus compañeras y compañeros, de cómo fue el proceso de la olla comunitaria en el contexto del paro nacional del 2021 con los/las de la primera línea (esta torre fue la que más me conmovió) y lo importante que es el tejido social y la construcción de soluciones en comunidad, de cómo surgió un equipo de trabajo que se unió por rupturas amorosas y cómo fueron soporte la una a la otra en un momento de crisis. Narrativas con una gran cantidad de experiencias, aprendizajes y sentimientos. En sus consignas encontré elementos como: el conocimiento de las habilidades de cada integrante del grupo, el apoyo mutuo, la participación para reconocer el valor del proceso, todos/as tienen experiencias valiosas, trabajo en unión, comunicación asertiva, escucha, empatía y tolerancia con el dolor del/la otro/a, amistad, motivación, definición de roles, comprender dinámicas de trabajo, lograr acuerdos, colaboración, compromiso, paciencia, ser crítico, autoconocimiento, respeto, organización, responsabilidad, creatividad y comprensión. Me quedan algunos por fuera, sin embargo, se encuentran los más referidos. En las torres individuales encontré piezas como cartucheras, celulares, plantas secas que adornaban, cuadernos, mangos, marcadores, cargadores, llaves y otros muchos elementos; para algunos los cuadernos, los celulares y las

hojas de block como base de la torre retrataban la comunicación como cimiento del trabajo en equipo.

En el momento de negociación, centrada en la intersubjetividad, se desarrolló la dinámica “Armemos la torre juntos/as”, con el propósito de fortalecer el trabajo en equipo y propiciar la construcción conjunta del concepto de trabajo cooperativo. Se conformaron grupos (cada grupo debía tener un nombre) de cuatro o cinco personas y se les invitó a elaborar una torre colectiva con elementos de la naturaleza u objetos disponibles, retomando cinco aprendizajes significativos surgidos en la actividad individual previa. Cada elemento seleccionado debía representar de manera metafórica dichos aprendizajes (cualidades o características) y el equipo debía elegir una relatora encargada de consignar por escrito el proceso: los aprendizajes escogidos, las razones de su elección y el significado atribuido a los materiales. Como reto creativo, la torre debía cumplir con tres criterios: estabilidad, una altura mínima de 15 cm y una forma claramente identificable como torre, además de que dicha torre debía tener un nombre. Se les motivó a reflexionar sobre la importancia de la base como soporte fundamental de la estructura y, a partir de ello, jerarquizar los aprendizajes en las distintas capas según su nivel de relevancia. Al finalizar la construcción colectiva, se dio paso a la socialización, en la que cada grupo presentó su torre y compartió tanto el resultado como las reflexiones derivadas del proceso. Durante este espacio las estudiantes lograron hacer el mismo trabajo que hicieron individualmente de forma conjunta, de forma cooperativa, con el resto de sus compañeras, poniendo en discusión estas opiniones, sentimientos y emociones puestas en su trabajo individual.

En la fase de socialización y evaluación se promovió un diálogo reflexivo en torno a la experiencia vivida. Se invitó a los equipos a compartir qué aprendizajes nuevos surgieron sobre el trabajo cooperativo y cómo se sintieron durante el diseño y la construcción de la torre, reconociendo si el proceso les resultó sencillo o desafiante. Asimismo, se les propuso

analizar cómo lograron llegar a acuerdos para seleccionar los cinco aprendizajes más significativos y qué estrategias utilizaron para organizarse. Finalmente, se orientó la conversación hacia la importancia del trabajo colaborativo en su rol como monitoras, reflexionando sobre las formas en que pueden apoyarse mutuamente en su práctica.

Durante este momento pude notar las torres variopintas que crearon los grupos, unas con sombrillas abiertas metidas en maletines pesados, con hojas secas y con distintos elementos que tenían en sus maletines. Hubo cuatro grupos llamados: Pizza, El Refugio, The Ocean Tower y La Tapa de la Paciencia. El grupo El Refugio tuvo como idea poner en el tope de la torre una sombrilla que simbolizó la empatía como forma de apoyo y refugio. La comunicación fue el elemento más común encontrado en los grupos, fue, de hecho, el elemento principal de todos los grupos; asimismo, la escucha activa, la responsabilidad, la paciencia y el conocimiento de roles fueron componentes relevantes de los equipos. Durante la socialización de este momento las monitoras mencionaron que pusieron en discusión los elementos que habían propuesto inicialmente durante la actividad individual, pues sólo debían elegir cinco elementos de todos los que tenían a disposición. Contaron que debatieron un poco el asunto porque había aprendizajes muy significativos a los que no querían renunciar; aun así, lograron priorizar y quedarse con los más importantes. Sin embargo, el reto de limitar los elementos terminó siendo una oportunidad para entender algo clave: todas esas fortalezas que se propusieron en el trabajo individual siguen siendo necesarias y, para que un equipo funcione bien, no basta con elegir solo cinco, se necesita que todos los elementos operen como un sistema conectado, de lo contrario, el equipo puede empezar a fallar.

4.1.4 Taller 4: “El arte de escuchar”

Presenté este taller inicialmente con el objetivo de fomentar la práctica de la escucha activa mediante la comprensión de su significado y práctica, generando también un ambiente de confianza y colaboración.

En el momento de apertura desarrollé la propuesta “Caminata comunicativa”, orientada a fortalecer la integración grupal, la empatía, la comunicación no verbal, así como la expresión emocional y la motivación personal. En un primer momento, se invitó al grupo a desplazarse por el espacio variando la velocidad según la indicación: 1 correspondía a un ritmo muy lento, 2 a uno intermedio y 3 a un paso rápido. Luego, se les pidió representar corporalmente distintas imágenes: actuar como plumas cayendo al suelo, como árboles firmes y, finalmente, caminar como personas ancianas. En un tercer momento, mientras continuaban moviéndose, debían saludar a quienes encontraban en el camino, primero con la mirada y una sonrisa, después con un apretón de manos acompañado de contacto visual y, por último, con un abrazo. En la última indicación, al escuchar el número 4, cada persona se ubicó frente a otra para ofrecer un mensaje motivacional y preguntarle qué había hecho durante la semana que le hubiera generado satisfacción.

Durante este espacio fue muy divertido ver a las personas servirse de su cuerpo a partir de las indicaciones. Se notaron dispuestas y emocionadas cuando hablaban con otras chicas del grupo. Se sentía un ambiente de confianza y de libertad. En un momento, cuando estábamos en la fase de saludar con un abrazo, alguien se quedó sola y fui a ofrecerle uno y, todas las chicas, al presenciar el acto, se acercaron a darnos un abrazo grupal. Fueron realmente especiales esos minutos de afecto colectivo, las chicas se sentían emotivas y con ganas de dar amor. La experiencia cerró con una reflexión en torno al papel del cuerpo en la comunicación y su influencia en la manera en que nos vinculamos con los/las demás.

En la fase de exploración, centrada en la subjetividad, planteé como preguntas orientadoras: ¿qué momento significativo recuerdo en el que me haya sentido realmente

escuchado/a? y ¿qué actitud tuvo la persona para haberme hecho sentir así? A través del ejercicio “vamos a recordar”, cuyo propósito fue visualizar la experiencia para conectar con sus aprendizajes y elementos más significativos, se invitó al grupo a cerrar los ojos y evocar una situación en la que se hubieran sentido genuinamente atendidas. Luego, se les pidió identificar las actitudes que posibilitaron esa sensación y, de manera voluntaria, compartir la vivencia. Posteriormente, se desarrolló la propuesta “arma tu personaje”, orientada a comprender qué cualidades debe tener un/a buen/a escuchador/a. Cada persona seleccionó los materiales que consideró pertinentes para crear un personaje que representara dichas características, retomándolas de la experiencia previamente recordada, y asignándole un nombre al personaje creado. Una vez finalizada la creación individual, se dio paso a la socialización de los personajes y a un diálogo grupal sobre las condiciones necesarias para ejercer una escucha activa y empática. Asimismo, se reflexionó acerca de las consecuencias de no saber escuchar y los efectos positivos que tiene desarrollar esta habilidad en los vínculos interpersonales.

Durante el momento de exploración, en el que los participantes debían crear un personaje inspirado en alguien que las haya realmente escuchado a lo largo de sus vidas, fue especialmente emotivo. Dos chicas se emocionaron y se mostraron vulnerables durante la socialización, pues las anécdotas que contaron fueron realmente fuertes. Ellas, al relatar con tanta emoción lloraron. En estos casos tuve que servirme de todos mis recursos de contención emocional para que se sintieran cómodas compartiendo sus experiencias que, honestamente, me conmovieron. Una de ellas relató cómo atravesó por momentos emocionales muy duros y terminó en urgencias psiquiátricas, donde conoció a su psiquiatra, quien la ayudó a fortalecerse emocionalmente; nos contó que dicha psiquiatra le dio múltiples herramientas para afrontar todo lo que estaba atravesando en ese momento y que, dato importante, fue un soporte gigante, no sólo porque la guio en un momento de crisis, sino también porque la

escuchó y la contuvo. La otra chica nos habló de alguien, probablemente su pareja, que había fallecido y a quien extrañaba profundamente; relató que esta persona siempre estuvo ahí para ella con consejos y cariño, que era una persona muy afectiva que la había sostenido parte importante de su vida. Estas experiencias me conmovieron profundamente porque nos narraron de forma muy emotiva lo que significaba para ellas el personaje creado. También, hubo una chica que nos habló de su madre y la importante guía que ha sido en su vida, una mujer ejemplar que toda su vida la ha acompañado y ha sido soporte. Otras nos hablaron de sus mascotas, de sus madres y mejores amigas/os. Fue muy bonito escuchar a las participantes que se abrieron a hablar sobre las personas que han iluminado sus vidas, quienes las han transformado y enseñado a amar.

En la fase de negociación, orientada a la intersubjetividad, se desarrolló la propuesta "Creemos un microcuento". Se invitó al grupo a organizarse en equipos de cuatro o cinco personas para construir un relato colectivo, retomando (si así lo deseaban) los personajes creados en el ejercicio individual anterior. El microcuento debía centrarse en la escucha activa, incluir uno o varios antagonistas y estructurarse con inicio, nudo y desenlace. Cada equipo consignó su producción en una hoja. Una vez finalizado el proceso creativo, se dio paso a la socialización, en la que cada grupo presentó su microcuento al resto del colectivo. Algunos microcuentos se titularon "Corazones que escuchan", "Poli y Lilla" y "Jane y sus amigos". Estos microcuentos se pueden encontrar en el Anexo (base de datos de propuesta Entre relatos).

En el espacio de socialización y evaluación se promovió una reflexión grupal a partir de las siguientes preguntas: ¿qué consecuencias positivas tiene ser un/a buen/a oyente tanto para quien escucha como para quien habla? y ¿cuáles son los principales obstáculos que dificultan la escucha activa y cómo pueden superarse? A partir de sus intervenciones, se analizaron las barreras más comunes, como la distracción, los prejuicios o la falta de interés,

y se dialogó sobre estrategias para fortalecer una escucha más consciente y empática. Asimismo, se realizó una breve reflexión sobre las ventajas y particularidades de las distintas modalidades de comunicación, tanto virtual (como WhatsApp o Meet) como presencial. Se enfatizó especialmente en el valor del encuentro cara a cara, comprendiendo la escucha activa como una cualidad que exige disposición, interés genuino y atención al mensaje del otro/a. Además de esto, consideré importante repensar sobre cómo el arte nos ayuda a apreciar lo que a menudo damos por sentado, en este caso, nuestra red de apoyo. También discutimos la importancia de construir una red de apoyo si aún no la tenemos, pues son grandes soportes con los que podemos contar. Reflexionamos sobre cómo aprender a escuchar activamente desde el amor nos lleva a considerar nuestro propio cuidado. Asimismo, aprendimos que escuchar activamente requiere atención y comprensión, que solo se logran si estamos en buena disposición corporal y anímica. En resumen, para estar disponibles para los demás, primero debemos priorizarnos a nosotras mismas. Finalmente, recogí los microcuentos colectivos elaborados por cada equipo.

4.2 Condiciones de espacios, periodo de tiempo y duración en las que se desarrollaron las actividades

Los talleres recreativos se realizaron en espacios de la Universidad del Valle, específicamente en los espacios que disponía la Estrategia ASES. Algunos tuvieron lugar en el edificio D8, en el GEPU, un espacio amplio que contaba con mesas, sillas, proyector, computador, equipo de sonido y ventiladores, pues en ocasiones hacía bastante calor. Otros talleres se llevaron a cabo en las afueras de las oficinas de ASES, en bajos de biblioteca, un lugar abierto que permitió realizar actividades más corporales y de movimiento, como correr, danzar y compartir al aire libre.

La mayoría de los encuentros se desarrollaron en jornadas de aproximadamente dos horas, principalmente durante las mañanas (de 10:00 am a 12:00 m) , aunque uno de los

talleres tuvo una primera versión en la tarde (de 3:00 pm a 5:00 pm). Además, algunos espacios recreativos se realizaron una sola vez y otros tuvieron una segunda versión, lo que permitió ajustar y fortalecer ciertas experiencias vividas durante el proceso.

El taller "TEJIENDO ENL(ASES)" se desarrolló la tercera semana del mes de marzo con repetición la misma semana; "Jugando a conocernos" se realizó la segunda semana de abril, este no tuvo repetición; "**¡**Junt@s somos más alt@s!" dio lugar la segunda semana de mayo con repetición en la misma semana; y por último, "El arte de escuchar" se efectuó la tercera semana de mayo con repetición la misma semana.

4.3 Introducción al análisis de resultados y categorías: Elementos de los lenguajes lúdico-creativos en la expresión de competencias emocionales.

Este capítulo tiene como propósito dar respuesta al segundo objetivo de este trabajo de grado, que consiste en: analizar los elementos de los lenguajes lúdico-creativos implementados en las actividades recreativas que movilizaron la expresión de competencias emocionales en monitoras socioeducativas. Este análisis no busca medir o evaluar dichas competencias, sino a interpretar cómo estas se expresan, se ponen en juego y se configuran en el marco de la experiencia recreativa mediada por los lenguajes lúdico-creativos.

En este sentido, el análisis se construye a partir de la articulación entre el marco teórico (especialmente los aportes de Guillermina Mesa sobre los lenguajes lúdico-creativos, los de Wertsch que están en línea con Vygotsky y, por último, los de Bisquerra que emergen en torno a las competencias emocionales) y el material empírico derivado de los diarios de campo y registros de los talleres realizados. Desde esta perspectiva se asume que las actividades propuestas no sólo posibilitan la expresión de vivencias, sino que propician condiciones simbólicas y relacionales en las que emergen formas de conciencia emocional, regulación, autonomía, interacción con otros/as y, en consecuencia, algunas habilidades sociales. En este sentido, los lenguajes lúdico-creativos se comprenden como mediaciones

que permiten traducir la experiencia, externalizarla, reflexionarla y construir sentido de manera colectiva. En este proceso, las competencias emocionales no se abordan como resultados medibles, sino como manifestaciones situadas que se hacen visibles en los discursos, producciones simbólicas e interacciones entre las participantes.

El análisis se organiza a partir de cuatro subcategorías: expresión simbólica de la experiencia, externalización emocional, mediación semiótica para la reflexión sobre la experiencia y construcción de sentido colectivo, las cuales dan espacio para configurar la movilización de la experiencia emocional y relacional.

4.3.1 Expresión simbólica de la experiencia

Respetando el orden establecido anteriormente, iniciaré con la subcategoría expresión simbólica de la experiencia. Esta subcategoría se aborda con el fin de interpretar cómo, a través de los lenguajes lúdico-creativos, las monitoras socioeducativas tradujeron vivencias personales en formas simbólicas que permitieron la emergencia de elementos asociados a la conciencia emocional (el poder nombrar e identificar las emociones y sentimientos). En relación con lo que plantea Mesa (2010), los lenguajes lúdico-creativos pueden comprenderse como mediaciones semióticas que operan mediante signos y símbolos, facilitando el tránsito entre la experiencia vivida y su representación. En este sentido, no se trata únicamente de "expresar" lo que se siente, sino de construir una forma simbólica que permite hacer visible, comunicable y pensable aquello que, en muchos casos, no se manifiesta en el discurso verbal.

Esta dimensión se hizo particularmente evidente en el taller "Tejiendo enlASES", específicamente en la actividad de la colcha de retazos (durante la socialización de los logros), donde se invitó a las participantes a representar, mediante dibujos o símbolos, sus principales logros y experiencias abrumadoras dentro de la estrategia ASES. La consigna planteó un desplazamiento del lenguaje verbal hacia el lenguaje gráfico, lo que significó un proceso de traducción simbólica de la experiencia. Este desplazamiento no fue inmediato,

pues mientras algunas personas comenzaron a dibujar con facilidad, otras permanecieron durante varios minutos observando la hoja en blanco, lo que sugiere un proceso de búsqueda interna para identificar qué representar, por qué y cómo hacerlo. Esta situación permite interpretar que la actividad no funcionó como una simple externalización automática, sino como un ejercicio de reconocimiento y organización de la experiencia, además de que posibilitó el reto creativo.

Las producciones simbólicas elaboradas evidencian cómo las participantes condensaron significados complejos en dibujos aparentemente “simples”. Un caso significativo fue el de una monitora que representó su experiencia, específicamente cuando se habló de los logros obtenidos siendo monitora, a través del dibujo de una casa. La monitora en su participación manifestó:

> (…) yo dibujé como un hogar básicamente, entonces es como muñequitos en crecimiento y luego los dos muñequitos los dibujé como flores, entonces para mí es como las personas que de pronto en su casa no tienen un hogar puedan encontrar en la universidad o en nosotros como ese tipo de compañía que uno no tiene a veces en la casa, ¿no? Y estos muñequitos como en crecimiento representan para mí como llevarlos en el camino y verlos florecer. Entonces está la chimenea y todo lo que un hogar representa, pero muchos de nosotros no tienen en el hogar papá, mamá, amor y compañía, y yo pienso que es la gran mayoría, y la universidad se vuelve eso, pero si uno no sabe filtrar los caminos de una universidad pues también puede resultar en un muy mal hogar. Nos veo más a nosotros como eso, como un chiqui hogar de acompañamiento educativo y social, pero pues con cariño. (Monitora 3, 2024)

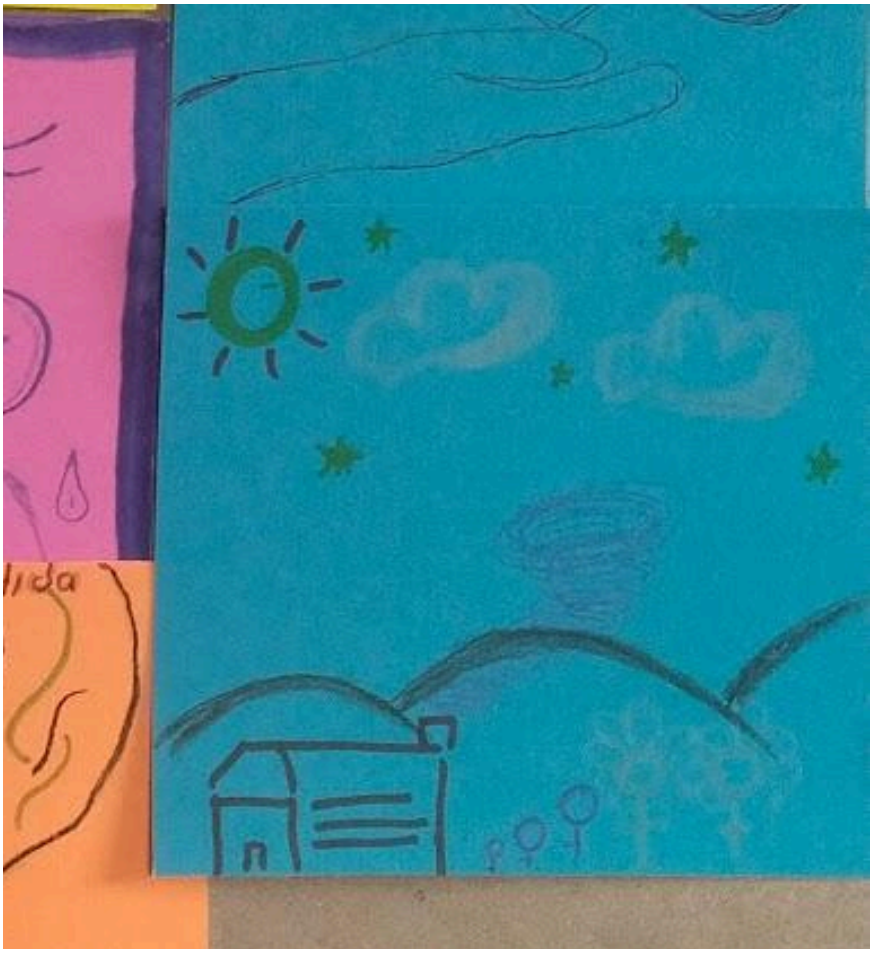


Figura 1.

Representación de la participante que dibujó un hogar con "Muñequitos en crecimiento"

Aquí la monitora menciona el hogar, o la casa, asociándola con la posibilidad de brindar acompañamiento y apoyo a sus estudiantes. En su explicación, la casa no sólo remitía a un logro en términos de desempeño sino a una dimensión afectiva de su rol, relacionada con la idea de ofrecer un espacio de contención a quienes no lo encuentran en sus contextos familiares. Asimismo, la inclusión de "muñequitos en crecimiento" posibilitó ampliar el sentido de la imagen, puesto que integra la noción de proceso y acompañamiento en el desarrollo de los/las otros/as.

Igualmente, otra monitora nos mostró su dibujo en el que claramente se veía una chocolatina Jet, nos mencionó que uno/a de sus estudiantes le regaló una chocolatina como

agradecimiento por todo el proceso que había llevado a cabo y contó que se sentía muy orgullosa por haber hecho las cosas bien. Se hace evidente cómo a través de una imagen, un símbolo o un dibujo se puede representar sentidos de gran intensidad y profundidad vivencial y emocional, además nos abre la posibilidad de la reorganización experiencial, es decir, se habilita el repensar la experiencia para una posible visualización y estructuración nueva. Según lo que plantea Mesa (2010) los lenguajes lúdico-creativos activan el pensamiento creativo, pues su desarrollo surge de la integración de múltiples funciones psicológicas, siendo estas: la memoria, las emociones, los conocimientos previos y las experiencias, dichas funciones se articulan simultáneamente mientras la persona participa en la actividad; nos explica, además, que este proceso implica la capacidad de representación simbólica, mediante la cual los sujetos toman elementos simples, como objetos, imágenes o gestos, y los transforman en construcciones más complejas y significativas, en otras palabras, reinterpretan y reorganizan la realidad a través de símbolos, lo que permite no sólo imaginar, sino también elaborar sentidos más profundos a nivel cognitivo y emocional.



Figura 2.

Representación de la participante que dibujó una chocolatina

Por otro lado, en la colcha de “aguas turbulentas” emergieron representaciones relacionadas a experiencias de miedo, presión e incertidumbre frente al ejercicio de la monitoría. Muchas relataron sentir miedo a: no cumplir las expectativas de la Estrategia ASES y de los/las estudiantes que tuvieran a cargo; no tener conocimiento de qué hacer en caso de tener un problema por resolver con su estudiante; ser señaladas o juzgadas en caso de no cumplir las expectativas; no poder organizar su tiempo y ensamblar bien en el día a día todas sus responsabilidades; a equivocarse y que eso le afecte a su estudiante o estudiantes; asimismo, contaron que se sentían abrumadas dado que su rol demanda responsabilidad con el bienestar del otro/a. Esto último se observa según el testimonio de una de ellas: “… entendiendo que tenemos tanta responsabilidad en nuestro rol, me preocupa no tener la capacidad de resolver ciertos problemas que se pueden presentar con el estudiante o no poder cumplir sus expectativas y que termine dando un mal acompañamiento…”. En estos casos, el

dibujo funcionó como un medio para dar forma a experiencias emocionales permitiendo su organización y explicitación.



Figura 3.

Representación gráfica de todas las participantes de la colcha de retazos "Aguas turbulentas"

Es en este punto donde se hace evidente la expresión simbólica vinculada con la conciencia emocional. Siguiendo a Bisquerra (2003), esta implica la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones. Ahora bien, a partir de las situaciones descritas se puede interpretar que, a través del ejercicio simbólico, se generaron condiciones en las que emergen procesos de identificación emocional. Esto se evidencia en dos niveles: en primer lugar, en la selección misma de lo que se representa, pues implica reconocer qué experiencias han sido significativas y qué carga emocional tienen; y en segundo lugar, la verbalización posterior durante la socialización, donde las participantes nombran emociones como miedo, orgullo, satisfacción o frustración al explicar sus producciones. Asimismo, cuando una participante

relata el orgullo sentido por el reconocimiento de un estudiante o cuando otra expresa el temor a no estar a la altura de su rol, no solo están compartiendo una experiencia, sino que están poniendo en palabras estados emocionales que ya han vivido, esto permite aproximarse a un proceso de toma de conciencia sobre estos.

En este sentido, el lenguaje lúdico-creativo no operó únicamente como un medio de expresión, sino como una mediación que posibilitó hacer visibles, diferenciables y comunicables ciertas vivencias emocionales. El dibujo no reemplaza la palabra, pero la antecede y la sostiene. En este sentido, esto posibilita que aquello que inicialmente puede aparecer de forma difusa pueda ser posteriormente nombrado y compartido en el espacio grupal. En pocas palabras, la expresión simbólica de la experiencia permitió que las participantes no sólo volcaran al exterior sus vivencias, sino que comenzaran a organizarlas y reconocerlas desde una dimensión emocional. Esto, además, sugiere que los lenguajes lúdico-creativos generan condiciones para la emergencia de procesos asociados a la conciencia emocional, en tanto facilitan la identificación y expresión de lo vivido en un entorno que legitima dichas experiencias.

4.3.2 Externalización de lo emocional

A continuación, abordaré la subcategoría “externalización de lo emocional”. Esta subcategoría nos permite interpretar cómo, en el marco de los lenguajes lúdico-creativos, las monitoras socioeducativas encontraron formas de exteriorizar experiencias emocionales fuertes y significativas que, además, fueron verbalizadas y compartidas en un espacio colectivo. A diferencia de la expresión simbólica (centrada en la representación), aquí el foco se encuentra en el paso de lo interno a lo externo, es decir, en la puesta en circulación de emociones, recuerdos y vivencias llenas de emotividad en un entorno grupal.

Este proceso se hizo especialmente visible en distintos momentos de los talleres, donde las actividades propuestas no sólo habilitaron la participación, sino que generaron

condiciones de confianza que permitieron la emergencia de contenidos emocionales significativos. Cómo se mencionó en el taller “Tejiendo enlASES”, la construcción de la colcha de “aguas turbulentas” permitió la expresión de experiencias asociadas al miedo, la presión y la incertidumbre frente al rol. Estas intervenciones evidencian cómo el dispositivo lúdico-creativo no se limitó a la representación gráfica, sino que facilitó la verbalización de experiencias emocionales que, es posible, no se expresarían con la misma facilidad en otros espacios. Sin embargo, este carácter de externalización se intensificó en el taller “El arte de escuchar”, particularmente en el ejercicio de evocación y creación de personajes. En este espacio, algunas participantes compartieron experiencias personales de gran carga emocional, como situaciones de crisis que requirieron atención psiquiátrica: esta participante nos contó que su psiquiatra le dio múltiples herramientas para afrontar todo lo que estaba atravesando en ese momento y fue un soporte gigante, no sólo porque la guió en un momento de crisis, sino también porque la escuchó y fue quien más la contuvo.

También hubo participaciones que hablaron sobre la pérdida de seres queridos: una monitora nos habló de alguien, probablemente su pareja, que había fallecido y a quien extrañaba profundamente; relató que esta persona siempre estuvo ahí para ella con consejos y cariño, que era una persona muy afectiva que la había sostenido parte importante de su vida. La forma en que esta estudiante contó la pérdida de su ser querido fue bastante impactante, pues no pudo contener el llanto. Durante este momento tuve que valerme de herramientas de contención para que la participante se sintiera validada y en confianza, esto hizo posible que se mantuviera en calma y terminara de contar su experiencia y, al mismo tiempo, se desarrollara con naturalidad la actividad. Haré referencia más adelante respecto a cómo tuve que actuar en este caso entendiendo que el/la recreador/a debe servirse de recursos de escucha empática, comunicación y presencia. Para añadir, esta estudiante le puso de nombre a su personaje J.D.



Figura 4.

Representación del personaje creado de nombre J.D.

Es importante mencionar otras participaciones, como la de una monitora que nos habló de su madre y la importante guía que ha sido en su vida, una mujer ejemplar que toda su vida la ha acompañado y ha sido un gran soporte. Otras hablaron de sus mascotas, de sus madres y mejores amigas/os quienes han sido apoyos y guías importantes en sus vidas. Fue muy bonito escuchar a las participantes que se abrieron a hablar sobre las personas que han iluminado sus caminos por el mundo, quienes las han transformado y enseñado a amar. En este sentido, las narraciones estuvieron acompañadas de manifestaciones visibles de emoción, como el llanto, la nostalgia, la alegría y el agradecimiento, lo que da cuenta de un proceso de expresión que trasciende la palabra y se inscribe también en el cuerpo.

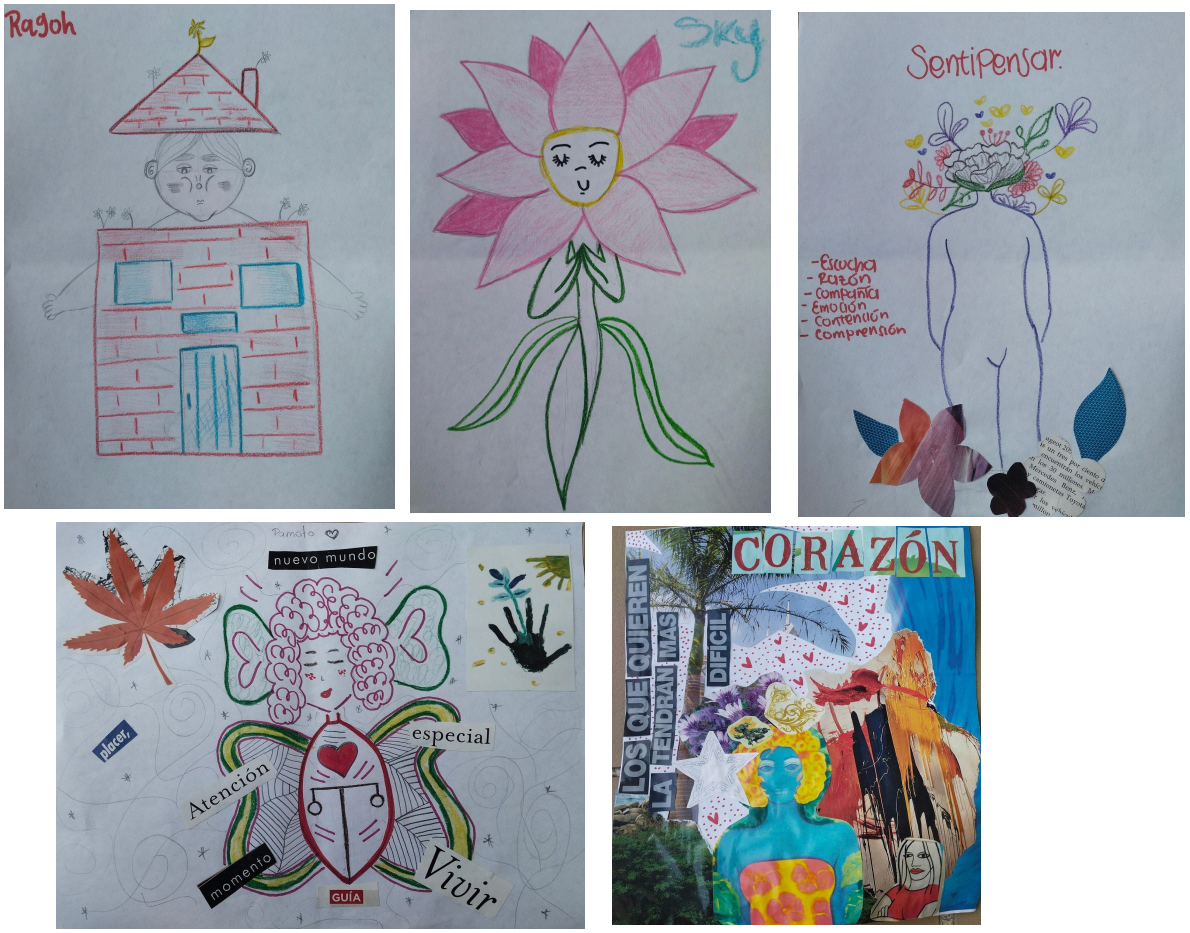


Figura 5.

Algunas representaciones de los personajes de las participantes

Lo relevante aquí no es únicamente que estas emociones hayan sido expresadas, sino también las condiciones en las que esto fue posible. El grupo se mantuvo en una disposición de escucha, sin interrupciones, generando así un ambiente de contención que permitió sostener las intervenciones cargadas de emoción. Asimismo, la propuesta de construir un personaje a partir de alguien que "sí escucha" funcionó como un mediador que facilita hablar de experiencias difíciles sin tener que hacerlo de forma directa o expositiva desde el inicio. En este sentido, el lenguaje lúdico-creativo funcionó como un soporte que hizo posible aproximarse a contenidos emocionales complejos. Ahora bien, en términos de competencias emocionales, estas situaciones permiten interpretar la movilización de procesos asociados a la

regulación emocional que, siguiendo a Bisquerra (2003) son la capacidad de gestionar las emociones de manera adecuada, lo cual implica, entre otros aspectos, poder expresarlas. Es importante señalar que no se trata de afirmar que las participantes regulan plenamente sus emociones, sino de reconocer que en estos espacios se despliegan formas de expresión emocional que representan un componente necesario para dicha regulación.

La evidencia empírica muestra que las participantes no sólo identifican emociones, sino que se permiten expresarlas en un entorno colectivo a través de la palabra y de la representación como mediadora. El hecho de que algunas participantes hayan podido narrar experiencias dolorosas, sostener la emoción en el momento y ser escuchadas por el grupo, da cuenta de la presencia de condiciones que favorecen procesos de elaboración emocional. Asimismo, estos relatos al ser compartidos adquieren sentido individual, pues su representación (los personajes creados) y su discurso es una forma de volcar al exterior el agradecimiento y el amor por las personas que han cimentado sus vidas. Es posible que este volcar haga mella en la forma en la que actuamos con las personas que nos rodean, especialmente con las que amamos, pues este ejercicio permite visibilizar aquello que a veces damos por sentado, o aquello que olvidamos, que es el amor y el cuidado que otros/as nos dan.

Esto último da cuenta de que los lenguajes lúdico-creativos hacen posible la externalización emocional dada su naturaleza simbólica y expresiva. Como lo expone Mesa "los lenguajes lúdico-creativos sirven de puente entre lo subjetivo (lenguaje interior) y el habla social, como herramientas para externalizar o expresar" (2010, p. 16). Este puente o este instrumento que permite el tránsito entre lo subjetivo e interno a lo externo y social hace posible también la internalización de aquello que se expresa, como bien lo menciona Mesa

> lo que dicen los participantes sobre lo que hacen, si bien tiene como referente inmediato el lenguaje lúdico creativo que se emplee, sirve de vehículo al mismo

> tiempo para que se produzca tanto el proceso de externalización como de internalización o apropiación de la experiencia que se está realizando. (2010, p. 16)

En este sentido, los lenguajes lúdico-creativos no operan únicamente como elementos de expresión individual, sino también como dispositivos que posibilitan la circulación de lo emocional en un espacio colectivo. La emoción, al ser externalizada, deja de estar contenida únicamente en la experiencia individual y pasa a formar parte de una dinámica grupal donde puede ser escuchada, reconocida y, en cierta medida, acompañada. En síntesis, la externalización emocional, mediada por los lenguajes lúdico-creativos, permitió que las participantes expresaran experiencias afectivas diversas en un entorno que legitimó dicha expresión. Esto indica que estos lenguajes configuran condiciones que favorecen la puesta en común de lo emocional, lo que hace posible dar un paso fundamental en procesos más amplios de comprensión y elaboración de la experiencia.

4.3.3 Mediación semiótica para la reflexión sobre la experiencia

La subcategoría de mediación semiótica para la reflexión sobre la experiencia permite interpretar cómo los lenguajes lúdico-creativos no sólo posibilitan la expresión de vivencias, sino que median en su elaboración y reorganización interna. En este sentido, siguiendo a Mesa (2004), estos lenguajes intervienen en la actividad intrapsicológica del sujeto, es decir, actúan como intermediarios en los modos en que se estructura y da sentido a la experiencia, integrando dimensiones afectivas, cognitivas y sociales.

Esta idea se complementa con lo planteado por Wertsch (1995), quien, a partir de Lev Vygotsky, señala que el uso de signos y mediaciones semióticas transforma las funciones psicológicas, de manera similar a como una herramienta modifica la acción sobre el mundo físico. En este marco, el lenguaje (y, en este caso, los lenguajes lúdico-creativos) no sólo permiten expresar la experiencia, sino que influyen en la forma en que esta es pensada, organizada y reinterpretada.

Desde esta perspectiva, la actividad de la colcha de retazos en el taller “Tejiendo enlASES” puede comprenderse como un dispositivo que favorece la reflexión sobre la experiencia a través de la mediación simbólica. Esto se evidencia en la intervención de una monitora, quien, al referirse a su dibujo, expresó:

> (...) Y también algo muy importante, he aprendido como a relacionarme más con los otros. Lo mismo que planteé acá, en este dibujo, donde yo creería que uno de los mayores retos para mí podría ser ese, ¿no? Como conectar con otros. Y lo reflexionábamos ayer durante otro taller en el que asistimos que a veces nos tomamos cosas como personal y no tenemos como en cuenta que las personas pues tienen como su propio mundo y nosotros los desconocemos y nosotros también tenemos nuestros propios, pues nuestro propio mundo entonces tal vez eso hace que de pronto no podamos conectarnos bien porque lo desconocemos, pero de todas maneras al final termina siendo también algo, un logro, ¿no? porque es como dejar de pensar que se trata de mí y comenzar a buscar estrategias para acercarme a los otros y entender que cada persona pues es diferente y tiene como lo que, como sus propios conflictos o su propia vida, o su propia manera de vivir la universidad, entonces es como básicamente eso. (Monitora 1, 2024)

En esta participación la monitora nos habla sobre lo que ha sido para ella un desafío, que es conectar con los/las otros/as, es aquí donde puede observarse un proceso de reelaboración en curso, una reflexión significativa: la participante parte de reconocer una dificultad, pero en el mismo acto discursivo integra una comprensión más compleja de la situación al considerar la existencia del mundo del/de la otro(a) y cuestionar la tendencia a personalizar las interacciones, es decir y en palabras de ella, cuestionar el tomarse las cosas a personal. Este desplazamiento le permite reinterpretar el reto como un logro en tanto significa la construcción de nuevas formas de relacionarse y una oportunidad para aprender del/de la

otro(a) desde el reconocimiento de su alteridad o diferencia. Ahora bien, esta reflexión se construye en el espacio mediado por el lenguaje lúdico-creativo, así, el paso por la representación simbólica (el dibujo) y luego su socialización, posibilita una toma de distancia frente a la experiencia, lo que permite su reorganización. En términos de Lev Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1995), el uso de signos no sólo acompaña el pensamiento, sino que lo transforma, haciendo posible que la experiencia sea comprendida de manera diferente.

En relación con las competencias emocionales de Bisquerra (2003), los procesos descritos pueden interpretarse principalmente desde la autonomía personal, entendida a partir del ser crítico con los comportamientos personales, es decir, la capacidad de reflexionar sobre sí mismo/a, tomar decisiones y gestionar la propia experiencia en función del bienestar. En este sentido, cuando la monitora reelabora su dificultad para "conectar con otros/as" y la transforma en un aprendizaje que orienta nuevas formas relacionales, no sólo está comprendiendo su experiencia, sino que está asumiendo una posición activa frente a ella permitiéndose construir una comprensión más amplia de las relaciones y dejando de lado una única lectura centrada en sí misma. Esto también se relaciona con las habilidades de vida y bienestar, pues, según Bisquerra (2003), una de sus cualidades consiste en aprender de la experiencia para afrontar situaciones futuras, en otras palabras, la capacidad para identificar situaciones problemáticas o desafiantes que requieren una evaluación y, en este caso, una reelaboración discursiva del pensamiento. La reflexión que realiza la participante al reconocer que las personas "tienen su propio mundo" y que es necesario buscar estrategias para acercarse a los/las otros/as, no se limita a la comprensión, sino que se puede proyectar a una forma distinta de actuar desde lo cotidiano.

Asimismo, en su socialización se pueden reconocer elementos de la categoría inteligencia interpersonal, que son, según Bisquerra el "respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las

personas" (2003. p, 25). Esto último puede evidenciarse en las palabras dichas por la monitora, puesto que pone en evidencia su capacidad de considerar la perspectiva del/de la otro/a o "el mundo del otro(a)", comprender la diversidad de experiencias y construir formas de relación más ajustadas a dicha complejidad. Asimismo, es notoria otra de las categorías que propone Bisquerra (2003) "compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación" (p. 25); esto último se manifiesta en la disposición emocional que tiene la compañera a compartir su experiencia personal, pues, sobre todo en público, es complejo hablar de las carencias o asuntos por trabajar.

De manera similar, en las actividades de construcción de torres, cuando las participantes identifican, seleccionan y jerarquizan aprendizajes como la comunicación, la escucha activa y la responsabilidad, no sólo están nombrando elementos relevantes, sino que están construyendo criterios de acción para el trabajo colectivo. Esto permite interpretar que los lenguajes lúdico-creativos no sólo median la reflexión, sino que favorecen la apropiación de aprendizajes que pueden ser movilizados en la vida práctica y cotidiana. Ahora bien, relacionando esto último a las competencias emocionales, podemos interpretar que las monitoras pusieron en práctica dichos elementos también integrados en sus torres, puesto que escucharon activamente y se comunicaron desde la asertividad para realizar el trabajo colectivo. Esto denota que se encuentra la capacidad para respetar a la otra y aceptar su diferencia. Se observa, además, que durante la socialización del momento de las torres colectivas, una de las monitoras mencionó que se pusieron en discusión los elementos que habían propuesto inicialmente durante la actividad individual, pues sólo debían elegir cinco elementos de todos los que tenían a disposición; contaron que debatieron estos contenidos

porque encontraron aprendizajes o elementos significativos a los que no querían renunciar, sin embargo, lograron priorizar y quedarse con los más importantes.



Figura 6.

Representación de una torre colectiva

También se puede interpretar, a partir de la última participación, que se encuentra una actitud prosocial y de cooperatividad que, en palabras de Bisquerra, consiste en la "capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones didádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás" (2003, p. 25). Esto último permite evidenciar que, durante todos los talleres, no sólo en "Junt@s somos más alt@s", pude observar en los participantes comportamientos de amabilidad y disposición frente las actividades y hacia las demás monitoras. Sus actitudes denotaron completa madurez, atención y cordialidad, algo muy grato de ver.

Retomando las socializaciones durante la actividad de la construcción de torres colectivas, es importante mencionar que otra monitora comentó que el reto de limitar los

elementos terminó siendo una oportunidad para entender que todas las facultades que se propusieron son importantes y, para que un equipo funcione bien, no basta con elegir solo cinco, se necesita que todos los elementos operen como un sistema conectado, de lo contrario, el equipo puede empezar a fallar. En conjunto, estos procesos permiten sostener que la mediación semiótica hace posible la reflexión sobre la experiencia, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de criterios personales y relacionales para la acción, lo que nos permite observar su relación con competencias emocionales que trascienden la mera identificación emocional y se sitúan en el plano de la autogestión y de la vida en relación.

En síntesis, este análisis permite sostener que los lenguajes lúdico-creativos, al operar como mediaciones semióticas, no sólo hacen visible la experiencia, sino que favorecen su reelaboración reflexiva, posibilitando que las participantes construyan comprensiones más complejas y situadas sobre sus vivencias.

4.3.4 Construcción de sentido colectivo

En esta subcategoría se interpreta cómo los lenguajes lúdico-creativos no sólo posibilitaron la expresión colectiva, sino que permitieron espacios donde las experiencias, percepciones y significados de las participantes se pusieron en relación, dando lugar a construcciones compartidas de sentido. En este punto, lo relevante no es únicamente lo que cada persona expresó, sino lo que emergió entre ellas a partir de la interacción mediada por los lenguajes lúdico-creativos.

En este sentido, se vuelve necesario hablar sobre la influencia educativa como elemento importante de la recreación pedagógica o guiada, pues, y para recordar, estos procesos requieren de un/una otro/a que ayuda o que funciona como agente educativo, siendo así una guía o guías que operan en pro de la construcción de aprendizajes colectivos. Así pues, Mesa (2010) hace referencia al segundo mecanismo de la influencia educativa como proceso que hace posible la construcción gradual de “sistemas de significados compartidos”

sobre los contenidos de una actividad. Esto último quiere decir, citando a Wertsch (1988, como se citó en Mesa, 2010), que los estudiantes o, en este caso, recreandos, puedan llegar a acuerdos sobre la situación pedagógica o, mejor dicho, que puedan construir de forma colectiva y desde la negociación un proyecto sobre lo que se desea hacer en dicha situación mediante el diálogo y la integración de los diferentes puntos de vista, sin imposiciones de poder; este proceso significa la apertura a la construcción de intersubjetividad, según psicólogos/as, lo que implica la comunicación entre personas y sus subjetividades en pro de negociar puntos de vista por medio del lenguaje. Considerando esto último, los lenguajes lúdico-creativos operan como un escenario de intersubjetividad, donde los sentidos se transforman en el encuentro con otros/as.

Esto se hizo especialmente evidente en actividades de creación colectiva como el cuento construido en grupo durante el taller “El arte de escuchar”. Este relato no partió de una narración improvisada, sino de la integración de los personajes creados previamente por cada participante. Cada personaje contenía, a través de recursos simbólicos y metafóricos, rasgos emocionales, experiencias o formas de ver el mundo, esto quiere decir que cuando se construyó el cuento, no sólo se estaban uniendo historias, sino que también se estaban articulando universos simbólicos individuales en una narrativa compartida. Este proceso implicó que las participantes no sólo mostraran sus creaciones, sino que las pusieran en relación con las de las demás, permitiendo así reconocer sus sentidos, ajustarlas y encontrar formas de hacerlas coexistir dentro de una misma historia. De esta manera, el cuento colectivo operó como un espacio donde los significados previamente elaborados de forma individual fueran reconfigurados en función de lo grupal, lo que requirió de escucha, apertura y disposición a transformar la propia propuesta y ponerla en diálogo con otras. Volviendo a la construcción de intersubjetividad que mencioné anteriormente, este tipo de dinámicas hacen posible observar la construcción de sistemas de significados compartidos, en tanto las

participantes negocian sentidos a partir de sus producciones simbólicas; aquí no se trata únicamente de sumar aportes, sino de hacer converger diferencias y de encontrar igualdades, esto significa que hay un proceso de intersubjetividad donde las distintas formas de sentir y representar la experiencia hallan puntos de encuentro.

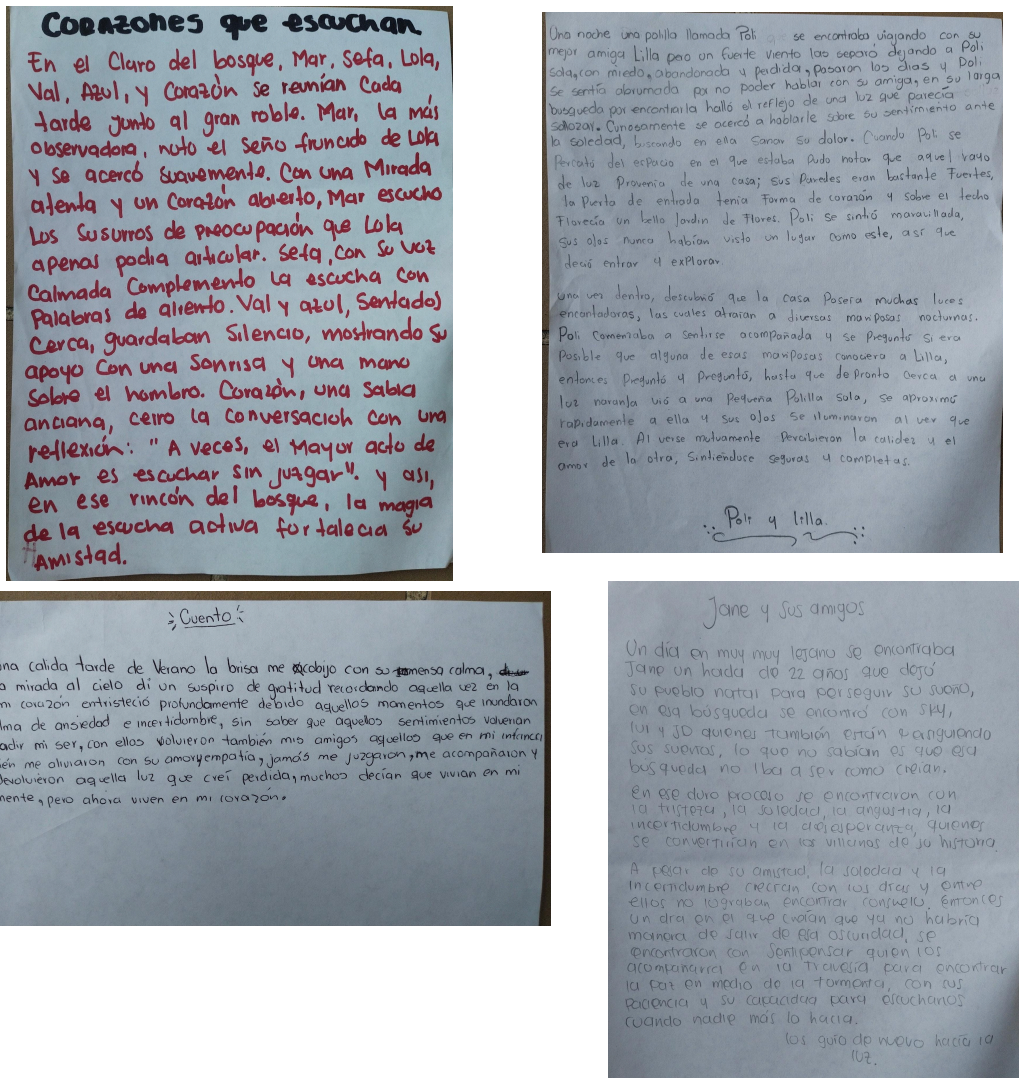


Figura 7.

Cuentos colectivos

Asimismo, cuando empiezan a aparecer coincidencias en los sentidos de las representaciones (especialmente en aquello que cada uno expresa como necesario para sentirse escuchado/a) se va generando una especie de afinidad con la otra que no es superficial, pues se conecta con su lado más humano y emocional. En ese momento, el

ejercicio deja de ser sólo creativo y se convierte en un espacio de reconocimiento, es decir, darme cuenta de que la otra también necesita ser escuchada, validada o comprendida, tal como yo. Esto implica que, al verse reflejada en las necesidades de la otra, se abre la posibilidad de una empatía más profunda; ya no se trata únicamente de entender a la otra desde lo racional, sino de reconocer que eso que yo valoro y anhelo en las demás también es significativo para ellas. En ese sentido, el ejercicio no sólo permite identificar necesidades compartidas, sino que cuestiona directamente la propia forma de relacionarse, dicho con otras palabras, si eso es tan importante para mí, también lo es para la otra, y por ende se vuelve necesario empezar a encarnar esas mismas disposiciones en el vínculo.

De manera similar, en el collage colectivo del taller “Jugando a conocernos”, las participantes construyeron una composición común a partir de imágenes, palabras y recortes que representaban aspectos de sí mismas. En este proceso, no sólo se pusieron en juego representaciones individuales, sino que se reorganizaron en función del espacio compartido, lo que significó tomar decisiones sobre qué incluir, cómo ubicarlo y cómo relacionarlo con lo de las demás. Esta dinámica se hizo especialmente significativa cuando, durante la socialización, varias participantes explicaron las imágenes de casas que habían integrado. A partir de allí, surgieron relatos sobre lo difícil que ha sido dejar sus hogares en el pueblo para venir a estudiar, y cómo, en ese tránsito, se vuelve fundamental encontrar en la universidad espacios que funcionen como refugio. En ese mismo sentido, otras participantes incluyeron gráficos asociados a lo comunitario y al amor por ayudar a otros/as, expresando también el deseo de ser útiles dentro de la universidad. Esto quiere decir que el collage permitió que las experiencias comunes comenzaran a dialogar entre sí, mostrándoles puntos de encuentro en torno a necesidades compartidas como el cuidado, la pertenencia y el acompañamiento. De este modo la producción colectiva se convierte en un espacio donde las vivencias personales se reconocen, se validan y se reconfiguran en relación con las de los demás, lo que permite

observar cómo las identidades individuales se transforman al inscribirse en un tejido común de sentidos.



Figura 8.

Collage colectivo

Como mencioné en la anterior categoría, en el taller “Junt@s somos más alt@s”, la construcción de torres grupales con objetos cotidianos evidenció procesos de cooperación y negociación entre las integrantes del grupo. No se trataba únicamente de apilar objetos, sino de acordar estrategias para responder a las consignas. Las caídas de las torres, lejos de ser leídas como un fracaso, generaron momentos de reorganización colectiva donde se pusieron en discusión nuevas formas de lograr estabilidad. Asimismo, cada torre representaba elementos importantes considerados individualmente como relevantes en el trabajo cooperativo; encontraron puntos en común en cuanto a las capacidades requeridas, tales como responsabilidad, escucha activa y paciencia. Todos estos elementos en común fueron simbolizados en una torre que, además de representar coincidencias, expone opiniones, deseos y necesidades compartidas, pues también se hallan componentes emotivos y experienciales (trabajados previamente de manera individual) que dieron forma a cada torre grupal.

De manera similar, durante el ejercicio de la colcha de retazos, aunque la producción inicial fue individual, el momento de socialización permitió que los significados personales fueran reinterpretados a la luz de las experiencias de las demás. Al observar los “logros” y las “aguas turbulentas” de sus pares, las participantes ampliaban su comprensión de lo que significa la experiencia vivida, lo que permitió el reconocimiento de elementos comunes, diferencias y formas diferentes y nuevas de nombrar sus propios procesos.

Desde el campo de las competencias emocionales estas dinámicas movilizan principalmente la inteligencia interpersonal, entendida por Bisquerra (2003) como la capacidad de mantener relaciones positivas mediante habilidades sociales, comunicación efectiva y empatía. En las situaciones descritas se evidencian habilidades como la escucha activa, el respeto por las ideas de las demás, la capacidad de integrar distintas perspectivas y la disposición a participar en procesos cooperativos.

En el caso de la construcción del cuento colectivo, en términos de competencias emocionales, esta actividad movilizó aspectos de la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003), particularmente en lo que respecta a la comunicación receptiva y expresiva, ya que cada participante debía comprender el sentido del personaje de la otra y, al mismo tiempo, encontrar una forma de incorporar el propio sin anular los demás. Asimismo, se observaron habilidades de respeto por la diferencia y cooperación, dado que el resultado final dependía de la capacidad del grupo para sostener una construcción conjunta sin imponer una sola visión. En las torres grupales, se evidenció la necesidad de coordinar acciones y tomar decisiones conjuntas, lo que permite interpretar que se hallan comportamientos prosociales y cooperativos en las monitoras, así como habilidades de negociación frente a desacuerdos sobre cómo proceder. Adicionalmente, estas experiencias también se relacionan con las habilidades de vida y bienestar, particularmente en lo que respecta a la identificación de problemas y la negociación (Bisquerra, 2003). Las reconstrucciones en las torres o las

dificultades para integrar ideas en el cuento colectivo generaban situaciones que requerían ser interpretadas y resueltas en colectivo, considerando tanto los objetivos de la actividad como las perspectivas de las demás integrantes del grupo.

En este sentido, puede interpretarse que los lenguajes lúdico-creativos configuraron condiciones para que estas experiencias fueran puestas en común, discutidas, transformadas y resignificadas colectivamente. Es precisamente en este tránsito (de lo individual a lo compartido) donde se construyen sentidos que no podrían emerger de manera aislada, y donde se movilizan competencias emocionales vinculadas al encuentro con y desde el/la otro/a.

A modo de conclusión de este apartado, y para hacer énfasis en el potencial de los lenguajes lúdico-creativos, considero importante destacar su papel de resistencia y de reposicionamiento personal e identitario pues, entendiendo que el lenguaje crea realidad, una realidad que a veces no incluye a todos/as, estos lenguajes funcionan como mecanismo que defiende realidades excluidas en un mundo caótico y homogeneizante. Los lenguajes lúdico-creativos son formas de resistencia para crear realidades diversas, realidades en las que todos y todas nos sintamos incluídos/as y con las condiciones adecuadas para hacer historia desde nuestra individualidad. Queremos lenguaje que visibilice, que hable de formas de vida distintas a las tradicionales para que aporte vida y significado a la humanidad; que la humanidad se defina según palabras, según lenguaje, genuino. Y, así, que nos represente una verdad heterogénea.

4.3.5 Acompañar con sentido: aprendizajes de mi práctica como recreadora

A continuación, se presentará una reflexión sobre mi rol como recreadora durante el desarrollo de los talleres. Este capítulo tiene como propósito dar respuesta al tercer objetivo del trabajo de grado, que consiste en reflexionar sobre mi experiencia como recreadora en la

implementación de las actividades, reconociendo la importancia de este papel en el desarrollo del proceso y en la participación del grupo.

A lo largo de la implementación de las actividades de mi proyecto de práctica fui entendiendo que mi rol como recreadora no se reducía a proponer ejercicios o "llevar" el taller, sino que significaba algo mucho más importante: estar atenta a lo que iba pasando en el grupo, a sus ritmos, a sus silencios, a las formas en que cada participante se vinculaba (o no) con la actividad. En ese sentido, más que dirigir, mi lugar se fue configurando como el de alguien que observa, interpreta, acompaña y toma decisiones en el momento dependiendo de lo que emerge. En relación a esto, durante la actividad de la colcha de retazos, fue muy evidente que a algunas participantes les costaba empezar a dibujar; se quedaban mirando la cartulina, pensando, dudando. En ese momento entendí que no se trataba de insistir en que cumplieran con la consigna, sino de abrir posibilidades más amables, como recordarles que podían usar palabras, símbolos simples o cualquier forma que tuviera sentido para ellas. Ese tipo de intervenciones, aunque parecen pequeñas, son las que realmente sostienen la participación, pues disminuyen la presión y permiten que cada quien encuentre su manera de estar en la actividad.

Algo similar ocurrió en los momentos de socialización. Fui dándome cuenta de que no bastaba con abrir el espacio para que hablaran, sino que mi papel también estaba en cómo acompañaba esas intervenciones. En muchas ocasiones validé la experiencia que cada participante manifestaba, por un lado porque consideraba valioso y valiente que se conversara sobre temas profundos y significativos a nivel emocional, y por otro porque mediante la validación podría alentar a otras a participar. Esto último ocurrió en el taller "Tejiendo enlASES" que, luego de sus intervenciones, les reconocía la gran responsabilidad que implica ser monitora (cuidadora) y, al mismo tiempo, cuidarse a sí mismas aprendiendo a equilibrar el trabajo, la academia y el tiempo de recreación. Asimismo, conectaba sus experiencias con

temas pertinentes a reflexionar, así como sucedió durante el taller “El arte de escuchar”, pues las invité a repensarse en cuestiones de soportes emocionales, es decir, qué tanto cultivaban sus redes de apoyo y qué tan fortalecidas se encontraban dichas redes. Esto último se conecta con lo que plantea Wertsch (1985, como se citó en Mesa, 2010), sobre el recreador y el “reto semiótico”, que consiste en que no sólo se trata de coordinar una actividad, sino también en saber leer lo que está pasando y ofrecer la ayuda justa en el momento indicado. En mi experiencia, eso significó aprender a decidir cuándo intervenir, cuándo no, cómo decir algo sin limitar lo que la otra persona está construyendo en su discurso.

Ahora bien, tampoco todo fue tan fluido. Hubo momentos en los que siento que me faltó profundizar más o conectar mejor algunas intervenciones entre sí. A veces, por cuidar el tiempo o por no interrumpir, dejé pasar cosas que podrían haberse trabajado más. Eso también hace parte del aprendizaje, entender que este rol no solo requiere sensibilidad y buena energía, sino también una intención pedagógica más clara y organizada. Al final lo que me queda es que ser recreadora es sostener un equilibrio constante entre guiar y soltar, entre proponer y escuchar, entre intervenir y dejar que las cosas pasen con espontaneidad. No se trata de ser el centro, sino de crear las condiciones para que algo pase en el grupo y, en ese sentido, como lo plantea Mesa (2004), una termina siendo más una propiciadora de experiencias y sentidos que una “conductora” de actividades. Es un rol que se va afinando en la práctica, en el error, en la lectura del otro/a y, sobre todo, en la disposición genuina de estar con el grupo.

También entendí que mi forma de estar influía directamente en el ambiente del espacio; la disposición corporal, el tono, el humor, la cercanía, etc, todo esto es importante en el/la recreador/a. En el juego de “Salva la bomba”, por ejemplo, el hecho de que yo entrara a jugar desde lo lúdico, sin rigidez y siendo yo misma, ayudó a que el grupo se soltara, a que se permitieran equivocarse, reírse y empezar de nuevo sin presionarse a sí mismas. En ese

momento confirmé que esa “chispa” es lo que abre la puerta a que las personas realmente se involucren desde la libertad y el disfrute de permitirse ser. Y, bueno, yo también me dejé ser en muchas ocasiones, me permití compartir mis experiencias y jugar con el grupo. Desde esta perspectiva, mi disposición siempre fue como una igual, como una compañera más que quería gozarse el espacio pero sin soltar mi lugar de guía y de acompañamiento durante las actividades.

Mi postura como par envía un mensaje importante a las monitoras, y es que ellas, como agentes sociales con un universo simbólico significativo, poseen el conocimiento necesario para construir nuevos sentidos y aprendizajes. Así como lo plantea Mesa (2004), el recreando no es un sujeto pasivo, posee un mundo simbólico importante, un universo de formas de sentir y de vivir el mundo que le permiten interpretar los contenidos de la actividad recreativa y aperturar nuevas formas de interpretarse a sí mismas e interpretar el mundo exterior, permitiendo al mismo tiempo empoderarse mediante la conciencia del cambio. Esto les permite observarse como personas activas, que pueden cambiar su historia a partir de repensarse la experiencia mediante el hacer creativo y lúdico que acompaña la recreación.

Volviendo a la importancia del aprender a acompañar en el/la recreador/a, fue necesario mi sostén durante el taller “El arte de escuchar” en vista de que, recordémoslo, una de las participantes rompió en llanto. Lo que hice fue escucharla con mucha atención y acercarme a ella tranquilamente intentando no cortar su emoción ni participación. Mi lenguaje corporal en el momento fue compasivo y empático, aplicando también algo de tacto para que se sintiera con la confianza de continuar contando su experiencia (bastante emotiva, la pérdida de un ser querido). Cuando terminó su intervención le pregunté si deseaba que le llevara agua y que saliéramos un rato a tomar aire, ella respondió bastante tranquila y optó sólo por el agua. Esta situación no fue un caso de emergencia que requirió aplicar primeros auxilios psicológicos, puesto que la estudiante, aunque se encontraba muy triste, denotaba

tranquilidad, sin embargo, sí necesité de mis habilidades de contención emocional para acompañar su emoción y validarla.

En esta misma línea, es necesario que el/la recreadora no solo guíe las actividades recreativas y ponga a disposición su acervo para que se comprendan las técnicas y los lenguajes lúdicos, sino también que se acompañe desde el sostén y el tacto como elementos que están enraizados en el amor y la vocación. Cuando se tiene amor por lo que se hace y se disfruta estar al servicio del/de la otra, la atención que se presta como recreador/a es diferente, es lista y aguda, se pilla las necesidades que se van configurando en el proceso, y eso también implica, desde esa sensibilidad, saber cómo actuar. Considero, fervientemente, que para ser recreador/a se necesita del amor como componente que impulsa nuestro hacer.

Conclusiones

A lo largo de esta experiencia fue posible comprender que los lenguajes lúdico-creativos conforman espacios importantes que propician la movilización de la expresión de competencias emocionales en escenarios recreativos. Mediante el juego, el dibujo, el collage, la construcción simbólica, la narrativa tanto individual como colectiva y otras formas de expresión posibilitaron que las monitoras socioeducativas encontraran vías para descargar y exteriorizar experiencias, emociones, pensamientos y reflexiones que, en muchos casos, no hallan lugar en espacios académicos tradicionales.

Uno de los hallazgos significativos de este proceso tiene que ver con la posibilidad de representar simbólicamente la experiencia. Las actividades posibilitaron que las monitoras tradujeran emociones, recuerdos, miedos, logros y vínculos afectivos por medio de símbolos, metáforas, cuentos y otras construcciones creativas. En este sentido, se puede evidenciar que los lenguajes lúdico-creativos funcionan como mediaciones semióticas que facilitan la expresión y, también, la elaboración de contenidos subjetivos, emocionales, de la experiencia humana. Esto se debe a que el dibujo o la representación simbólica en todas sus anchas antecede y sostiene la palabra, haciendo que eso que es difícil de elaborar desde el lenguaje verbal, pueda hacerse visible, comunicable y pueda compartirse con las demás desde lo simbólico.

Asimismo, cuando se habla de elaboración subjetiva y emocional, no sólo refiero a que estos lenguajes permiten procesos de expresión y catarsis, sino también de reflexión, tanto de las vivencias de cada participante como de sí misma. Desde esta perspectiva, puede decirse que la representación de diversas experiencias permitió que se tomara distancia para observarlas desde una óptica distinta, incluso, también, para examinarlas. Así, varias participantes resignificaron situaciones complejas, no sólo por su representación sino también

mediante el compartir y el pensarlas en colectivo, pues a partir de esto último se propicia el espacio para comprender que estos desafíos personales, académicos y relacionales forman parte de la vida, lo que conlleva enfrentar procesos de aprendizaje y crecimiento. En este sentido, los lenguajes lúdico-creativos echan luz sobre espacios donde las experiencias pueden observarse desde otros lugares.

Otro de los hallazgos tiene que ver con cómo estos lenguajes permitieron movilizar expresiones relacionadas con distintas competencias emocionales planteadas por Bisquerra (2003), especialmente en lo referido a la conciencia emocional, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar y autonomía personal (autogestión). Esto se evidencia al observar en las participantes la identificación y expresión de distintas emociones, en la reflexión sobre sus propias experiencias, soportes emocionales y subjetividades, en la empatía y el respeto frente a las vivencias, sentimientos y diferencias de las otras, en el trabajo en equipo, en el reconocimiento de la importancia de las redes de apoyo y en las conversaciones alrededor del cuidado, la escucha y la responsabilidad afectiva.

Asimismo, otro aspecto importante a reconocer fue que la construcción colectiva jugó un papel fundamental en el proceso, pues las actividades como el cuento colectivo, las torres grupales, el collage compartido y la colcha de retazos permitieron que las participantes pusieran en negociación sentidos significativos, escucharan perspectivas distintas que podían hacer ruido a sus opiniones y construyeran reflexiones comunes a partir de diferencias, similitudes y necesidades compartidas. Recordemos que al encontrar estas necesidades en común se puede, también, cuestionar directamente la propia forma de relacionarse, pues, y como mencionaba en el análisis, si yo reconozco que esto es importante para mí y observo que también es importante para la otra persona, se comprende entonces que es necesario desarrollar más la empatía y empezar a encarnar esas disposiciones hacia las necesidades de los/las demás. Por ello es fundamental que la experiencia individual entre en diálogo con las

experiencias de las demás, pues posibilita el desarrollo de la consciencia de aquello que está más allá de mi individualidad. En este sentido, se puede decir que estos lenguajes permiten que se construyan criterios de acción no sólo en pro del trabajo grupal, sino también del individual, favoreciendo la apropiación de aprendizajes que pueden ser movilizados en la vida práctica y cotidiana.

Por otro lado, esta experiencia me permitió comprender con más profundidad la importancia del rol del/de la recreador/a. Este rol va más allá de coordinar o ejecutar actividades, pues implica una observación aguda y atenta al grupo para poder interpretar lo que ocurre en el espacio y, a partir de eso, saber cómo acompañar desde la empatía y el tacto, cómo generar confianza y propiciar espacios en donde las personas puedan sentirse cómodas de ser y estar desde la libertad y, en este sentido, construir condiciones para la participación y la construcción de sentidos individuales y colectivos. Entendí que, si me disfruto también los espacios recreativos y me entrego desde el corazón y vocación, puedo cambiar significativamente la forma en que las personas habitan la experiencia recreativa. Me di cuenta de que la escucha activa y empática, la validación en las intervenciones, el unirme al grupo como una par más, mi disposición y amor en el desarrollo de cada actividad, son vías que hacen posible la integración y participación de la gente. En este sentido, considero que este proceso me llevó a reconocer que el ejercicio de la recreación requiere una sensibilidad puntiaguda, de creatividad, disposición afectiva y capacidad de adaptación y, por último y no menos importante, mayor intencionalidad pedagógica y reflexiva, pues identifiqué la necesidad de ahondar más en ciertas conversaciones con las participantes o conectar mejor algunas intervenciones entre sí. Pero esto hace parte de mi proceso de aprendizaje y lo valoro un montón.

Para finalizar, considero que este trabajo echa luces sobre la comprensión de la recreación como un campo con posibilidades pedagógicas, sensibles y transformadoras

importantes, que está lejos de entenderse únicamente como vía para el entretenimiento. Los lenguajes lúdico-creativos permiten aperturar espacios donde las personas puedan expresarse, repensarse, construir vínculos y reorganizar sus experiencias a partir del juego, la sensibilidad, la creatividad y la interacción con la gente. Yendo por el mismo camino, estos lenguajes constituyen un escenario importante en vías del fortalecimiento de procesos emocionales, relacionales y colectivos dentro del contexto universitario.

Entendiendo esto último, creo fervientemente en la necesidad de generar experiencias e investigaciones que ahonden en la relación entre recreación, emociones y procesos formativos en contextos educativos, especialmente porque en estos escenarios la dimensión de lo emocional suele estar relegada. Apostarle a espacios sensibles, creativos y humanos dentro de la universidad es también apostarle al bienestar emocional, al encuentro y a formas más conscientes de habitar la vida universitaria y la vida misma.

Referencias bibliográficas

Barbosa Gómez, F. A. y Sánchez Alzate, P. A. (2021). La estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil de la Universidad del Valle. En P. A. Sánchez Alzate (Comp.), *Estrategias para el acompañamiento y seguimiento estudiantil. La experiencia de ASES en la Universidad del Valle* (pp. 13-24). Programa Editorial Universidad del Valle.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21, 7-43.

Ceballos, M. (2024). *Influencia de la recreación guiada en pacientes acompañados desde el protocolo de riesgo suicida en la Clínica Imbanaco* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/bfa04647-76d5-45ac-9111-54428cd18f07

Creswell, J. W. (2013). *Diseño de investigación: Métodos cualitativo, cuantitativo y mixto*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

González-Grandón, X., Chao, C. y Patiño, H. (2021). *El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia*. Revista de Estudios Latinoamericanos, 51(2), 233-270.

Guber, R. (2008). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Recuperado de https://antroporecursos.files.wordpress.com/

Mesa, G. (2004). *La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? -una pregunta para el debate-*. Universidad del Valle.

Mesa, G. (2010). *Informe proyecto "Tejer desde adentro: La universidad imaginada". Proceso de intervención mediado por la recreación, dirigido a los estudiantes del programa "Plan de nivelación académica talentos 2009-2010"* [Informe preliminar]. Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.

Morales, J., Bolaños, L. y Umbarila, J. (2020). *Reflexiones sobre la relación entre Recreación Guiada y la Salud Mental, concebida desde un punto de vista integral* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle.

https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/255be27d-00e1-4719-a9b7-ce8baf17859d/content

Ordóñez, K. (2018). *Formación en competencias socioemocionales: preguntas, reflexiones y propuestas al currículo de un programa de pregrado en psicología, de una universidad acreditada en alta calidad de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio Universidad Sergio Arboleda. https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1680/Formaci%C3%B3n%20en%20competencias%20socioemocionales%20preguntas%2C%20reflexiones%20y%20propuestas%20al%20curr%C3%ADculo%20de%20un%20programa%20de%20pregrado%20en%20psicolog%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pava, G., Montejo F. y Gallo, J. (2019). *Bienestar universitario y competencias socioemocionales*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Sánchez, F. (2019). *Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. doi: https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

Segura, A. (2018). *El juego y la actividad lúdica como medio para el fortalecimiento socio afectivo entre los miembros del grupo de adultos mayores, Mi Hermoso Atardecer del barrio El Retiro, Comuna 15 de Santiago de Cali* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/81722e8f-4ea1-49f7-b16f-0516b309c729/content

Universidad del Valle. (s.f.-a). *Misión*. Recuperado de https://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision

Universidad del Valle. (s.f-b). *Términos y condiciones para la selección de Monitores Socioeducativos*. Recuperado de https://ases.univalle.edu.co/terminos-seleccion-monitores

Vega, N. y Quintero, A. (2022). *La recreación mediada por herramientas digitales: Una apuesta para las buenas prácticas de acompañamiento y seguimiento estudiantil socioeducativo en la Universidad del Valle* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/6486ccac-b489-4fcc-b5e0-8d887e042503/content

Villamarín, A. y Sánchez, D. (2023). *Martes y Jueves de Recreación*: una experiencia de bienestar emocional en los estudiantes de quinto año de Medicina de una institución

de Educación Superior del suroccidente colombiano [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/c3fb4f6a-681d-48a3-99de-cd32efe42e6b/content

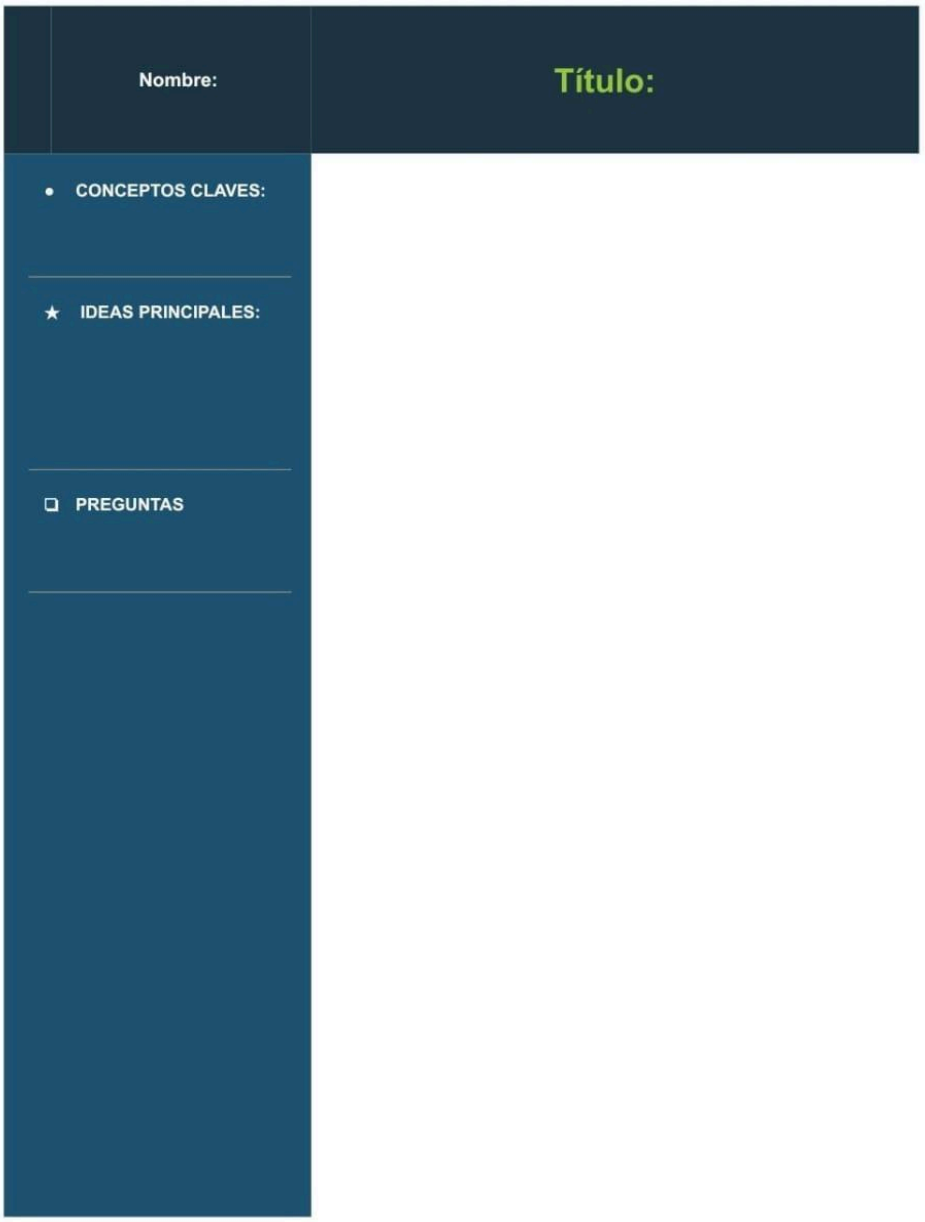
Wertsch, J. (1995). Vygotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós.

Anexos

Anexo A. Formato de entrevista inicial hecha a los/las monitores/as socioeducativos/as para conocer el contexto situacional.

1. ¿Cómo describirías tu experiencia como monitor/a del programa?
2. ¿Cómo fue/ha sido tu proceso de selección y entrenamiento? ¿Crees que este proceso puede mejorar? ¿En qué aspecto(s)?
3. ¿Cuáles han sido tus mayores desafíos como monitor/a y cómo los has superado? ¿Consideras que has recibido apoyo suficiente del programa para superarlos?
4. ¿Qué recursos o apoyos consideras que hicieron falta para llevar a cabo tu trabajo de manera satisfactoria?
5. ¿Qué sugerencias o recomendaciones tienes para abordar las deficiencias identificadas en el programa?

Anexo B. Formato de diario de campo



Anexo C. Datos de propuesta “Entre relatos”

Objetivo general: Promover la cooperación entre los monitores socioeducativos de la Estrategia ASES.	
Objetivos específicos	**1.** **Posibilitar la integración entre los/las monitores/as socioeducativos/as.**
	2. **Proporcionar recursos a los monitores para la exploración de su capacidad comunicativa y expresión emocional.**
	3. **Fomentar la práctica de la escucha activa mediante la comprensión de su significado, generando un ambiente de confianza.**

Objetivos Específicos	**Talleres por objetivos (paso a paso)**
1. Posibilitar la integración entre los/las monitores/as socioeducativos/as.	**TALLER: “Junt@s somos más alt@s”** **Apertura:** - Presentación de objetivos. - Actividad “Camina por el espacio” para conectar con el presente y conocerse. - Actividad “No dejes caer el globo”: Trabajo cooperativo para mantener un globo en el aire. **Exploración:** - Recordar momentos de resolución de problemas en grupo. - Actividad “Arma la torre”: Construcción individual de una torre con elementos naturales representando aprendizajes clave. (Estos aprendizajes deben escribirse) **Negociación:** - Actividad "Armemos la torre": Construcción colectiva de una torre. Cada aprendizaje o elemento importante del trabajo en grupo o cooperativo representado en la torre debe escribirse. Cada grupo debe ponerse un nombre. **Socialización y Evaluación:** - Reflexión sobre nuevos aprendizajes sobre trabajo cooperativo, dificultades en el diseño de la torre, acuerdo en los aprendizajes significativos, y la importancia del trabajo colaborativo para los monitores.

2. Proporcionar recursos a los monitores para la exploración de su capacidad comunicativa y expresión emocional.	**TALLER: “TEJIENDO ENL(ASES)** **Bienvenida:** “Juego de presentación Salva la bomba” Formamos un círculo. Pasamos una 'bomba' entre las piernas mientras nos presentamos. **Apertura:** Juego 'Todxs somos ninjas' En círculo, adoptamos postura de ninja. Nos turnamos para hacer movimientos rápidos. Intentamos tocar a otros sin ser tocados. Si te tocan, estás eliminado/a. Continúa hasta que quede uno/a. **Exploración:** Actividad 'colcha de retazos' Cada uno/a responde en cartulina a preguntas sobre logros o desafíos como monitor/a en ASES mediante el dibujo y la palabra. Pegamos las respuestas en 'Logros' o 'Aguas turbulentas'. Reflexionamos sobre la importancia de recordar estas experiencias. **Socialización:** Observamos las respuestas juntas y fomentamos la participación. Reflexionamos sobre la importancia de recordar logros y desafíos para el compromiso en ASES.
	TALLER: “Jugando a conocernos” **Apertura:** “Vamos a escucharnos” Se enumeran los participantes del 1 al 2. Luego, los 1 hacen un círculo grande mirando hacia adentro y los 2 un círculo pequeño mirando hacía afuera. Seguir las indicaciones (verde: moverse a la derecha, amarillo: moverse a la izquierda y rojo parar) cuando paren, quedan al frente de otra persona y tienen una conversación con preguntas sobre intereses propios. **Exploración:** “La pelota preguntona” Jugar al tingo tanto pasando una pelota de papel con múltiples preguntas respecto a la experiencia de monitoría en ASES. Quien se quede con la pelota al momento de terminar la canción debe responder. Las preguntas son las siguientes: 1) ¿Cuál ha sido la experiencia más bizarra en ASES? 2) Cuéntanos tu mejor anécdota en ASES. 3) ¿Qué experiencia te ha marcado más? 4) ¿Qué expectativas tienes sobre ASES? 5) ¿Cuál ha sido la experiencia más retadora en ASES? **Negociación:** “¡Construyamos un collage experiencial!” Posterior a la actividad de memoria “la pelota preguntona” se procede a entregar el material necesario para construir un collage colectivo entre todos/as los/las participantes que permita enlazar las voces de todos/as en un pliego de papel bond. La idea es que se tenga en cuenta las respuestas que se dieron durante la actividad "la pelota preguntona" y a partir de la técnica artístic ael collage se responda a la pregunta "¿cómo ha sido tu experiencia de monitoría en la Estrategia ASES?". El collage integra imágenes, palabras, dibujos, fotografías… que se encuentren en periódicos y revistas.

3. Fomentar la práctica de escucha activa mediante la comprensión de su significado, generando un ambiente de confianza.	**Taller: “El arte de escuchar”** **Apertura:** - Presentación de objetivos. - Actividad Caminata Comunicativa para fomentar la integración grupal, empatía, y comunicación no verbal. Momentos de la caminata: - Caminar a diferentes velocidades y actuar como plumas, árboles y ancianos. - Saludos con mirada, apretón de manos y abrazo. - Mensaje motivacional y compartir experiencia semanal. **Reflexión:** papel del cuerpo en la comunicación. **Exploración:** - Recordar un momento en el que realmente se haya sentido escuchado/a y qué actitud generó eso. - Arma tu personaje: Crear un personaje que represente un buen oyente. - Socializar y discutir las cualidades de un buen oyente. **Negociación:** - Creación de microcuento: Grupos crean un cuento con personajes de la actividad anterior. Enfoque: lA escucha activa. El cuento debe tener inicio, nudo y desenlace. - Socilaización del cuento colectivo. **Socialización y Evaluación:** - Reflexión sobre ventajas de ser un buen oyente y obstáculos para la escucha activa. - Comparación de modalidades de comunicación y énfasis en la comunicación presencial y la escucha activa.

#	Rol	Fecha	Objetivo	Taller	Actividad	Modalidad de trabajo (trabajo individual, por subgrupos o grupal)	Técnica interactiva y/o artística o actividad	Método de recolección de los resultados (transcripción o descripción del relato, dibujo, escrito, técnica)	Nombres de los subgrupos o creaciones colectivas	Relato
1	Monitor/a socioeducativo/a (MS)	14/05/24 (primera versión)	**1.** Posibilitar la integración entre los/las monitores/as socioeducativos/as.	"Junt@s somos más alt@s"	"Armemos la torre"	Trabajo por subgrupos	Representación de elementos importantes del trabajo cooperativo mediante la creación de la torre.	Transcripción de aprendizajes relevantes sobre el trabajo cooperativo usados para definir simbólicamente la torre construida.	**Subgrupo "Pizza"**	**1)** Comunicación. **2)** Trabajo en equipo. **3)** Responsabilidad. **4)** Manejo del tiempo. **5)** Conocimiento de los roles.
2	MS									
3	MS								**Subgrupo "El refugio"**	**1)** Comunicación. **2)** Escucha activa. **3)** Paciencia. **4)** Empatía. **5)** Reconocer habilidades.
4	MS									
5	MS									
6	MS	15/05/24 (segunda versión)							**Subgrupo "The ocean tower"**	**1)** Comunicación. **2)** Comprender dinámicas. **3)** Autoconocimiento. **4)** Redes de apoyo. **5)** Reconocimiento de los roles.
7	MS									
8	MS								**Subgrupo "La tapa de la paciencia"**	**1)** Comunicación. **2)** Escucha activa. **3)** Responsabilidad. **4)** Paciencia. **5)** Solidaridad.
9	MS									
10	MS									

	MS	19/03/2024 (segunda versión)	**2.** Proporcionar recursos a los monitores para la exploración de su capacidad comunicativa y expresión emocional.	"TEJIENDO EL(ASES)"	Colcha de retazos	Trabajo individual	Colcha de retazos llamadas "logros" y "aguas turbulentas" mediante el lenguaje escrito y el dibujo.	Descripción de los dibujos que contiene cada cartulina puesta en las colchas de retazos.	No aplica	En "logros", en una cartulina verde, hay un dibujo de un chico parado en una flecha que está señalando y viendo a través de unos vinoculares.
	MS									En "logros", en una cartulina azul, un dibujo de una chica vestida de verde con unas estrellas alrededor.
	MS									En "aguas turbulentas", en una cartulina verde, un dibujo de una bomba de tiempo.
	MS							Transcripción de audios de las participaciones referentes a la socialización de las colchas de retazos.		"He aprendido a relacionarme con los otros, que es un gran reto para mí. Aprendí a que a veces nos tomamos las cosas como personal y no tenemos en cuenta que las personas tienen su propio mundo y nosotros lo desconocemos y eso al final hace que no podamos conectar."

	MS									"Entendí que ser monitora es ser como un hogar para que los estudiantes reciban la compañiía que no tienen en sus casas. y estos muñequitos en crecimiento representan para mí llevarlos en el camino (guiarlos) y verlos florecer (a los estudiantes".
	MS	10/04/2024		"Jugando a conocernos"	Construyamos un collage experiencial	Trabajo grupal	Collage colectivo con dibujos y palabras.	Descripción del collage.	No aplica	En este collage podemos encontrar gran cantidad de animales como gatos, perros, elefantes y mariposas que representan las redes de apoyo y las mascotas. Encontramos unas cuantas bicicletas y lugares con torres y árboles que representan los lugares de donde vienen. Encontramos palabras como "fábrica de sueños", "respaldo, seguridad y servicio", "soñar", "juega con calma".
	MS									
	MS									
	MS									
	MS									
	MS	28/05/2024 (primera versión)	**3.** Fomentar la práctica de la escucha activa mediante la comprensión de su significado,	"El arte de escuchar"	Creación de microcuento	Trabajo por subgrupos	Escritura creativa.	Transcripción de los microcuentos.	**Cuento "Cuento"**	Transcripción en la hoja 4 #1.
	MS									
	MS								**Cuento "Corazones que escuchan"**	Transcripción en la hoja 4 #2.

	MS		generando un ambiente de confianza.							
	MS									
	MS	29/05/24 (segunda versión)								
	MS								**Cuento "Poli y Lilla"**	Transcripción en la hoja 4 #3.
	MS									
	MS								**Cuento "Jane y sus amigos"**	Trancripción en la hoja 4 #4.
	MS									

Cuento #1 "Cuento"
En una cálida tarde de verano la brisa me cobijó con su inmensa calma, con la mirada al cielo di un suspiro de gratitud recordando aquella vez en la que mi corazón entristeció profundamente debido a aquellos momentos que inundaron mi alma de ansiedad e incertidumbre, sin saber que aquellos sentimientos volverían a invadir mi ser, con ellos volvieron también mis amigos aquellos que en mi infancia también me aliviaron con su amor y empatía, jamás me juzgaron, me acompañaron y me devolvieron aquella luz que creí perdida, muchos decían que vivían en mi mente pero ahora viven en mi corazón.

Cuento #2 "Corazones que escuchan"
En el claro del bosque, Mar, Sefa, Lola, Val, Azul y Corazón se reunían cada tarde junto al gran roble. Mar, la más observadora, notó el ceño fruncido de Lola y se acercó suavemente. Con una mirada atenta y un corazón abierto, mar escuchó los susurros de preocupación que Lola apenas podía articular. Sefa, con su voz calmada complementó la escucha con palabras de aliento. Val y azul, sentados cerca, guardaban silencio, mostrando su apoyo con una sonrisa y una mano sobre el hombro. Corazón, una sabia anciana, cerró la conversación con una reflexión: "a veces, el mayor acto de amor es escuchar sin juzgar". Y así, en ese rincón del bosque, la magia de la escucha activa fortalecía su amistad.

Cuento #3 "Poli y Lilla"
una noche una polilla llamada Poli que se encontraba viajando con su mejor amiga Lilla pero un fuerte viento la separó dejando a Poli sola, con miedo, abandonada y perdida, pasaron los días y Poli se sentía abrumada por no poder hablar con su amiga, en su larga búsqueda por encontrarla halló el reflejo de una luz que parecía sollozar. Curiosamente se acercó a hablarle sobre su sentimiento ante la soledad, buscando en ella sanar su dolor. Cuando Poli se percató del espacio en el que estaba pudo notar que aquel rayo de luz provenía de una casa; sus paredes eran bastante fuertes, la puerta de entrada tenía forma de corazón y sobre el techo florecía un bello jardín de flores. Poli se sintió maravillada, sus ojos nunca habían visto un lugar como este, así que decidió entrar y explorar. Una vez dentro descubrió que la casa poseía muchas luces encantadoras, las cuales atraían a diversas mariposas nocturnas. Poli empezaba a sentirse acompañada y se preguntó si era posible que alguna de esas mariposas conociera a Lilla, entonces preguntó y preguntó, hasta que de pronto cerca a una luz naranja vio a una pequeña Polilla sola, se aproximó rápidamente a ella y sus ojos se iluminaron al ver que era Lilla. Al verse mutuamente percibieron la calidez y el amor de la otra, sintiéndose seguras y completas.

Cuento #4 "Jane y sus amigos"
Un día en muy muy lejano se encontraba Jane una hada de 22 años que dejó su pueblo natal para perseguir su sueño, en esa búsqueda se encontró con Sky, Lui y JD quienes también están persiguiendo sus sueños, lo que no sabían es que esa búsqueda no iba a ser como creían. En ese duro proceso se encontraron con la tristeza, la soledad, la angustia, la incertidumbre y la desesperanza, quienes se convertirían en los villanos historia. A pesar de su amistad, la soledad y la incertidumbre crecían con los días y entre ellos no lograban encontrar consuelo. Entonces un día en el que creían que ya no habría manera de salir de esa oscuridad, se encontraron con Sentipensar quien los acompañaría en la travesía para encontrar la paz en medio de la tormenta, con su paciencia y su capacidad para escucharlos cuando nadie más lo hacía los guió de nuevo hacia la luz.