

**APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN
RECREACIÓN EN EL CONTEXTO COMUNITARIO.**

**REFLEXIÓN AUTO ETNOGRÁFICA A PARTIR DE LA CONSOLIDACIÓN DEL
GRUPO INFANTIL GENERACIÓN GÉNESIS**

SEBASTIAN ECHEVERRI MARTINEZ

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y COMUNIDAD
PROGRAMA ACADÉMICO EN RECREACIÓN
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI
2023**

**APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN
RECREACIÓN EN EL CONTEXTO COMUNITARIO.**

**REFLEXIÓN AUTO ETNOGRÁFICA A PARTIR DE LA CONSOLIDACIÓN DEL
GRUPO INFANTIL GENERACIÓN GÉNESIS**

SEBASTIAN ECHEVERRI MARTINEZ

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
PROFESIONAL EN RECREACIÓN**

**DIRECTORA:
MARISOL CÁCERES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y COMUNIDAD
PROGRAMA ACADÉMICO EN RECREACIÓN
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI
2023**

Resumen

El objetivo de este trabajo de grado es analizar los aprendizajes significativos obtenidos a través de una reflexión auto etnográfica durante la práctica profesional en la consolidación del grupo Generación Génesis, particularmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. La pregunta central es: "¿Cuáles son los aprendizajes significativos generados en el ámbito de la recreación durante el proceso de consolidación del grupo Generación Génesis?"

El enfoque del trabajo se basa en la experiencia del estudiante practicante, quien utiliza un diseño autoetnográfico para identificar tres aprendizajes claves.

En primer lugar, se destaca la importancia de una metodología flexible que permita la exploración y la implementación de diversas estrategias recreativas. En segundo lugar, se enfatiza el papel esencial de los lenguajes lúdicos creativos como herramienta para construir un sistema de signos que facilite la comunicación y la dinámica de trabajo en el grupo. Por último, se observa la presencia constante de tres niveles de reflexión en todas las actividades, sin importar el contexto o la práctica. Este trabajo de grado resalta la capacidad de adaptación y creatividad en la consecución de objetivos en contextos adversos, proporcionando conocimientos esenciales para los profesionales que trabajan en comunidades en tiempos de crisis.

Palabras claves: Aprendizaje significativo, recreación dirigida, metodología de trabajo, práctica reflexiva.

Agradecimientos

Principalmente quiero agradecer a mi madre Adriana Martinez Abadia, quien me ha brindado un apoyo incondicional y me ha motivado constantemente para cumplir mis sueños. Gracias a su esfuerzo y dedicación he logrado seguir adelante y culminar mi formación profesional.

Agradezco a mi padre Juan Carlos Echeverri, a mi tío Juan Carlos Martinez y a mi tía María Fernanda Tovar por enseñarme el valor de la responsabilidad, la disciplina y el trabajo duro.

Agradezco a los demás miembros de mi familia y a las personas que me han apoyado durante toda esta aventura, cada uno realizó aportes que fueron muy valiosos para mi proceso.

Agradezco a la Universidad del Valle y al Programa Académico de Recreación por recibirme y darme la oportunidad de crecer como persona y como profesional.

Finalmente, agradezco a mi tutora Marisol Cáceres por su acompañamiento y compartir conmigo sus experiencias y conocimientos.

Índice

Introducción	7
1. Planteamiento del problema: Antecedentes, justificación, pregunta y objetivos	8
1.1 Antecedentes	8
La institución receptora de la práctica: Corporación Viviendo	8
Proyecto Nuestra Génesis	9
Grupo Generación Génesis	10
Tabla 1	11
1.2 Justificación	12
Figura 1	13
El grupo Generación Génesis	13
1.3 Pregunta de investigación	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	17
2. Contextualización	18
2.1 Caracterización general del sector	18
2.2 Eventos disruptivos durante la consolidación del grupo	19
2.3 El Proyecto de Práctica Profesional	21
3. Marco Conceptual	23
3.1 Aprendizaje Significativo	23
Figura 1	24
3.2 Recreación	27
La Recreación Dirigida y Pedagógica	27
La Actividad Interna y los “Lenguajes” Lúdico- Creativos” o Mediaciones Semióticas.	29
La Propuesta Metodológica de Intervención Mediada por la Recreación Dirigida	30
3.3 Práctica Reflexiva	31
Los tres niveles de reflexión	32
El Practicante Reflexivo	33
4. Metodología	36
4.1 Fuentes de información	38
4.2 Técnicas e instrumentos	38
4.3 Fases del proceso del análisis	40
Esquema para Presentación y/o Análisis de Resultados	41
Figura 2	42
5. Análisis	43
5.1 Diagnóstico Participativo	43
Elementos Estructurales del Diagnóstico Participativo	43
Descripción del Componente Metodológico y Práctico	44
Figura 3	45
Figura 4	47
Figura 5	48

Figura 6	49
Descripción del Componente Conocimiento en la Acción, como Práctica Reflexiva	53
Figura 7	53
5.2 Ejecución participativa	56
Elementos Estructurales de la Ejecución Participativa	56
Descripción del Componente Metodológico y Pedagógico	56
Figura 8	58
Figura 9	59
Figura 10	60
Figura 11	61
Figura 12	63
Figura 13	64
Descripción del Componente de Reflexión en y Sobre la Acción, como Práctica reflexiva	66
5.3 Culminación y Socialización	68
Elementos estructurales de la Culminación y Socialización	68
Descripción del Componente Práctica Reflexiva	69
Figura 14	70
5.4 Evaluación participativa.	74
Elementos estructurales de la Evaluación Participativa	74
Descripción de la Reflexión sobre la Acción y la Reflexión en la Acción, como Práctica Reflexiva.	74
5.5 Aprendizajes Significativos	76
5.6 Descubriendo mi Relato	79
Figura 15	80
6.Conclusiones	81
6.1 Identificar los eventos y situaciones significativas de la experiencia personal del estudiante en su práctica profesional en recreación comunitaria.	82
6.2 Caracterizar los momentos de la práctica profesional en función de la consolidación del grupo Generación Génesis.	83
6.3 Reflexionar sobre los aprendizajes significativos adquiridos de la práctica profesional durante la construcción del grupo Generación Génesis.	84
Referencias	86
Anexos	89
Ubicación del Sector del El Árbol	89
Fotografías de las Sesiones Realizadas Durante el Diagnóstico	90
Fotografías de las Sesiones Realizadas Durante la Etapa de Ejecución.	93
Transcripciones de Audios de las Sesiones Realizadas	95

Introducción

El presente documento propone una reflexión auto etnográfica de los aprendizajes significativos de la práctica profesional del programa académico de Recreación realizada en la Corporación Viviendo durante el periodo comprendido entre los años 2020 y 2021. Dicha experiencia suscitó la consolidación del grupo infantil Generación Génesis, cuyo enfoque fue el fortalecimiento de entornos saludables en la comuna 18 sector de El Árbol – Municipio de Santiago de Cali durante el apogeo del COVID-19.

La práctica profesional se vio afectada por un contexto de pandemia que reveló la necesidad de reflexionar y analizar nuevas estrategias de trabajo ante los obstáculos que surgieron en la interacción. Los conocimientos adquiridos ayudaron a comprender mejor cómo entender y afrontar procesos de la misma naturaleza.

El propósito de este trabajo de grado es analizar los aprendizajes significativos de la práctica profesional durante la construcción del grupo, apreciando los aportes metodológicos y estratégicos que se caracterizaron como significativos para el proyecto de intervención.

Para la organización del documento se construyeron cinco capítulos. El primero formula el planteamiento del problema y presenta los objetivos del trabajo de grado. El segundo, se encarga de contextualizar el proceso de intervención. El tercero aborda los elementos conceptuales que orientan el análisis y la reflexión. El cuarto, explica la metodología utilizada para esta investigación y su enfoque. Finalmente, el quinto, se centra en analizar la información obtenida durante la experiencia de la práctica con relación al fundamento conceptual propuesto, exponiendo, resultados y conclusiones.

1. Planteamiento del problema: Antecedentes, justificación, pregunta y objetivos

1.1 Antecedentes

Este apartado se divide en dos elementos. El primero, presenta la institución receptora de la práctica profesional y el proyecto en el que se desarrolla la propuesta de intervención. El segundo, los estudios referenciales del problema que se aborda.

La institución receptora de la práctica: Corporación Viviendo

La práctica se llevó a cabo en la organización privada sin ánimo de lucro Corporación Viviendo que, desde la investigación y el fortalecimiento institucional, fomenta el desarrollo humano integral, incidiendo en procesos de transformación que contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida de personas y comunidades que se encuentran en situación de exclusión y sufrimiento social (Corporación Viviendo, s.f).

Su población objetivo son las organizaciones e instituciones que presentan problemas asociados al consumo de sustancias psicoactivas. La Corporación presenta entre sus líneas de acción los Centros de Formación comunitaria, los Dispositivos Centros de Escucha, las Zonas de Orientación Escolar y la asistencia a población penitenciaria. Estrategias que promueven la solidaridad y el fortalecimiento del tejido social a través del acompañamiento (Corporación Viviendo, s.f).

En el año 2013 se concretó el convenio interinstitucional entre la Universidad del Valle y la Corporación Viviendo para que los estudiantes del programa académico de Recreación llevarán a cabo sus prácticas profesionales en la entidad. Entre el 2014 y 2018 se registró la vinculación de 13 practicantes que actuaron directamente en los Centros de Escucha “un dispositivo de trabajo para el desarrollo del tratamiento con base comunitaria que se instaura en un territorio físico y de relaciones concretas y está al servicio de todas las personas de la comunidad” (Serrano,2013, p.3). A partir de cada una de las propuestas de

intervención los estudiantes lograron acercarse al campo de acción y contribuir en barrios como El Retiro, Siloé y Pampas del mirador (Comuna 18).

En el año 2020, la organización vinculó estudiantes de Recreación para realizar la práctica profesional, en el marco del proyecto Nuestra Génesis. El objetivo fue diseñar e implementar un programa integral de educación que tuviera en cuenta la adherencia a las normas preventivas sobre COVID-19¹ y la promoción de entornos saludables a partir de un esquema de desarrollo comunitario que considerara como referente la participación y el fortalecimiento de redes sociales.

Proyecto Nuestra Génesis

Entre el 2020 y 2021, la Corporación Viviendo en compañía de Reckitt Benckiser, Ecovida, World Visión y Universidad Javeriana, ejecutó el Proyecto Nuestra Génesis contemplando el acompañamiento psicosocial a cuatrocientas familias pertenecientes a los sectores de Palmas 1, Choclona, Tanque y El Árbol de la comuna 18 del Municipio de Santiago de Cali². Entre sus líneas de acción se marcaron cuatro actividades principales, descritas a continuación:

1) Acompañamiento pedagógico en el fortalecimiento de factores protectores y la orientación psicosocial en época de confinamiento a 400 familias de la comuna 18.

2) Diseño y ejecución de una estrategia de educación y comunicación "Familias Resilientes" en función de la adherencia a las medidas de mitigación al impacto del COVID 19.

¹ El COVID-19 hace referencia al Síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2); una enfermedad infecciosa declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo del 2020. Para efectos del trabajo se seguirá nombrado como COVID-19 y será mejor abordado en la contextualización.

²[Ubicación del Sector del El Árbol](#)

3) Construcción de un programa educativo hacia la generación y fortalecimiento de los entornos saludables y la consolidación de un grupo infantil conformado por niños pertenecientes al sector El Árbol de la Comuna 18.

4) Estructuración de esquemas para el desarrollo comunitario a partir de procesos de participación social y comunitaria.

Para dar respuesta a las necesidades del proyecto la corporación conformó un equipo de trabajo con dos profesionales de Recreación, dos de trabajo social y cuatro practicantes de Recreación y cuatro de Educación Popular de la Universidad del Valle

Grupo Generación Génesis

En virtud de la tercera actividad, se consideró la construcción del grupo Generación Génesis para el fortalecimiento de los entornos saludables. La estrategia fue llevada a cabo por un equipo de dos practicantes de Recreación y una profesional en el área. Se dirigió principalmente a la población infantil del sector El Árbol que ya había participado del proyecto “*Cambiente, Comunidad Unida por el Ambiente*”³ y centró sus acciones en la prevención de la violencia (física, verbal y psicológica), el establecimiento de hábitos de vida saludables y seguros en función del COVID-19 y el saneamiento básico (espacios físicos, limpios e higiénicos).

El objetivo del proyecto de intervención fue promover en un grupo infantil del sector de El Árbol, prácticas que contribuyesen a la construcción de entornos saludables en la comunidad en tiempos de pandemia⁴ . Atendió 25 niños durante 5 meses, inició el 30 de octubre del 2020 y finalizó el 20 de abril del 2021.

³ En mayo del 2019, la Corporación Viviendo, en alianza con Reckitt Benckiser, buscaron transformar las prácticas culturales de higiene y el manejo de los desechos en la comuna 18 a través de programas de educación social y ambiental que permitieran promover la vida saludable en las personas e impulsar la regeneración eco-social de la cuenca del río Meléndez.

⁴ Una pandemia es una enfermedad infecciosa que se propaga rápida y activamente afectando a un número considerable de personas en más de un continente.

Antecedentes referenciales del trabajo de grado.

La siguiente tabla muestra la información hallada sobre experiencias reflexivas en el campo de la recreación, que se relacionan con el contexto comunitario. Se llevó a cabo una búsqueda cerrada en función de los criterios de temporalidad, contextos (población y problemáticas) metodología y objetivos. A raíz de ello, se hallaron algunos coincidentes, de los cuales se destacan los tres que se detallan a continuación.

Tabla 1

Autor	Tema	Relaciones	Aportes
Sandra patricia Orejuela Caicedo y Eyber Gabriel Rivera Cuastumal	Reflexión de la experiencia de práctica profesional en la fundación hogares Claret “Hogar la alegría” el aporte de estrategias de promoción de lectura en el mejoramiento de la convivencia.	-Es una reflexión experiencia enmarcada en el proceso de práctica profesional en el programa académico de Recreación. -Se realizó en la Fundación Hogares Claret es una organización sin ánimo de lucro. -Describe la intervención realizada con los niños y niñas al interior de la fundación. -La convivencia como una problemática que afecta los procesos en la Institución.	-Permite comprender las dinámica de trabajo con las organizaciones sin ánimo de lucro. -Logra generar un panorama frente a las implicaciones de trabajar con población infantil. -Presenta una de las problemáticas que fue transversal a la experiencia de este trabajo. -Brinda nociones acerca de la estructura de un trabajo reflexivo.
Yulian Paul Camacho Mosquera y Cristian Alexander Labrada mosquera	Reflexión de la experiencia de práctica profesional realizada en la fundación para el desarrollo de la educación (FUNDAPRE) con un grupo de niños, niñas y adolescentes de la Zona de Lourdes de la Ciudad de Cali	-Es una reflexión experiencia enmarcada en el proceso de práctica profesional en el programa académico de Recreación. -Se realizó en una organización sin ánimo de lucro. -Su población son niños con situación de vida en la calle.	-Brinda nociones acerca de la estructura de un trabajo reflexivo. -Permite comprender las dinámica de trabajo con las organizaciones sin ánimo de lucro. -La población afronta problemáticas relacionadas con la situación de calle y la violencia.
Fabiola Olaya	“Reconstrucción	- Es un autorrelato que	-Brinda nociones acerca

Barona	de la trayectoria académica y laboral de una recreadora: aprendizajes y reflexiones que se derivan de estas experiencias”	describe la trayectoria académica de una recreadora en el programa de Recreación de la Universidad del Valle -Mencionan los aprendizajes personales que se derivan de la reconstrucción y reflexión de estas experiencias.	de la estructura de un autorrelato y la presentación de aprendizajes significativos
--------	---	---	---

Nota. Fuente: elaboración propia

1.2 Justificación

La práctica profesional es una parte fundamental de la formación académica en recreación la cual dirige a los estudiantes por situaciones reales del campo laboral, hasta el punto de enfrentarse a ellas y dar respuesta por medio del reconocimiento y el análisis de su conocimiento profesional. La experiencia de la conformación de **El grupo Generación Génesis** es un ejemplo de experiencia práctica, que por los retos referidos en el contexto y los eventos disruptivos que la circundaron, es susceptible de reconocerse y comprenderse como significativa.

Figura 1

El grupo Generación Génesis



Nota. Fuente: elaboración propia

El programa académico de Recreación de la Universidad del Valle⁵ ofrece a sus estudiantes la oportunidad de realizar una formación en el ámbito de la intervención social, albergando la articulación de un gran contenido teórico y práctico desde los primeros semestres. Las asignaturas son estructuradas de manera que permitan la inmersión en diferentes contextos y aunque no ofrecen un manual detallado sobre cómo lidiar con problemáticas sociales, si se compromete en brindar herramientas desde lo lúdico y lo creativo para desarrollar procesos socioculturales.

La práctica profesional es una etapa crucial en el proceso de formación, en ella se incorporan todos los conocimientos adquiridos y las experiencias del pasado para enfrentarse a un contexto similar al laboral o al campo de acción. Debido a esto, los practicantes

⁵ El programa se propone formar integralmente profesionales y tecnólogos en Recreación, calificados para promover procesos de desarrollo sociocultural y organizativo, mediados por la recreación dirigida y desde la perspectiva de la educación popular.

enfrentan dinámicas diferentes al ámbito universitario y responden a otras entidades. A lo largo de toda la experiencia, se producen diversas situaciones o problemáticas que requieren la toma de decisiones y estimulan la adquisición de aprendizajes significativos.

Para optar al título de Profesional en Recreación, los estudiantes deben cursar la práctica profesional que se divide en dos semestres y por tanto en dos procesos. El primero de ellos se enfoca en el diagnóstico de una problemática, el cual se logra desde la perspectiva situacional revisando una secuencia de acontecimientos en los que participa un conjunto de actores y se capta la realidad social en movimiento (Pichardo, 1997). El segundo, se focaliza en la construcción y ejecución de un proyecto de intervención, mediado por la recreación. El ejercicio formativo que se relaciona en este trabajo sufrió una serie de modificaciones debido a las implicaciones que se generaron en el contacto social a raíz de la pandemia mundial en marzo del 2020.

En mayo del mismo año, el presidente de la república de Colombia Iván Duque Márquez informó en los medios oficiales de comunicación que todos los estudiantes de instituciones de educación básica, media y universitaria del país ya no tendrían clases presenciales, lo anterior como una medida preventiva ante las implicaciones del COVID-19.

La decisión, tuvo un impacto significativo en la práctica profesional de los estudiantes del programa de Recreación de la Universidad del Valle, incluyendo aquellos que estaban en proceso de formación en la Corporación Viviendo. Esto se debió a las medidas de bioseguridad del gobierno que llevaron a los niños del sector de El Árbol a recibir clases virtuales de forma sincrónica y aleatoria. Ellos tuvieron más tiempo libre y, combinado con la falta de supervisión de los padres durante las horas laborales, visitaron el parque del sector con mayor frecuencia, lo que normalizó comportamientos que ignoraban la importancia del cuidado del entorno y los protocolos de bioseguridad.

En el mismo sentido, desde la experiencia del estudiante el desarrollo de la práctica experimentó grandes modificaciones. La primera fue asumir inicialmente, encuentros mediados por las tecnologías con la comunidad receptora del proyecto Nuestra Génesis. La segunda, fue la de iniciar encuentros presenciales con las medidas de bioseguridad impuestas por el gobierno nacional que incluían el uso de tapabocas, el lavado de manos y el distanciamiento social, para mitigar la propagación del COVID-19. La tercera y última modificación, se da a razón de los eventos disruptivos que surgieron en el paro nacional⁶ producto de las dificultades de orden público que afectaron el ingreso a la comuna 18 donde se desarrolló el proyecto de intervención.

Este trabajo propone una visión genuina de la experiencia de un estudiante del programa académico durante su acercamiento al campo laboral en un contexto singular como el de la pandemia. Las condiciones generadas por el evento disruptivo (pandemia) desdibujaron algunos referentes generales relacionados con la intervención comunitaria, las connotaciones sociales revelaron la necesidad de nuevas estrategias de trabajo que no se limitaran por el tiempo, el contacto físico y el peligro de contagio durante la intervención, llevando al practicante a realizar aportes significativos en el replanteamiento de actividades y la fundamentación metodológica.

Entre los intereses de este trabajo se encuentra brindar un panorama más específico sobre las implicaciones que acontecimientos de orden público pueden generar en poblaciones vulnerables. Asimismo, pretende fomentar el carácter reflexivo en el desarrollo de nuevas prácticas profesionales donde se evidencie la capacidad del recreador para atender diferentes necesidades sociales, en contextos en los que las herramientas de intervención conocidas no se ajustan completamente.

⁶ El Paro Nacional iniciado el 28 de abril del 2021, fue un evento social que duró al menos dos meses y que tuvo como detonante el rechazo a proyectos y políticas del Gobierno encabezado por el presidente Ivan Duque del cual se ampliará más adelante.

En ese sentido, resulta relevante analizar, desde una perspectiva autoetnográfica, la conformación del grupo Generación Génesis y reconocer:

1. Los aportes de la práctica profesional en recreación en la consolidación del grupo Generación Génesis.
2. La transformación de las prácticas y metodologías recreativas en contextos disruptivos y poco tradicionales.
3. Los aprendizajes significativos de la práctica profesional durante el diagnóstico y ejecución de la propuesta de intervención.

Los resultados de este estudio tienen el potencial de ser valiosos tanto para mejorar la formación académica en el ámbito de la recreación como para orientar las próximas experiencias prácticas en este campo.

Considerando los antecedentes y la justificación previamente expuestos, este trabajo de grado busca responder la siguiente pregunta

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los aprendizajes significativos derivados de la experiencia personal del estudiante durante su práctica profesional en el ámbito de la recreación comunitaria?

Objetivo general

Determinar los aprendizajes significativos derivados de la experiencia personal del estudiante, durante su práctica profesional en el ámbito de la recreación comunitaria.

Objetivos específicos

Para delimitar los aprendizajes se proponen tres objetivos específicos, desde los cuales se exponen las vivencias más significativas que enriquecieron el proceso tanto a nivel personal como profesional.

- Identificar los eventos y situaciones significativas de la experiencia personal del estudiante en su práctica profesional en recreación comunitaria.
- Caracterizar los momentos de la práctica profesional en función de la consolidación del grupo Generación Génesis.
- Reflexionar sobre los aprendizajes significativos adquiridos de la práctica profesional durante la construcción del grupo Generación Génesis.

2. Contextualización

Este capítulo aborda la contextualización general del grupo Generación Génesis, presentando la caracterización del sector, la influencia de eventos disruptivos y los aspectos generales del proyecto de intervención.

2.1 Caracterización general del sector

Debido a la segregación espacial y al desplazamiento forzado producto del conflicto social y armado colombiano, más de 200 familias han llegado a la periferia de la ciudad de Santiago de Cali después de ser expulsadas de sus territorios. Entre los asentamientos populares e informales de la ciudad, se encuentra “El Árbol”, ubicado al límite del corregimiento La Buitrera, sobre la cordillera occidental de la capital del Valle del Cauca. Es en este sector donde se ejecutó el proyecto de práctica que buscó consolidar el grupo Generación Génesis.

Entre los años 2009 y 2014 los habitantes de El Árbol han ido transformando un lugar físico, conformado por casas, calles, servicios comunitarios y espacios comunes; y han ido construyendo el lugar social en donde se tejen relaciones familiares, comunitarias y otras mediadas por actores externos; así mismo, sustentan un lugar simbólico en donde dinamizan valores comunitarios y sentires generalizados; estos lugares reflejan las marcas históricas, las prácticas cotidianas y proyección a lo largo del tiempo; todo esto en torno a la solvencia de una necesidad fundamental como la vivienda

(Catrillon-Villamarin & Garcia-Bedoya, 2016, p. 12)

Aunque existen predios no legalizados que realizan el pago de su factura y gozan de servicios como alumbrado público y acueducto, algunos habitantes se ven en la obligación de

buscar un apoyo en sus vecinos para satisfacer las necesidades básicas. Las calles del sector no se encuentran pavimentadas y carecen de servicios de alcantarillado, por lo tanto, es propenso a inundaciones debido a la lluvia. Para llegar a El Árbol es posible utilizar el transporte público Mio u otros vehículos informales.

Las relaciones construidas desde la empatía y la generosidad han facilitado los procesos de adaptación y el desarrollo del sector, incluso llegando a asumir una postura colectiva frente a problemáticas de violencia, desigualdad, inseguridad y consumo de sustancias psicoactivas. Algunos habitantes se han caracterizado por ser líderes comunitarios que se interesan y se comprometen por el bienestar de su comunidad, gracias a su gestión han creado espacios recreativos para los niños como parques y canchas de fútbol.

2.2 Eventos disruptivos durante la consolidación del grupo

La consolidación del grupo Generación Génesis se enfrentó a dos eventos disruptivos que influyeron y alteraron el proyecto de intervención. El primero, la pandemia por COVID-19 y el segundo el paro nacional del año 2021.

El COVID-19 es una enfermedad respiratoria y la intensidad de los síntomas varía dependiendo del organismo de cada persona. Mientras para algunos infectados es tenue y se recuperan sin necesidad de tratamiento, otros tienen la posibilidad de desarrollar casos graves en los que ciertos órganos se encuentran afectados.

Colombia presentó su primer caso el 6 de marzo del 2020 en Bogotá y el 15 del mismo mes en Cali ante eso con el fin de proteger las vidas de los caleños, la alcaldía y la secretaría de salud implementaron diferentes acciones para hacerle frente (Misterio Nacional de Salud, 2020). El 12 de marzo el ministerio de Salud y Protección Social declara la emergencia sanitaria y posteriormente se declara⁷ un aislamiento preventivo obligatorio para todos los habitantes.

⁷ DECRETO 457 DE 2020

Dado que la enfermedad se transmitía desde la boca o nariz de una persona infectada en pequeñas partículas líquidas cuando tose, habla o respira, los entes territoriales tuvieron que adoptar medidas para mitigar el impacto del virus en la comunidad estableciendo protocolos para la seguridad biológica de los ciudadanos, entre ellas: el uso permanente de tapabocas o mascarilla, el distanciamiento físico, el frecuente lavado de manos con agua y jabón o desinfectantes y el aislamiento en caso de presentar síntomas.

Debido al aumento de personas contagiadas, fue necesario establecer restricciones para minimizar las aglomeraciones y la movilidad, llegando al punto de establecer toques de queda y días de pico y cédula⁸ para controlar el tránsito en las calles. Estas medidas alteraron la vida diaria de los ciudadanos, afectando su ámbito personal, social, económico y político.

A finales de agosto del año 2020, la cuarentena total se levantó, pero las restricciones continuaron para lidiar con las aglomeraciones y la propagación. Poco a poco se fue permitiendo nuevamente la presencialidad en algunos espacios públicos, priorizando los protocolos de bioseguridad. El proyecto de intervención inició en octubre del 2020 a partir de un diagnóstico participativo teniendo en cuenta las restricciones mencionadas anteriormente, los encuentros se desarrollaron dos veces por semana en el parque del sector del El Árbol y en la caseta comunal de Palmas 1.

Antes de finalizar el proyecto el tercer pico de la pandemia toma protagonismos obligando el cese de todas las actividades y antes de poder volverlo a retomar aparece el paro nacional, el segundo evento disruptivo que tuvo lugar entre el 28 de abril del 2021 y el 31 de mayo del mismo año. Fue una respuesta social al anuncio del proyecto de reforma tributaria propuesta por el gobierno del presidente de Colombia, Iván Duque Márquez. Varios sectores de la ciudad fueron el centro de las manifestaciones y se reflejaron en el bloqueo de las vías principales, llegando a incluso a restringir el ingreso de insumos básicos de alimentación y

⁸ El pico y cédula fue una estrategia implementada por el gobierno para reducir la movilidad en diferentes ciudades, durante estos días solo se permitía el tránsito en las calles dependiendo del último número de la cédula, un día salían los pares y al otro los impares.

gasolina y generar enfrentamientos protagonizados por algunos ciudadanos, la policía nacional y el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD).

El proyecto de intervención no logró concluirse según lo planeado, ya que la vía principal de ingreso a la comuna 18 permaneció bloqueada por manifestantes hasta los primeros días de junio, generando una situación de inestabilidad social en el área. Frente al panorama sociopolítico de la ciudad y con el fin de promover el bienestar de los estudiantes, la Universidad del Valle negó la posibilidad de desplazamiento a los lugares de práctica u otros espacios vinculados.

2.3 El Proyecto de Práctica Profesional

La experiencia de la práctica profesional se construyó a partir de dos momentos, el diagnóstico participativo y la ejecución del proyecto de intervención.

El primero reveló que la población, además de no utilizar adecuadamente el parque, tampoco procuraba implementar las medidas de bioseguridad, exigidas por la OMS y el gobierno nacional. Ignoraban prácticas de autocuidado como el uso de tapabocas, el lavado constante de manos y el distanciamiento social. Además, evidenció la existencia de una división territorial, aunque todos los participantes coincidían en el parque con la intención de jugar, era notable la presencia de dos grupos caracterizados por la distribución de sus hogares.

El segundo se enfocó en construir con los niños un grupo donde se trabajarán algunos de los aspectos importantes de los entornos saludables; entre ellos la higiene, el cuidado del entorno y el mejoramiento de las interacciones y las relaciones de los participantes.

Para las sesiones fue necesario establecer normas generales que permitieran promover un espacio seguro de trabajo, asistir los días designados, llegar puntual, usar tapabocas y alcohol, participar activamente, ser respetuosos y escuchar a los compañeros fueron algunas

de ellas. Por otra parte, los lineamientos institucionales también plantearon exigencias, desde la desinfección del lugar y el uso constantes de los implementos de protección, hasta el cumplimiento de jornadas que no mantuvieran reunida a la población por más de una hora.

3. Marco Conceptual

El marco conceptual se desarrolla en tres apartados. El primero, aborda el concepto de aprendizaje significativo desde la perspectiva teórica planteada por Ausubel (1983) y se complementa con la noción de desarrollo cognitivo de Vygotsky (Gutiérrez, 2005). El segundo, presenta la segunda y tercera dimensión de la recreación y la propuesta metodológica de intervención mediada por la recreación dirigida (Mesa, 2004; 2010). Finalmente, el tercero conceptualiza la práctica reflexiva desde la noción de Schön (1987) en diálogo con los aportes de Perrenoud (2007).

3.1 Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo es el resultado de la interacción entre la estructura cognitiva⁹ previa y la nueva información, la naturaleza de este proceso reside para Ausubel (1983) en “una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (p.48).

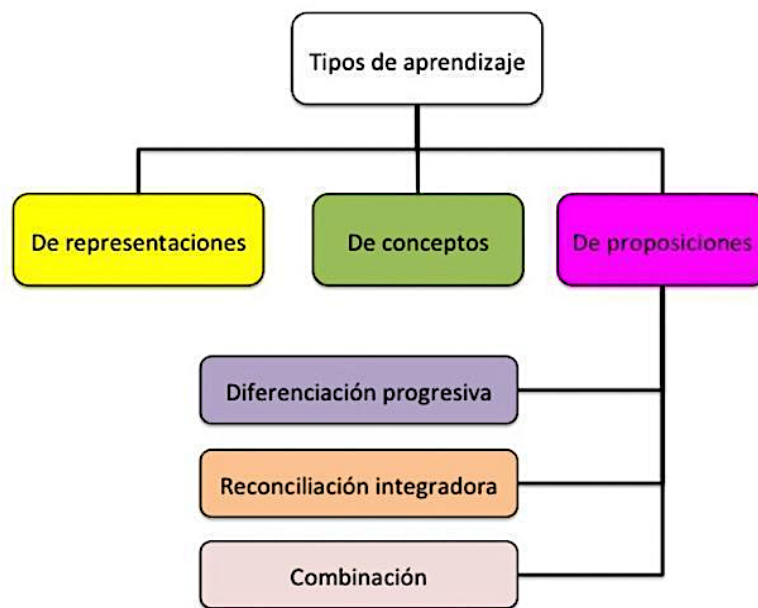
El autor menciona tres tipos de aprendizajes, el primero es el mecánico que al contrario del significativo se genera por medio de prácticas repetitivas sin interactuar con conocimientos previos. El segundo es por recepción, donde el aprendizaje se le presenta a la persona en su forma final para que lo incorpore, y el tercero es por descubrimiento, donde lo que va hacer aprendido es inicialmente reconstruido para luego incorporarse significativamente en la estructura cognoscitiva.

⁹ Es el conjunto de ideas y conceptos que tiene una persona acerca de un determinado campo de conocimiento.

Como se observa en la Figura 1, Ausubel (1983) también plantea tres tipos de aprendizaje significativo, el primero es por representaciones que implica conocer el significado de los símbolos y lo que representan, el segundo es por conceptos, difiere en que no asocia un símbolo concreto sino aquellos criterios comunes que se le designan, el tercero es por proposiciones, que se basa en los dos anteriores para combinar y relacionar palabras para generar un significado compuesto.

Figura 1

Los tipos de aprendizaje significativos propuestos por David P. Ausubel



Nota. Tomado de Adaptación de *Tipos de aprendizaje significativo*, 2014.

Según Ausubel (1983), para alcanzar el aprendizaje significativo se requiere que el material de aprendizaje tenga un significado lógico y psicológico, lo que implica que el contenido sea coherente con la estructura cognitiva del individuo y adecuado a su capacidad cognitiva y conocimientos previos. En el aprendizaje por proposiciones, las palabras y los

conceptos se relacionan con la estructura cognitiva del individuo para crear un nuevo significado compuesto. El autor también destaca dos procesos complementarios, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, que permiten una selección gradual de la información en función de las necesidades cognitivas y la conexión de los conocimientos previos con la información adquirida. Este proceso se refiere al principio de asimilación, mediante el cual la información recién adquirida y la estructura preexistente se modifican (Ausubel, 1983, p.71).

Por su parte, aunque no trabajó como tal en el concepto de aprendizaje, Vygotsky (1978, como se citó en Gutiérrez, 2005) planteó una teoría del desarrollo cuyo enfoque se encuentra en la relación existente entre la mediación social y la psique humana. El autor lo describe como un proceso de internalización donde las funciones psicológicas superiores e inferiores van desde los interpsicológicos a lo intrapsicológico (p. 95).

Lo que impulsa que una función¹⁰ inferior se convierta en superior es la intervención de una persona con mayor conocimiento y su habilidad para estimular la zona de desarrollo próximo, la cual se refiere a lo que se podría aprender con la ayuda de otra persona que mejorar o ayuda a disminuir la brecha entre lo que se sabe y el potencial que tiene para adquirir un nuevo conocimiento (Vygotsky, 1956). El autor diferencia estas funciones elementales explicando que el tránsito entre uno y otro se produce a partir del desarrollo sociocultural, refiriéndose a la influencia social que el contexto ejerce sobre las personas y a las implicaciones que tiene la interacción con el otro sobre la adquisición de nuevos aprendizajes.

Ausubel se contrapone a la teoría piagetiana del desarrollo evolucionista y en ese sentido su teoría se acerca a la teoría sociocultural de Vygotsky al contemplar la existencia de

¹⁰ El autor plantea dos funciones en el desarrollo, las *inferiores* las cuales están determinadas genéticamente y se encuentran limitadas y condicionadas a cada individuo, y la *superiores*, que se adquieren y desarrollan por medio de interacciones sociales que no se limitan a la relación con el otro, siendo el ambiente social y el cultural factor determinantes.

saberes previos que se reconstruyen continuamente gracias a hechos sociales. Es decir, estímulos externos que provocan cambios en las estructuras cognitivas y en consecuencia derivan al proceso denominado aprendizaje. Cada persona trae consigo un contexto cultural que los moldea y genera creencias, hábitos y costumbres dependientes del lugar de nacimiento y la posibilidad de compartir con otros.

Finalmente, podría concluirse que si bien tanto la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel como la teoría sociocultural del desarrollo de Vygotsky comparten la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente construido, Ausubel enfatiza la importancia de la relación entre la estructura cognitiva previa del individuo y la nueva información para lograr un aprendizaje significativo, mientras que Vygotsky destaca el papel fundamental del contexto social y cultural en el aprendizaje.,

Según Vygotsky (1956), el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que el individuo puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con la ayuda de otros más competentes. En otras palabras, el aprendizaje se produce cuando el individuo interactúa con un tutor o compañero más capaz en la resolución de una tarea. A través de esta interacción, el individuo puede adquirir nuevas habilidades y conocimientos, lo que amplía su ZDP.

En la teoría de Ausubel, la nueva información debe ser relacionable y coherente con la estructura cognitiva previa del individuo para que el aprendizaje sea significativo. Esto sugiere que el individuo juega un papel más activo en el aprendizaje y que el conocimiento previo es fundamental para el proceso de aprendizaje. En la teoría sociocultural de Vygotsky, por otro lado, el contexto social y cultural es fundamental para el aprendizaje, ya que se produce a través de la interacción con otros más competentes.

3.2 Recreación

La recreación es un concepto que ha pasado por múltiples definiciones e incluso a llegado a confundirse por recreacionismo, tal como lo plantea Weichan (2015), su esencia no se atribuye al placer o a la estimulación generada por acciones positivas que no tiene un interes mas alla del consumo del tiempo libre. Para Mesa¹¹ (2004) la recreación junto al trabajo y la educación es una de las tres grandes actividades sociales que han acompañado a la humanidad a través de su historia y se asocia con prácticas culturales como el entretenimiento, hobbies (deporte, arte, juegos etc.), tiempo libre o incluso ocio.

Si bien el concepto de Recreación es calificado por Mesa (2004) como polisémico, puesto que su significado y percepción varían según las connotaciones culturales y sociales del contexto, establece tres dimensiones para abordar la actividad recreativa: *actividad social general, la recreación dirigida y pedagógica y la actividad interna y los “lenguajes” lúdico-creativos” o mediaciones semióticas.*

Debido a los intereses de este trabajo de investigación y las características que tuvo el proyecto de intervención desarrollado durante la práctica profesional, sólo se abordarán las segunda y tercera dimensión al igual que la propuesta metodológica de intervención mediada por la recreación dirigida.

La Recreación Dirigida y Pedagógica

Desde la mirada de Mesa (2004), la recreación es una actividad sociocultural definida en procesos internos y psicológicos que se construyen con la ayuda de otros, implicando significativamente en el desarrollo individual y social. En este proceso se resaltan tres componentes del Triángulo Interactivo propuesto por Coll (1990) y que la autora adapta a sus

¹¹ Doctora Guillermina Mesa, fundadora del programa Académico Profesional en Recreación de la Universidad del Valle y asesora del equipo de la Corporación Viviendo en el Proyecto Nuestra Génesis.

postulados sobre la recreación: recreador (agente educativo), recreando (participante) y contenido (temáticas y objetivos a desarrollar durante las sesiones).

Ver la recreación como una actividad dirigida y pedagógica implica entenderla como un proceso de aprendizaje que se encuentra mediado por objetivos, “el término dirigida o guiada hace referencia a la presencia de “otro” que ayuda pedagógicamente a que se produzca un proceso de aprendizaje mediante la participación constructiva y creativa en la organización de un proyecto grupal compartido” (Mesa y Manzano, 2009, p.26).

Mesa (2004) resalta que en la recreación dirigida se pueden identificar dos mecanismos de la influencia educativa propuesta por Coll (1990). En primer lugar, la cesión y traspaso de la tarea, que hace referencia a cómo el agente educativo (en este caso el recreador) propicia una autonomía paulatina sobre el proceso de aprendizaje del alumno (en este caso el participante) de los diferentes contenidos, y en segundo lugar la construcción conjunta de significados y sentidos que son mediadas por el agente educativo.

Por otra parte, Rogoff (1997) propone un modelo de actividad sociocultural en el cual ubica tres procesos que son inseparables y la organizan: el primero es el aprendizaje, que pretende el desarrollo cognitivo a partir de la participación de los individuos durante la actividad, el segundo es la participación guiada y se refiere a los vínculos y compromisos interpersonales que se generan en la interacción con la actividad, y el tercero es la apropiación participativa, el cual refleja la transformación de los individuos a partir de las repercusiones de la actividad. En cuanto al desarrollo cognitivo, estos tres planos pueden brindar elementos que permitan comprender la recreación como una actividad que promueve experiencia y aprendizajes desde la interacción.

La Actividad Interna y los “Lenguajes” Lúdico- Creativos” o Mediaciones Semióticas.

De acuerdo con Mesa (2004) esta dimensión se refiere a la capacidad de la recreación de aportar a la construcción o desarrollo de la actividad interna del individuo por medio de los *lenguajes lúdicos creativos* que según la autora:

sirven como instrumentos de mediación y junto al lenguaje intervienen en las situaciones pedagógicas de la actividad recreativa, sirven de elementos transicionales para construir cambios significativos en la actividad interna de las personas (imaginación creadora, afectividad, socialización, cognición, entre otras). (p. 12)

Los lenguajes *lúdicos creativos* son mediaciones generadoras de signos y símbolos que se construyen utilizando como base herramientas semióticas propias de la cultura, creando un contexto especial en el cual se puedan expresar aquellas sensaciones, sentimientos, pensamientos o situaciones traumáticas, que mediante el lenguaje verbal se dificulta (Mesa,2004).

Al respecto Wertsch (1988), plantea que toda acción humana está mediada por herramientas que pueden ser materiales (objetos) e incluso psicológicas (símbolos y signos) y cada una de estas acciones presentan características que la motivan. El autor recoge los aportes de Burke (1966) quien propone cinco elementos que moldean la acción: 1 el escenario, que hace referencia al contexto; 2 el acto, que es la acción en sí misma; 3 la agencia, el uso de las herramientas materiales o psicológicas; y 4 el agente, que es quien hace uso de la herramienta.

Teniendo en cuenta a estos dos autores, se comprenden los lenguajes lúdicos creativos como acciones mediadas que tiene un efecto significativo en la actividad interna del individuo, siendo motivadas por sus propias características las cuales permiten identificar lo que hace y por qué lo hace.

La Propuesta Metodológica de Intervención Mediada por la Recreación Dirigida

La Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) además de referirse a la secuencia metodológica contemplada para el desarrollo de las sesiones también juega un papel importante a nivel conceptual dentro del trabajo de grado , según Mesa (2010):

Tiene como propósito generar una experiencia de pensar y hacer conjuntamente un pequeño proyecto o tarea con objetivos compartidos en un mínimo de tiempo, a partir de una temática general que emerge casi siempre, en la primera sesión. Tiene como objetivo generar un espacio de encuentro y reconocimiento, colaboración y afecto entre los participantes a partir de una experiencia recreativa “impactante”, gratificante, experiencial, reflexiva y creativa. (p.19)

La SARI juega un papel importante durante el desarrollo de un proceso, ya que a partir de ella se logra efectuar la caracterización de la población y así mismo orientar el proceso pedagógico. Mesa (2010) se refiere a ella como un diagnóstico preliminar que le permite a la recreación obtener información de la población. La autora también plantea que es una metodología de intervención que se caracteriza por tener dos dispositivos pedagógicos que promueven una relación permanente entre el trabajo individual y colectivo, el primero son las preguntas generadoras y el segundo los problemas que, a modo de preguntas o consignas, formula el recreador.

La pregunta generadora se caracteriza por ser abierta y llevar a la reflexión a los participantes, según Mesa (2010):

Plantea el propósito de la actividad recreativa guiada en términos del desarrollo de una estrategia pedagógica e innovadora que implica la construcción y potenciación de competencias socio emocionales y cognitivas que involucran la orientación vocacional de los participantes. (p.17)

El segundo dispositivo es abordado por el recreador en cada uno de los momentos de la metodología aludiendo a “tres tipos de contenidos básicos de la interactividad recreador/recreando: cognitivos, creativos y de regulación grupal tanto en el nivel individual como grupal” (Mesa, 2010, p.17).

Mesa (2010) plantea cuatro momentos en la estructura de la metodología SARI, los cuales denominó de la siguiente manera, el primero es la “apertura” que se refiere a la parte inicial de la metodología, implica valerse del elemento ritual y simbólico para comenzar y orientar cada una de las sesiones o encuentros. El segundo momento denominado “exploración”, busca potenciar la experiencia de los recreando mediante la exploración de las propias vivencias y el carácter biográfico. El tercer momento, la “negociación”, consiste en llevarlos a dialogar entre ellos y establecer acuerdos para desarrollar una tarea específica. Finalmente, el cuarto momento es la “socialización”, aquí de manera colectiva realizan una puesta en común de productos finales.

3.3 Práctica Reflexiva

Uno de los objetivos planteados por el programa académico de Recreación es contribuir en la formación de profesionales reflexivos, desde el año 2018 ha venido estructurando su práctica desde la noción de práctica reflexiva vinculando en los programas de curso estrategias que fortalecen la conexión entre la teoría y la práctica.

Schön (1992) presenta la práctica reflexiva como un proceso de reflexión en la acción, que considera los saberes previos como un elemento importante que influye en la comprensión de situaciones o problemáticas singulares. Teniendo en cuenta lo anterior, se logra apreciar la relevancia del pensamiento práctico, ya que los conocimientos teóricos o académicos son considerados un instrumento en función de los procesos de reflexión, integrándose de manera significativa al contexto de la situación. Domingo y Gomez (2017)

caracterizan la práctica profesional como una metodología de formación que se apoya en la experiencia de cada individuo y en la reflexión sobre la propia práctica.

Reflexionar implica “que se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es, de fundamento de la creencia” (Dewey, 1989, p. 27). En ese sentido, la reflexión es individual y crítica, obliga a poner en duda toda idea concebida con anterioridad, permitiendo ver en un sentido muy amplio aquellas ideas, percepciones u opiniones sobre un tema. Desde la postura de Schön (1992) la reflexión se describe como una capacidad que permite el análisis de la propia práctica para revelar conocimientos implícitos. “Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea” (Domingo y Gomez, 2017, p. 90). En ese sentido se empieza a concebir la práctica reflexiva como un proceso que influye en la interacción transversal entre el pensamiento y la acción.

Los tres niveles de reflexión

“En las ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que guía y la reflexión más distanciada” (Perrenoud, 2007, p.29). Sin embargo, es Schön (1987) el que va más allá del hecho de confrontar el pensamiento y la reflexión, realizando mejor su distinción en tres niveles: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

Conocimiento en la Acción. Hace referencia a aquellos saberes implícitos que acompaña permanente la actividad humana, este conocimiento es según Schön (1987) “tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (p.38).

Es posible distinguir dos componentes que interactúan en este nivel de reflexión, el primero se refiere al saber teórico adquirido por medio del estudio y el segundo al saber propio de la práctica el cual se manifiesta de manera tácita y espontánea (Schön, 1987).

La Reflexión en y Durante la Acción. El conocimiento en la acción se ve limitado cuando durante la práctica se presenta una situación inestable que genera resultados inesperados. Según Schön (1987) es posible marcar la diferencia a partir de una reflexión que se realiza en medio de la acción sin llegar al punto de detenerla. Este nivel de reflexión según Perrenoud (2007) “Consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p.30).

Dentro de este proceso interactúa la situación en concreta, el factor sorpresa o inesperado (entendido desde el contexto) y el conocimiento en la acción, con el objetivo de reflexionar mientras se está realizando la acción.

La Reflexión sobre la Acción y sobre la Reflexión en la Acción. La reflexión sobre la acción, prioriza de manera objetiva la concientización del pensar y el actuar con base en la experiencia. Schön (1987) menciona que la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión de la acción, son procesos diferentes ya que este último permite producir una descripción verbal sobre la primera y reflexionar sobre esa misma descripción promoviendo indirectamente nuestra acción futura. El autor plantea este nivel como el más relevante en cuanto al proceso de aprendizaje, ya que se sitúa en un momento posterior a la acción, que permite analizar tanto sus características como la acción en sí misma.

El Practicante Reflexivo

El ámbito profesional se encuentra sumergido en un terreno impredecible que trae consigo problemas que generan incertidumbre, según Schön (1992) “Cuando una situación

problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica” (p. 20).

El autor pone en duda la capacidad de aquellos centros de educación superior que privilegian el currículo normativo, por encima de las actividades prácticas para la formación de profesionales, por tal motivo propuso el *practicum reflexivo* como un momento clave para la formación de profesionales; el cual se refiere al desarrollo de prácticas que permitan al individuo adquirir conocimientos, nociones, habilidades y capacidades gracias al acompañamiento y al diálogo con el profesor que se realiza la asimilación de significados (Schön 1992,p 21). Lo anterior implica aprender haciendo, inicialmente en un entorno o contexto donde la situación no supere los parámetros de riesgo. El programa académico de Recreación favorece la relación teoría–práctica dentro de sus asignaturas a partir de:

metodologías participativas (salidas de campo, talleres, clases magistrales, visitas de campo, trabajos en pequeños grupos, diálogos con expertos y funcionarios involucrados directamente con el trabajo de recreación, entre otros) que combinan teoría y práctica y permiten que los estudiantes tengan oportunidades de aproximarse a discursos, teorías, conceptos y discusiones fundamentales para la construcción del campo de recreación (Mesa Cobo *et al.*, 2019)

Schön (1992) también plantea que la racionalidad técnica se encuentra limitada para dar respuestas a aquellas situaciones que presentan una singularidad en su estructura. Frente a ello Perrenoud (2007) expone que:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno (p.12).

Aunque el profesional tenga una gran variedad de saberes, este tiene algunos conocimientos previos dirigidos específicamente a la solución de los problemas que no fueron contemplados durante la planeación, por lo tanto, debe disponer de manera autónoma de la información que tiene a la mano y enfrentarse a las condiciones del trabajo para elaborar una solución durante la acción, asumiendo la responsabilidad de sus decisiones. Frente a ello Perrenoud (2007) plantea la noción de *habitus* el cual implica la integración de acciones que se pueden generalizar y transponer a situaciones que alberguen semejanza. Más que conocimientos previos estos se caracterizan como acciones interiorizadas que se aplican sin tener que recordarlas

4. Metodología

El presente trabajo es de carácter cualitativo y utiliza la autoetnografía como método de investigación al incorporar características de la autobiografía y la etnografía (Ellis et al,1992). Existen dos elementos claves de la autoetnografía que aportan en el desarrollo de una investigación de carácter cualitativo, el primero es la conciencia como la promotora de información percatación de la experiencia, y la segunda es la transformatividad donde la reflexión crítica confluye con el autoconocimiento y la dualidad individuo-sociedad (Gurrero,2017). Aunque este trabajo tiene un aspecto descriptivo en el cual se expone la experiencia adquirida, principalmente resalta el papel del investigador como participante de dicho proceso, dando prioridad a su conciencia para comprender los diferentes fenómenos que se manifiestan en un entorno social determinado.

Al ser parte del proceso el investigador cuenta con experiencias, pensamientos incluso memorias que le permiten aportar información relevante a la investigación. No existe una dualidad entre el papel de investigador y el de participantes, al contrario, esta relación fortalece el aspecto reflexivo de este trabajo. Como participante del proceso se tiene la oportunidad de interactuar con la población, compartir momentos y experiencias que generaron en su momento diferentes emociones y sentimientos. Es este tipo de elementos personales los que transforman esta investigación de corte cualitativo en una reflexión crítica acerca de un proceso de intervención.

La etnografía es un método de investigación que prioriza la comprensión y descripción de los fenómenos sociales desde la mirada de los sujetos involucrados, evitando juicios de valor. A partir de la incertidumbre se realiza la aproximación a una nueva realidad con el objetivo de conocerla, privilegiando los discursos, las expresiones y las prácticas de los actores en su cotidianidad, se analiza la cultura mediante el trabajo de campo, los diarios de

campo, entrevistas, conversaciones y aquellos elementos que se logren registrar a partir la observación participante (Guber, 2001).

En cuanto a la observación participante Guber (2001) la presenta como la articulación de dos actividades “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p.55). Es una estrategia que permite una mayor comprensión de las dinámicas culturales al sumergir al investigador en una interacción directa con las prácticas de la sociedad estudiada. Esta técnica fue fundamental durante la consolidación del grupo ya que reveló información que no se obtendría por medio de entrevistas.

Mientras la etnografía transita a través de la subjetividad y la objetividad, la autoetnografía tiene una carga totalmente subjetiva, es una vertiente de la investigación cualitativa y se aplica al estudiar un grupo social del cual el investigador forma parte.

Rojas y Leal (2019) plantean la autoetnografía como “una técnica que busca que el sujeto-investigador explore en sus experiencias de vida, centrándose en los correlatos que las vuelven originales, innovadoras y productoras de conocimiento” (p7). El investigador trasciende el hecho de conocer los fenómenos sociales y explora la influencia de dichos fenómenos sobre él, entendiendo su propia mirada y perspectiva para alimentar la investigación, conectando el elemento personal con el social y cultural, hasta el punto de ubicar al investigador como sujeto de su propio estudio.

La autoetnografía como producto, consiste en un texto estético y evocador que utiliza técnicas a través de las que es posible mostrar los pensamientos, emociones y acciones de quienes las protagonizan con el fin de que experimenten esa misma experiencia o una parte de ella. Esos textos, generalmente de corta extensión y escritos en primera persona, se pueden presentar en diversos formatos: poesía, historias cortas, ficción, novelas o

ensayos fotográficos y en ocasiones con todos o varios de ellos en uno.

(Montagud, Xavier; 2016, p13)

La materialización de la autoetnografía no se limita a relatar la propia experiencia, se interesa en generar una conversación entre la subjetividad de los actores involucrados y la del investigador, dando prioridad a todos los pensamientos, sentimientos, y emociones que hacen parte del proceso y de la investigación.

4.1 Fuentes de información

Como fuente de información primaria se cuenta con los documentos y las memorias que resultaron del trabajo logrado en la ejecución de la práctica profesional. En la secundaria se dispone de los datos obtenidos de los participantes es decir, los 25 niños del sector de El Árbol (la población objetiva del proyecto de intervención) y el investigador como parte importante durante la consolidación del grupo Generación Génesis.

4.2 Técnicas e instrumentos

La información obtenida durante las intervenciones puede caracterizarse de la siguiente manera; están los datos que se recogieron y se registraron de manera precisa a través de las entrevistas y las actividades de la sesión, que por lo general eran el resultado de una solicitud o pregunta concreta a la cual los niños de manera independiente o colectiva daban respuesta. También tenemos aquellos datos que se obtuvieron a partir de la interacción y la observación, es información que no fue solicitada pero que la población de manera consciente o inconscientemente fue brindando, un ejemplo de ello son los datos familiares o muy personales que en ocasiones se compartían dentro del espacio.

Las metodologías implementadas para el desarrollo del proyecto fueron la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) y la Secuencia de Actividad Recreativa intensiva (SARI). La SAR es un modelo flexible de intervención mediado por la recreación dirigida que se adapta

a los ritmos de trabajo de todos los participantes y también a los cambios generados progresivamente durante su ejecución (Mesa & Manzano, 2009). Se estructura a partir de tres ciclos correspondientes al diseño global: 1 diagnóstico global, momento destinado al reconocimiento de la institución receptora y la población a intervenir. 2 diseño global, proceso pedagógico que se configura a partir del diagnóstico participativo, la ejecución del proyecto conjunto, culminación y puesta en común y evaluación del proceso. 3. Evaluación institucional.

Teniendo en cuenta las dinámicas del contexto y el hecho de que la SARI no cumplía con la característica para acoplarse a los intereses del proceso y a los de la población, se ejecutó y se estructuró una metodología alternativa para las sesiones, la cual se denominó Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva en Temáticas de Acompañamiento (SARITA) y hasta la fecha de este trabajo se encuentra en construcción conceptual por Guillermina Mesa Cobo. Su estructura está compuesta por tres momentos, el primero es la apertura el cual conecta a la población con el inicio de la sesión y la bienvenida al espacio, este viene acompañado de un ritual o conjunto de actividades específicas que le permiten al recreador transmitir un mensaje específico y la intención del encuentro.

El segundo momento es la actividad central, en esta se plantea una pregunta generadora para responder a través de una técnica, juegos o lenguajes lúdico-creativos que se realiza individualmente, pero siempre en interacción con otros. Es un espacio para reflexionar sobre las vivencias individuales con relación a la temática de la sesión, pero se moviliza el ejercicio a una socialización, con el fin de promover la identificación de semejanzas y diferencias entre participantes.

Finalmente, el tercero es el cierre, donde se exploran las percepciones de los participantes frente a la sesión. ¿qué aprendieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué desean mejorar?

¿Qué reflexión tiene sobre el tema? Permite al equipo reconocer elementos para la planeación de la siguiente sesión.

Segun Ellis et al, (1992) mientras en la etnografía el investigador se convierte en un observador participante de la propia cultura realizando un registro tanto de los acontecimientos como su participación y la de los demás, en la auto etnografía se considera parte de la cultura y escribe un relato de su experiencia. Por medio de ese relato se logra dar cuenta de las diversas circunstancias que ocurrieron durante la consolidación del grupo, el desarrollo de las actividades y las diferentes dificultades que surgieron en el proceso.

Los diarios de campo fueron la manera efectiva de llevar a cabo un registro permanentemente de la experiencia y aquellos aspectos que se iban observando en cada sesión. Por otra parte, las conversaciones registradas en los diarios de campo permitieron recoger información de manera precisa como fruto de la interacción del investigador con los demás participantes.

4.3 Fases del proceso del análisis

Dado que el objetivo era poder contemplar la experiencia de forma analítica se decidió retomar los momentos de la práctica, tal y como son vividos en el semestre por los estudiantes, esto con el propósito de poder observar todo el proceso desde la percepción personal del investigador aplicando el conjunto de herramientas teóricas y metodológicas. La primera fue la etapa diagnóstica donde se examinaron dos de las ocho sesiones desarrolladas. La segunda es la ejecución del proyecto de intervención retomando cinco de las diez sesiones ejecutadas entre sus tres momentos (ejecución participativa, socialización y culminación y finalmente evaluación participativa). Durante la consolidación del grupo, cada uno de ellos fue albergando características específicas que promovieron el análisis de la recreación y la práctica reflexiva en virtud del proceso.

Como categorías de análisis se distinguen las siguientes:

La primera es Recreación, donde se explora su adaptabilidad a nuevos contextos por medio del componente metodológico (método de intervención), práctico (lenguajes lúdicos o técnicas implementados) y pedagógico (proceso de formación). La segunda es la Práctica reflexiva y se examina su influencia en el practicante y el proyecto de intervención.

Finalmente, la tercera por cuenta de la particularidad del momento histórico analiza los aprendizajes de manera particular y como una unidad transversal abordando los más significativos de toda la experiencia.

Esquema para Presentación y/o Análisis de Resultados

En la Figura 2 se observa cómo se trazó la ruta de análisis a partir de los momentos de la metodología SAR y la categoría que recoge su aporte durante la consolidación del grupo Generación Génesis. Inicialmente por cada momento se realiza la presentación de sus elementos estructurales, luego se presenta un relato por cada categoría, y finalmente se realiza el anclaje teórico para generar el análisis de la experiencia con base a la descripción.

Cabe resaltar que cuando se habla de aprendizajes significativos como categoría, está aborda toda la experiencia en general retomando cada momento y cada aporte para exponer los más significativos.

Figura 2

Esquema de presentación del análisis.



Nota. El gráfico presenta la ruta trazada para el desarrollo del análisis el cual es estructura desde los momentos propuesto por la metodología SAR en función de reconocer los aprendizajes significativos a partir de la recreación y la práctica reflexiva como categorías.

Fuente: elaboración propia

El propósito de llevar a cabo el análisis en función de los momentos de la práctica se fundamenta en poder explorar las implicaciones y la pertinencia que tuvieron en el proyecto de intervención y en la experiencia particular del investigador al albergar características y condiciones distintas.

5. Análisis

Este apartado se divide en tres partes fundamentales. En la primera parte, se presentan los aspectos generales de cada uno de los momentos de la práctica, centrándose en la estructura y los contenidos. La segunda, retoma la experiencia vivida por el practicante, narrada en primera persona. Esta descripción busca brindar una visión detallada y auténtica de la práctica. En la tercera parte, se realiza un análisis de la experiencia a partir de los planteamientos conceptuales. Este análisis permite identificar los aportes que la práctica profesional ha tenido en la consolidación del grupo Generación Génesis.

5.1 Diagnóstico Participativo

Inicialmente abordó los elementos estructurales del momento en función de la práctica, para posteriormente centrarme en dos componentes, lo metodológico y práctico y el conocimiento en la acción desde una perspectiva reflexiva.

Elementos Estructurales del Diagnóstico Participativo

Es el momento con el que empieza la práctica profesional y se refiere a la realización de un diagnóstico en este caso participativo, aunque en el marco del programa académico de recreación también se ha implementado el situacional. Su intencionalidad es generar un primer acercamiento con SAR y los participantes, reconocer sus expectativas, el contexto de la población y del proyecto en el que se suscribe la práctica y los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, se establecen los compromisos relacionados con el lugar, fecha y hora de los encuentros.

Como punto de partida se refiere a una etapa de indagación en que el recreador se sumerge en los parámetros que rigen a una población identificando los aspectos culturales,

sociales y organizativos. A través del diálogo y la interacción también se busca el reconocimiento individual y colectivo entre los participantes para lograr, tal como lo plantea Mesa y Manzano (2009) que se conformen y se reconozcan como grupo.

Ante los intereses anteriores la SARI es una metodología de trabajo que permite construir espacios de encuentro donde el recreador y los recreando interactúan en una experiencia recreativa. La creatividad y la reflexión promueve el reconocimiento personal y la colaboración conjunta, como lo menciona Mesa (2010) actúa como un diagnóstico preliminar donde se determinan los atributos de la población y del proceso como tal.

Cada experiencia es diferente y trae consigo sus propios problemas, la novedad y el desconocimiento potencia la emergencia de preguntas y situaciones imprevistas. Así mismo, el reconocimiento y la valoración de las vivencias del pasado permiten la obtención de datos que serán insumo para la orientación y el diseño de la próxima sesión.

Descripción del Componente Metodológico y Práctico

La Experiencia de la Metodología SARI en Campo. En el primer encuentro interactúe con más de treinta y cinco niños en un espacio abierto y no muy amplio (parque), inicié la jornada con la recepción de los participantes, la presentación del equipo de trabajo y las normas del espacio haciendo énfasis en los protocolos de bioseguridad. Después de la apertura, llevé a cabo el segundo momento de la metodología denominado exploración, en la Figura 3 podemos observar cómo al ver a la mayoría de los presentes de pie, limitado por el tapabocas busqué nuevamente su atención pidiéndoles tomar asiento para explicarles la actividad. Como parte del discurso les pregunté por su manera de relacionarse con el entorno y como respuesta recibí varias miradas intranquilas y confusas, todos se quedaron callados y mis esfuerzos por resolver aquella pregunta me llevaron a identificar que el problema estaba en que no entendían a qué me refería con la palabra entorno, así que la cambié por el parque.

Figura 3*Primera sesión del diagnóstico participativo*

Nota. El gráfico presenta el primer encuentro con la población desarrollado el 31 de octubre del 2020. Fuente: elaboración propia

Al dejar clara la pregunta fue más fácil hablar con los participantes, apoyándome en el tema de los superhéroes les pedí que pensarán en poderes que lograrán beneficiar el parque. A cada uno se le entregó una hoja de papel y por mesa, material para pintar con el fin de que crearan a su superhéroe, la actividad permitió la emergencia de ideas, como el transforma los tarros plásticos en instrumentos musicales y juguetes, teletransportar la basura, controlar el agua para limpiar los juegos, quemar la basura entre otros.

Aquellos que no lograron crear la relación del poder, optaron por replicar poderes de superhéroes conocidos como Superman, Spiderman, Iron man y otros. En el desarrollo de la

actividad dicha situación me llevó a cuestionarme si lo hacían porque no me había hecho entender o simplemente era una especie de sabotaje, quise realizar una atención más personalizada con ellos, pero aspectos como el tiempo y la cantidad de participantes me lo impidieron llevándome a tener que seguir con la sesión sin detenerme.

Como se observa en la Figura 4, después de tener el diseño de cada superhéroe por mesa de trabajo se entregó el material suficiente para que cada uno lograra crear su propio antifaz. Mientras me trasladaba de una mesa a otra apoyando en los diferentes grupos, me percaté de que el número de participantes había aumentado considerablemente al igual que el esfuerzo, finalmente, la demanda del espacio se reflejó en el tiempo y terminé corriendo aún más para lograr darle un cierre a la actividad del antifaz, la cual terminó siendo la que concluyó la sesión ya que no fue posible realizar las otras actividades planteadas para ese día.

Figura 4

Finalización de la primera sesión del diagnóstico participativo



Nota. Fuente: elaboración propia

La experiencia con este grupo tan numeroso marco necesidades puntuales para la siguiente sesión, entre ellas reducirlo y también tomar mayores medidas para la implementación de los protocolos de bioseguridad. En la segunda sesión trabajé solo con veinticinco participantes y en un espacio más controlable (Caseta comunal Palmas 1), en ella identifiqué la perspectiva que tenían los participantes sobre el COVID-19 y me interesé por conocer qué significaba el virus para ellos y cómo había cambiado su cotidianidad desde su llegada. Durante la apertura se manifestó un poco de dispersión y acudí nuevamente en el juego de atención para generar orden.

Como se puede ver en la Figura 5, dividí al grupo en dos para controlar mejor el tema del distanciamiento durante la actividad y dirigiéndome a cada uno les pregunté ¿qué era el COVID-19 para ellos? Me sorprendió escuchar cómo los participantes reconocían la

existencia del virus y su relación con la muerte, pero no temían ni tomaban medidas para protegerse. En cada grupo se realizó un dibujo colectivo del virus, uno con una expresión triste y otra feliz. En medio del discurso fueron surgiendo varias ideas; entre ellas lo fácil que se contagia el COVID-19 al estar en el aire y ser transportado por nosotros mismo, la importancia de usar el tapabocas, el alcohol y lavarse las manos.

Figura 5

Segunda sesión del diagnóstico participativo



Nota. El gráfico presenta como los dos grupos trabajan durante la sesión en la elaboración gráfica del COVID-19. Fuente: elaboración propia

Para complementar la actividad extraje algunas de las ideas anteriores asignándoles un color como se ven en la Figura 6 convirtiéndolos en códigos de orientación para un juego. Basándome en las dinámicas de los juegos tradicionales policías y ladrones y ponchado¹² los participantes debían evitar ser tocados por quienes tenían los papeles rojos y verdes, ya que

¹² Policías y ladrones es un juego que se ejecuta en grupo y con varios participantes. Deben estar los ladrones y los policías. El objetivo es bastante simple, la policía tendrá que atrapar y llevar a todos los ladrones a la cárcel. El ponchado consiste en que por turnos una persona lleva una pelota mediana, y tiene que perseguir a los otros jugadores para tirarles el balón.

eso significaba que estarían contagiados y debían estar en aislamiento. El lugar donde se realizaba el aislamiento fue donde estaba el virus con la expresión feliz. Para poder salir de esa estación aquellos que no estaban contagiados debían recoger un papel azul o blanco. Allí estaba el virus triste para luego llevarlos hacia sus compañeros en aislamiento sin ser contagiados.

Figura 6

Códigos de orientación para el juego propuesto en la segunda sesión del diagnóstico participativo



Nota. El gráfico representa la asignación de colores para el juego resignificado. Fuente: elaboración propia.

Mi rol en el juego fue principalmente el de contagiar, yo era quien los perseguía y les entregaba los papeles verde y rojo. La mayoría demostró un gran nivel de participación y de apropiación de los códigos, sin embargo, el tiempo nuevamente fue un limitante y terminamos la sesión cuando todos los participantes quedaron contagiados y aislados. Fue

otra sesión en la que no se llevó a cabo la negociación ni la socialización, internamente con el equipo de trabajo realice un análisis de la sesión para evaluar los aspectos positivos y negativos.

Tras estas dos experiencias fue clara la necesidad de realizar un ajuste en la metodología y en los parámetros de las actividades. En la ejecución tuve que replantear las actividades por cuestión de tiempo y la dinámica de la población, llegando a identificar el impacto positivo de los juegos de atención durante la apertura y la articulación del trabajo individual y colectivo en la exploración.

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. En la SARI la apertura es el momento inicial, allí todos los participantes se agrupan y se realiza una presentación general de la sesión y sus objetivos (Mesa, 2010). Más allá de brindar informaciones también es un instante lleno de incertidumbre donde no se tiene total certeza sobre la disposición de la población, por lo tanto, es la oportunidad para ganar su atención e identificar la dinámica de trabajo.

Después de la apertura en la sesión se desarrolla el segundo momento de la metodología denominado por Mesa (2010) como una actividad autoestructurante o una exploración. En función de aquel reconocimiento personal los participantes se enfrentan a una tarea individual donde deben recurrir a sus propios pensamientos, experiencias y emociones para dar respuesta. Dicha tarea se encuentra orientada según la autora por una pregunta generadora que promueva la autonomía y el discurso biográfico.

A nivel general la pregunta debe ser abierta, amplia, con un vocabulario comprensible para todos los participantes y con un sentido propio dirigido hacia el tema en particular. Si no se logra cumplir con estas características la interacción entre el recreado y los recreando se ve interrumpida por la falta de comprensión e interés, llegando a generar respuestas vagas y

comunes que no permiten profundizar o por lo menos estimular el discurso. Durante la formulación de la pregunta es importante tener presente el nivel de entendimiento que puede tener la población sobre ella, una palabra desconocida o mal manejada puede cambiar su sentido e incrementar los espacios de silencio.

En lo posible la mejor opción es plantear preguntas simples y que se relacionen con el discurso cotidiano, retomando la pregunta ¿cómo me relaciono con mi entorno? la población infantil respondió mejor y más rápido cuando se cambió por ¿cómo me relaciono con el parque? El intercambio entre la palabra entorno y parque tal vez no es muy sutil, pero genera un mejor acercamiento y la posibilidad de seguir trabajando el concepto. Si se cuenta con un periodo de tiempo corto de ejecución es importante aprovechar el discurso al máximo e invertir esfuerzos en otras actividades, si dentro de la ejecución la explicación de la pregunta requiere casi el mismo tiempo que el de la actividad esta no es funcional y debe ser modificada sin perder su sentido.

La pregunta generadora, más allá de evocar el discurso de los participantes, se encarga, como lo plantea Mesa y Manzano (2009) de garantizar la construcción de un espacio de diálogo en donde se dirigen las interacciones comunicativas y las diferentes expresiones hacia una temática específica. La pregunta se articula con los lenguajes lúdicos creativos los cuales no se proponen como una actividad que se realiza por gusto, moda o sin un fin determinado, según los autores son técnicas que albergan un papel intermediador y pedagógico dentro de la sesión al complementarse con la pregunta generadora. La combinación de estos dos elementos le permite a los participantes y al grupo como tal construir significados y sentidos que promueven su comunicación e interacción.

El aspecto temporal de la metodología se encuentra condicionado por las dinámicas de trabajo generadas durante la interacción, para Mesa (2010) este modelo de trabajo puede aplicarse a un solo encuentro que dure todo el día o a varias sesiones de cuatros horas

consecutivas. Al tener su estructura marcada por una apertura, una exploración, una negociación y una socialización, estos llegan a requerir más tiempo del previsto extendiendo la sesión. Por lo tanto, aplicarla en sesiones que deben durar menos de dos horas implica llevar aquellos momentos al ritmo de las necesidades del espacio y no al de la población.

En una intervención, el tiempo puede convertirse en un factor limitante que obstaculiza la posibilidad de abordar con mayor precisión las situaciones que van surgiendo. Los grupos grandes requieren mayor atención a nivel general y las particularidades de algunos participantes se tratan o no de abordar de manera colectiva, ante la presión de un horario de ejecución al recreador le es muy difícil acercarse a todos para atender los posibles malentendidos que no son revelados.

Cuando una explicación no llega completamente al recreando este tiende repetir lo que observa a su alrededor, si se le pide diseñar un superhéroe con alguna característica, pero no entiende a que se refiere eso, copia lo que han hecho sus compañeros o lo realiza desde lo que conoce, pero sin tener presente el sentido de la actividad. Considerando el número de participantes, a pesar de los esfuerzos del recreador por mantenerse en contacto constante con el grupo, puede surgir una brecha entre las instrucciones proporcionadas y las acciones efectuadas. Retomando lo planteado por Ausubel (1983) sobre los aprendizajes que se genera a partir de representaciones, esto implica que para hacerse efectivo debe existir un manejo sobre el significado de aquellas instrucciones y lo que representan. De no haberlo, esta discrepancia puede interpretarse como un intento de sabotaje a la falta de ejecución conforme a las explicaciones brindadas. Para ello la zona de desarrollo próximo se propone como ese espacio de interacción donde se complementa aquello que el individuo puede lograr de manera independiente con el apoyo de otro participante que tenga un mejor manejo de sus significados (Vygotsky, 1956). Esta relación le permite al individuo fortalecer su estructura cognitiva para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos.

Descripción del Componente Conocimiento en la Acción, como Práctica Reflexiva

La Experiencia de la Metodología SARI en Campo. Como se observa en la figura 7 durante el momento de apertura les solicité a todos los presentes formar un círculo manteniendo una distancia prudente, frente a ello se manifestó una situación problemática debido a que los participantes no estaban siguiendo las indicaciones. Sin demostrar preocupación tomé acción y acudí a aquel repertorio de estrategia y actividades almacenadas en mi memoria, lo cual me llevó a solicitarle a los participantes llevar las manos arriba, abajo, a la izquierda, a la cabeza y así. Mientras con mi cuerpo trataba de confundirlos con mi voz llamaba su atención hasta pedirles nuevamente formar el círculo. La idea inicial era realizar la presentación de cada participante tirando un rollo de lana entre ellos hasta formar una telaraña, sin embargo, teniendo en cuenta las dimensiones el espacio y la dinámica del grupo decidí hacerlos sin la lana, empecé a escuchar sus nombres y edades mientras el equipo de trabajo terminaba de organizar las mesas donde se realizaría la siguiente actividad.

Figura 7

Apertura de la primera sesión de la etapa del diagnóstico participativo



*Nota.*Fuente: elaboración propia

El juego de atención que implemente durante la apertura del primer encuentro cuando la población estaba dispersa, es una dinámica que no estaba contemplada en la planeación pero que conocía por haberla llevado a cabo en experiencias anteriores, frente a la situación fue la dinámica más oportuna que se me ocurrió y al final fue la más acertada. Para la exploración de esa sesión decidí dividir el grupo por mesas de trabajo, pero no pensé en una estrategia para dicha acción, por lo que opté rápidamente por utilizar la dinámica de asignarle un número del 1 al 8 a cada participante facilitando así la construcción de los grupos.

El silencio abrumador que se manifestó al plantear la pregunta generadora ¿cómo me relaciono con mi entorno? fue el principal indicador para darme cuenta de que su formulación no era la más adecuada, la conversación con los recreando se tornó muy vaga y poco productiva. Resultó muy complejo lograr que los presentes realizaran sus aportes y aquellos que intentaron formularon respuestas poco claras que confundían a los demás, dándome a entender cómo la palabra entorno era la culpable de tal situación. Al identificar el problema rápidamente traté de reformular la pregunta de tal forma de que fueran más comprensible para ellos manejando vocabulario más cotidiano y más personal para ellos, teniendo en cuenta que estábamos en el parque dirigí la pregunta hacia su relación con dicho espacio.

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. Los estudiantes del programa académico de recreación llegan a la práctica profesional con una experiencia previa en el funcionamiento procedimental de la SARI en contextos educativos, clínicos y comunitarios, llegando a automatizar sus momentos (apertura, exploración, negociación y socialización) y aquellos elementos que hacen parte de su desarrollo (lenguajes lúdico-creativos y preguntas problemáticas). Lo anterior permite tener un sentimiento de confianza y seguridad al momento de ejecutar las primeras sesiones ya que no resultan totalmente ajenas.

La experiencia es el mejor indicador a la hora tomar acción, al articularse con el conocimiento previo es más factible y rápido tomar decisiones. Las asignaturas de la carrera están diseñadas para llevar a sus estudiantes durante todos sus procesos de formación a enfrentarse a diferentes dinámicas de trabajo y a diversos contextos desde la coordinación del componente teórico con el práctico. Lo anterior se refleja dentro de los planteamientos de Schön (1992) y su postulado del *practicum* como la oportunidad de desenvolverse en un contexto muy cercano a la realidad, pero controlado en donde es posible cometer errores y explorar posibles soluciones para aprender de ellos.

Cuando una actividad no logra los resultados deseados es posible recurrir a una dinámica que no está contemplada dentro de la planeación inicial, pero si en la memoria, por ejemplo, un juego de atención que haya traído buenos resultados en experiencias anteriores. El instinto y la espontaneidad se manifiesta en su forma más natural hasta exteriorizarse en el momento indicado, cada proceso o experiencia es diferente y trae consigo sus propias características y aprendizajes, generando un conocimiento tácito dispuesto para implementarse bajo circunstancias específicas.

Dentro de la planeación es imposible contemplar todas las posibles situaciones o las novedades que se pueden presentar dentro de una sesión, cuando estas se manifiestan acudimos a lo que Schön (1992) plantea como conocimiento en la acción; es decir a ese repertorio personal de conocimientos y recursos que permite brindar una respuesta hábil y oportuna.

Aquel conocimiento que se interioriza a partir de la experiencia y que se vuelve propio se convierte en un recurso para darle sentido a una ocasión determinada adaptándose a una situación imprevista sin interrumpir el desarrollo de la intervención. Incluso el diseño de las preguntas puede jugar un papel crucial, si no son comprensibles para todos los

involucrados se reduce la interacción y la conexión con la sesión obligando al recreador a buscar de manera instantánea la manera de reformular y seguir sin alterar el objetivo.

5.2 Ejecución participativa

En la ejecución participativa planteo la redefinición de las tareas planteadas para la consolidación del grupo como proyecto de intervención, en virtud de dos componentes, lo metodológico y pedagógico y la reflexión en y sobre la acción.

Elementos Estructurales de la Ejecución Participativa

La ejecución participativa es el segundo momento de la práctica, después de la valoración realizada en el diagnóstico se recogen todos aquellos elementos que requieren mayor atención para plantear un proyecto de intervención que responda tanto a los intereses inmediatos de la población y a los de la institución receptora. Es aquí donde se propone la estructura temática y los contenidos que serán trabajados a partir de la metodología SARITA. Aquellos elementos son manifestados principalmente por la población y su contexto llevando al recreador a “identificar cuáles de estos temas son de naturaleza conceptual, procedimental, actitudinal” (Mesa, 2007, p. 6). Para posteriormente caracterizarlos, integrarlos y establecer su valor desde la contribución al proceso y sus objetivos compartidos.

Descripción del Componente Metodológico y Pedagógico

La Experiencia de la Metodología SARI en Campo. En esta etapa logré adaptar el aspecto metodológico a mis necesidades y las de la población, revelando el potencial pedagógico de la recreación para fortalecer el sentido de pertenencia de los niños por los espacios de encuentro y brindarles herramientas para construir entornos saludables dentro de su comunidad. Para este punto ya había identificado las temáticas que se trabajaría en función del proyecto de intervención, es decir; la higiene y el cuidado del entorno. Asimismo,

también ya tenía presente aquellos elementos que debía trabajar en término de la metodología, en disminuir el número de momentos para poder focalizar esfuerzos, ya que entre más tiempo tuviera a la población en un mismo espacio más difícil era tener la atención del grupo y promover los protocolos de bioseguridad.

Teniendo en cuenta lo anterior empecé a abordar una nueva metodología de trabajo denominada SARITA (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva en Temáticas de Acompañamiento)¹³. El apoyo de la profesora Guillermina Mesa fue fundamental para su diseño, antes de ella solo me frustraba por el hecho de no poder adaptar la SARI a las necesidades del proceso. Dicha metodología se estructuró en tres momentos: apertura, actividad central, y cierre.

En el segundo encuentro de esta etapa me enfoqué en trabajar la higiene, inicialmente procedí implementando como apertura la misma dinámica de los encuentros anteriores. Reuní a todos los participantes y les solicité formar un círculo agarrándose de las manos, frente a esto algunos manifestaron frases como “otra vez un círculo” y “rápido que ya vamos a comenzar” acompañé el momento con el ejercicio de llevar las mano arriba, abajo, a la derecha, a la barriga etc. La seguí utilizando debido a que siempre era muy efectiva para organizar el grupo, podría decirse que este se convirtió en nuestro ritual para indicar el comienzo de la sesión.

Posteriormente, en ese mismo momento como se ve en la Figura 8 los dirigí hacia una cartela y en fila cada uno paso al frente para responder las siguientes preguntas ¿Cuántas veces debemos lavarnos las manos al día? ¿Cuántas veces debemos bañarnos al día? ¿Cuántas veces debemos cepillarnos los dientes al día? ¿Cuándo debemos usar alcohol? sus respuestas indicaron que debíamos lavarnos las manos entre 4 y 5 veces al día, bañarnos entre 3 y 6 veces al día, cepillarse los dientes entre 6 y 7 veces al día y usar siempre alcohol.

¹³ Hasta la fecha de este trabajo la profesora Guillermina Mesa aún se encuentra realizando el planteamiento conceptual de la metodología, por lo tanto no hay documento formal del cual citar información.

Figura 8

Inicio de la apertura de la segunda sesión de la etapa de ejecución participativa



Nota. El gráfico presenta la ejecución de la segunda sesión de la etapa de ejecución participativa en la cual se trabajó principalmente el tema de la higiene personal. Fuente: elaboración propia

Finalmente, les entregué unas letras en desorden y las organizaron para conocer la temática del día. Como se puede observar en la Figura 9, la palabra que formaron fue higiene y puede evidenciar la capacidad de liderazgo que tuvieron algunos niños para lograr formar las palabras fácilmente y movilizar a sus compañeros. Asimile este primer acercamiento como la oportunidad de conectar con la población y empezar a crear una relación y un sentido para el encuentro, gracias a los referentes construidos previamente la interacción fue mucho más fluida.

Figura 9

Finalización de la apertura. Segunda sesión de la etapa de ejecución participativa.



Nota. Fuente: elaboración propia

Después de que los participantes formaron la palabra secreta, planteé como pregunta generadora ¿cuál era la importancia de la higiene personal? Les propuse que pisaran el papel y lo ensuciaran, sin llegar a causar daño. De manera inmediata, todos se dispusieron a cumplir la tarea. Una vez finalizada, les planteé un nuevo desafío: encontrar la manera de devolver los pliegos a su estado original. Aunque inicialmente reaccionaron con sorpresa, pronto se mostraron creativos al abordar la situación. Empezaron a sacudir, frotar y limpiar los papeles con sus camisetas, incluso llegaron a utilizar agua y jabón, e incluso un corrector líquido. Sin embargo, al final se dirigieron a mí y expresaron que consideraban imposible devolver los papeles a su blancura original.

Por medio del discurso realice una comparación entre el pliego de papel y el cuerpo humano, de manera colectiva llegamos a la conclusión de que el cuerpo a diferencia del papel tiene una mayor facilidad para mantenerse limpio gracias al agua y al jabón cuando nos bañamos.

Los participantes aún no distinguían completamente la diferencia entre la higiene personal y la importancia del jabón para combatir el virus. Les presente el experimento de la pimienta y el jabón el cual consistió en agregar en un plato blanco agua y echar en la superficie pimienta, posteriormente, se agregó un poco de jabón en un dedo y al tocar el centro del plato la pimienta se dispersa hacia el contorno del plato logrando apreciar el agua limpia. Cada uno de los presentes con ayuda de sus compañeros realizó el experimento y en medio del discurso resultante, mencionaron que el jabón no solo aplicaba para librarse del virus sino también para tener nuestro cuerpo limpio y libre de otras enfermedades.

Como se observa en la Figura 10, Con un modelo a escala de virus COVID-19 les mostré cómo este cuenta con una capa de grasa que lo protege y unas coronas o proteínas que son las que le permiten entrar al cuerpo y contagiar, y como el jabón actúa debilitando esa capa de grasa logrando que las proteínas se caigan y no pueda entrar.

Figura 10

Actividad central de la segunda sesión de la etapa de ejecución participativa



Nota. Fuente: elaboración propia

Para el cierre de la sesión, realicé un juego en el que los niños debían estar en un círculo y trabajar en equipo para atravesar todo el espacio y desprender las coronas del COVID-19 (modelo gráfico el virus) sin ser golpeados por unas pelotas. A los que iban saliendo se les hacían preguntas relacionadas con ¿qué aprendieron? ¿Qué les gustó? ¿Qué desean mejorar? y ¿Qué reflexión tiene sobre el tema?

En la Figura 11 se observa el desarrollo de la actividad central de la tercera sesión de esta etapa, implemente la dactilopintura para responder a la siguiente pregunta generadora ¿Cómo puedo contribuir al cuidado del parque?

Figura 11

Actividad central de la tercera sesión de la etapa de ejecución participativa



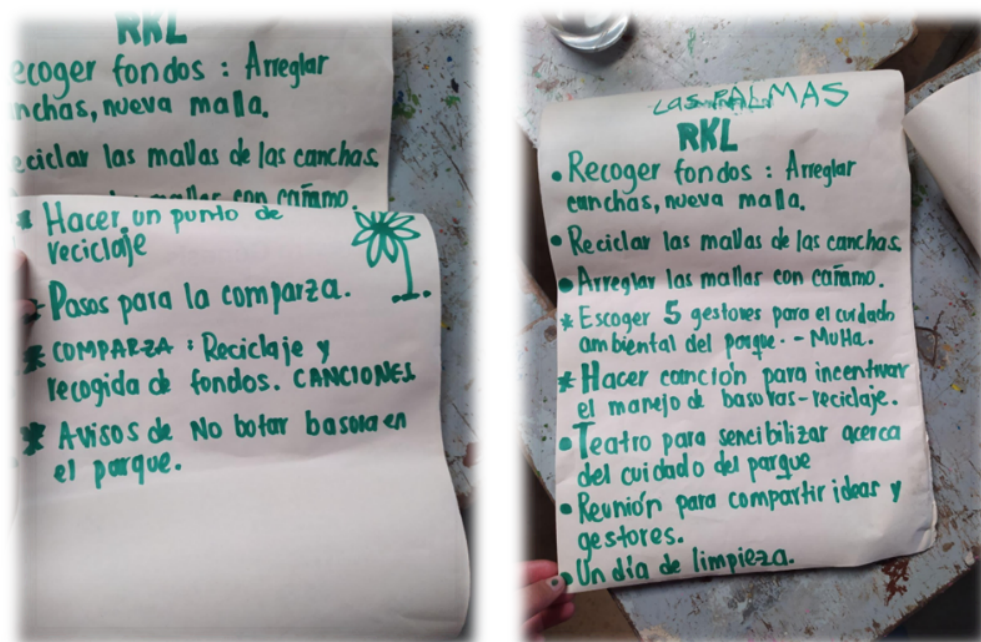
Nota. El gráfico presenta la ejecución de la tercera sesión de la etapa de ejecución participativa en la cual se trabajó el cuidado del entorno. Fuente: elaboración propia

Durante la ejecución de la técnica en los pequeños grupos que se crearon fui escuchando el discurso de los niños y muchos coinciden al referirse a la cancha del parque como un lugar de gran encuentro y protagonista de los mejores partidos de fútbol jugados por la comunidad pero que ya era evidente el deteriorado estado de la malla debido al mal uso que realizan los visitantes. Los juegos dañados fueron foco de discordia entre los niños y las niñas, algunos sugirieron quitarlos para poder ampliar la cancha, pero otros afirmaron que también les gusta visitar el parque y no con el motivo de jugar fútbol, sino utilizar los juegos y hablar con sus amigos. En la interacción que tuvieron mientras realizaban la dactilopintura hablaron mucho entre ellos y ese diálogo los llevó a conectarse realmente con la actividad, mis esfuerzos estuvieron enmarcados en poder generar esa conexión entre el grupo y la actividad, acercándose lo suficiente para que fueran capaces de llevarlo a su vida cotidiana.

Cómo se logra observar en la Figura 12, lleve a cabo una sesión para construir aquellas propuestas dirigidas a beneficiar el ambiente físico y social del parque del El Árbol. Con los participantes se decidió llevar a cabo una comparsa que permitiera transmitir un mensaje a los demás habitantes y realizar diferentes acciones para contribuir al parque, entre ellas: jornada de limpieza, realizar avisos de no botar basura y reciclar la malla de la cancha.

Figura 12

Actividad central de la quinta sesión de etapa de la ejecución participativa



Nota. El gráfico presenta las propuestas generadas por el grupo para finalizar el proyecto de intervención. Fuente: elaboración propia

Lo anterior me reveló que los niños eran conscientes de los aspectos negativos que impactan en el parque y por eso las propuestas se enfocaron en jornadas de limpieza, hacer una recolección de fondos para arreglar la malla de la cancha, realizar actividades de reciclaje para recolectar fondos y finalmente una propuesta artística empleando la música y el teatro como medio para darle un mensaje a la comunidad acerca del cuidado.

Antes de iniciar a crear la canción de la comparsa al reunirme con el grupo les coloqué el reto de realizar algunas rimas o estrofa haciendo referencia a lo habíamos trabajado en las sesiones anteriores (higiene y cuidado del entorno), sin embargo, con la condición de que cada una iniciara con la frase “yo no me las pico” utilizada en algunos videos por influenciadores para realizar “tiraderas”¹⁴. La idea de esta actividad se me ocurrió

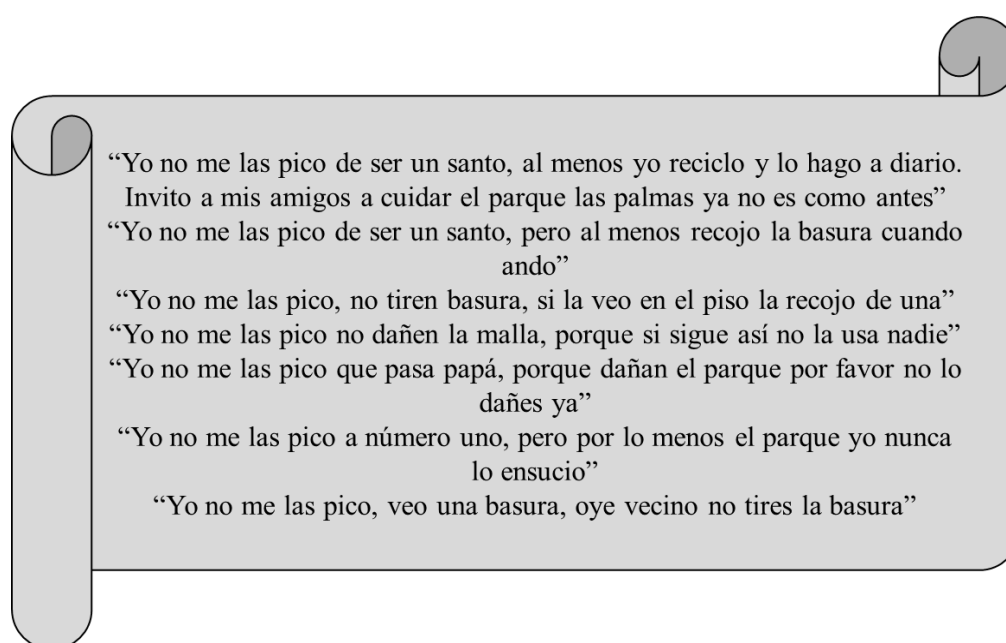
¹⁴ La tiradera es una combinación de rapeo o canto y es usada para expresar un mensaje o atacar verbalmente a otra persona.

al recordar que en sesiones anteriores algunos niños(as) habían realizado una actividad similar, con la diferencia de que en su momento estaban realizando una confrontación o tiradera entre grupos naturales. En ningún momento les dije si era una actividad individual o colectiva, pero de manera autónoma se fueron organizando en pequeños grupos.

Cómo se logra observar en la Figura 13 surgieron elementos muy interesantes, los niños comenzaron a expresar todo aquello que podría mejorarse en el parque y también empezaron a surgir nuevas propuestas. La idea de las rimas se presentó como un detonante para que los niños logaran expresar lo que pensaban y sentían con relación a su espacio, ya que habían desarrollado un sentido de pertenencia por él.

Figura 13

Sexta sesión de la ejecución participativa



Nota. El gráfico presenta el primer producto generado por el grupo para aportar en la construcción de la comparsa. Fuente: elaboración propia

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. La apertura se caracteriza por ser un momento “ritual” que se adopta para indicar el inicio a cada encuentro (Mesa, 2010). Este elemento no se encuentra influenciado por connotaciones religiosas ni nada parecido, al contrario, se realiza de tal forma de que adquiera un sentido específico para el grupo siendo capaz de traerlos al aquí y al ahora.

La actividad central reúne elementos de la exploración y la negociación con el fin de orientar el trabajo individual y colectivo. La aplicación de estos dos aspectos es posible en la recreación dirigida gracias a la articulación de la pregunta generadora planteada por Mesa (2004) y los mecanismos de la influencia educativa propuesta por Coll (1990). Tal como lo plantea el autor dentro de dicha actividad los participantes realizan un ejercicio autónomo donde deben apoyarse en sus conocimientos y experiencia para dar respuesta a una tarea que les fue cedida, y asimismo también deben trabajar en grupo para construir y establecer de manera conjunta los significados y sentidos que le dan soporte a la actividad.

Cada recreando tiene diferentes conocimiento y percepciones que se derivan de experiencia propias los cuales terminan aportando tal como lo menciona Coll (1990) en la construcción conjunta de significados por medio de la interacción con otros. En la recreación dirigida dicha interacción se asume tal como lo plantea Rogoff (1997) como una actividad sociocultural en donde convergen múltiples personas que son responsables de su propio conocimiento mientras participan y se comprometen.

Dentro de esta etapa además de trabajar temáticas y contenidos particulares también se propone la realización un proyecto conjunto el en cual se vinculan todos los participantes para lograr un objetivo, aquel proceso genera el apogeo y el fortalecimiento de una representación simbólica propia que es estimulada en un contexto festivo. Es aquí donde principalmente tal como lo menciona Mesa (2004) los lenguajes lúdicos creativos median aquel proceso de externalización e internalización. La música y la danza fueron los lenguajes

que tuvieron mejor recepción por parte de su población, su capacidad para conocer tanto rimas y coreografías les permitieron expresarse con mayor fluidez entre ellos y con su entorno.

La participación guiada refleja acontecimientos muy particulares en el que los recreando se comprometen a generar acuerdos alcanzables en colaboración por ellos mismos y por otros (Rogoff, 1997, pg.5). El hecho de participar implica un compromiso en el cual los involucrados fortalecen sus vínculos mientras interactúan en una actividad colectiva significativamente estructurada. La comunicación, la organización y el sentido de pertenencia influyen en la capacidad que tiene el grupo para llevar a cabo o no un objetivo propuesto, aquí cada integrante tiene mucho por aportar ya sea de una manera tácita o explícita.

Los lenguajes lúdicos creativos estimulan la necesidad de disponer de esfuerzo para contribuir de manera creativa sobre una actividad social, tal como lo planteó Mesa (2004) tiene la capacidad de influir en la actividad interna de los participantes. La comunicación y la interacción con otras personas permite ampliar la comprensión del contexto situacional que comparten y las representaciones simbólicas comunes. Retomando de nuevo a Rogoff (1997) cada participante se va transformando hasta llegar a un proceso de apropiación donde se compromete aún más con la actividad participando de su significado y realizando contribuciones continuas.

Descripción del Componente de Reflexión en y Sobre la Acción, como Práctica reflexiva

La Experiencia de la Metodología SARITA en Campo. En la sesión designada para trabajar la higiene, planteé como interés principal brindar a los participantes una mejor claridad sobre la importancia del alcohol y el jabón para eliminar el virus, explicando con un modelo gráfico cómo estos actúan sobre él. Sin embargo, al ser una actividad más tranquila los niños se desentendieron y sin importar los recursos y las estrategias la atención fue muy escasa, llevando hacer una reflexión crítica de la acción y hacerme preguntas como qué hacer,

cómo puedo fortalecer la actividad etc. Con rapidez decidí hacerlo combinando dos de los juegos tradicionales (pañuelo y ponchado) que había hecho en el pasado y el modelo gráfico del COVID-19 para tener la atención del grupo y exponer mejor la información.

Durante la sesión de higiene, al ver que la actividad no estaba generando el impacto esperado, empecé a preguntarme qué hacer para poder reorganizar la actividad o para llamar su atención, el tiempo era limitado y me preocupaba no lograr cumplir con los momentos planteados. Finalmente, presenté el juego de tal forma que se coordinara para poder realizar las preguntas que tenía diseñadas para el cierre.

Una de las sesiones de esta etapa se diseñó para trabajar las emociones, la idea era poder llevarla a cabo en la caseta comunal, sin embargo, al llegar esta se encontraba ocupada por otro grupo ya para ese día no teníamos la disponibilidad del espacio y esto se debió a la falta de comunicación con la persona encargada. Por un momento llegué a pensar en reprogramar la sesión con el equipo de trabajo, pero los participantes empezaron a llegar, les expliqué la situación y su respuesta se tornó un poco frustrada, incluso llegaron al punto de decidir entrar y sacar a la gente porque según ellos ese era su espacio. Trate de calmarlo y pensar en qué hacer, en su momento estaba muy angustiado porque no sabía para dónde llevarlos o qué hacer con ellos, e ir al parque no era una buena opción. Finalmente, en diálogo con mis compañeros de equipo decidimos llevarlos a un salón social que quedaba cerca, aunque este era muy pequeño la organización fue un elemento importante para adaptar las actividades y lograr el objetivo.

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. Mientras el diagnóstico participativo se manifiesta como un momento de indagación, la ejecución participativa se convierte en la oportunidad que tiene el recreador para reconocer su propia habilidad de liderazgo frente al espacio. Durante la intervención es posible que se presente diferentes situaciones que estimulan la necesidad de modificar o cambiar las actividades, sin embargo,

el recreador debe asumir esta condición no como el sabotaje o el fracaso de la sesión, si no como la oportunidad de potenciarlas y sacar su mejor versión a partir de la reflexión inmediata.

Llega un momento en la cual el conocimiento en la acción o aquellas respuestas espontáneas no son suficiente para dar respuesta, y por ende es importante asumir un nuevo nivel de reflexión denominado por Schön (1992) como reflexión en y sobre la acción, la cual implica reflexionar y actuar al mismo tiempo y sobre la marcha llevando a cabo una nueva acción.

Sin importar el diseño o la planeación de las actividades es posible llegar a un punto en el cual no se genera el impacto esperado y esto estimula un replanteamiento de ideas para saber que hacer o cómo proceder, Perrenoud (2007) apoya este cuestionamiento y el hecho de pensar en el que podría pasar, aquellas precauciones a tener presentes y cuáles son los posibles riesgos, siendo la mejor forma de identificar la acción más oportuna para el momento.

Este nivel de reflexión es fundamental para cualquier proceso, aquel estado de cuestionamiento permite organizar las ideas y diseñar un panorama general de la situación para realizar un proceso de adaptación oportuno.

5.3 Culminación y Socialización

Este apartado aborda el componente reflexivo de las acciones llevadas a cabo para concluir la propuesta conjunta.

Elementos estructurales de la Culminación y Socialización

Este es el tercer momento desarrollado en el marco de la práctica profesional y está pensado como la materialización de los resultados obtenidos dentro del proceso de

intervención con la población, aquí los participantes tienen la oportunidad de mostrar aquellas diferencias y similitudes significativas que existen entre ellos. Tal como lo plantean Mesa y Manzano (2010) este es un acontecimiento festivo que más allá de pretender ser un espectáculo artístico, se centra en un encuentro cultural donde aparecen los participantes en escena y son ellos mismos quienes hacen una valoración de la experiencia.

El acercamiento realizado a la estructura temática propuesta es una base que le brinda a los participantes un nivel de apropiación y autonomía. Los vínculos y las relaciones generados durante el proceso les permiten tomar decisiones y expresarse como grupo. El hecho de ser un acto festivo trasciende para convertirse en una oportunidad en la que los recreando exponen sus propias reflexiones y nuevos aprendizajes mientras el recreador visualiza su progreso.

Descripción del Componente Práctica Reflexiva

La Experiencia de la Metodología SARITA en Campo. Para darle cierre al proyecto de intervención se planteó con los participantes llevar a la comunidad desde la realización de una comparsa un mensaje de promoción sobre el autocuidado y el cuidado del entorno. Aquel acto festivo más allá de estar enriquecido por la música, la danza y la alegría también estaría ligado a acciones más específicas diseñadas en virtud del bienestar del parque del sector.

En este punto la organización y el compromiso de todos era el principal aspecto a relucir, la emoción por la comparsa se manifestó desde el momento de su planteamiento. Este trabajo tenía muchas expectativas y desde el liderazgo del grupo a cada integrante se le proporcionó una actividad, era muy gratificante ver el trabajo en equipo y la forma en las que los recreados demostraban su interés. Los recreando llegaron a un punto en el que los problemas de convivencia ya no crecían como lo hacían anteriormente, al estar unidos por un

objetivo en común las diferencias se desvanecen rápidamente y la experiencia se convirtió en un juego que nadie quería dejar de jugar.

Figura 14

Reunión de organización y planeación de la comparsa



Fuente: elaboración propia

Conseguí organizar dos reuniones de preparación con los participantes, durante las cuales logramos establecer los equipos de trabajo y los recursos que serían empleados para darle un significado al mensaje a través de la creatividad y el arte. Sin embargo, antes de la segunda reunión, recibí una notificación de la universidad en la que se informaba que, debido al tercer pico de la pandemia, no podría continuar desplazándome al territorio por razones de seguridad.

Frente a ese panorama decidí utilizar la siguiente reunión para concretar acciones más específicas y plantear la posibilidad de realizar un seguimiento virtual por medio de llamadas y WhatsApp. Al llevar la noticia al grupo su respuesta no fue la mejor y empezaron a generar

muchos cuestionamientos, no entendían la decisión de la universidad y llegaron a insistir que siguiera asistiendo porque querían continuar teniendo los encuentros en su espacio. Al tomar la vocería les explique nuevamente la situación y la alternativa pensada para no interrumpir el trabajo propuesto, en cuanto a las actividades la idea era seguir con la preparación musical y coreográfica retomando aquellos elementos que resultaron en etapas anteriores. En lo que respecta a la comunicación, la opción más adecuada resultó ser el uso de teléfonos celulares. A través de ellos, llevamos a cabo reuniones breves en las que los participantes compartieron sus avances. Dado que no todos tenían acceso a un celular, optamos por utilizar como alternativa aquellos que sí disponían de esta herramienta, lo que se convirtió en el medio de interacción. Aunque ya no podía continuar visitando el territorio debido a las medidas de bioseguridad impuestas por la universidad como respuesta a la pandemia, la profesional que acompaña el proceso seguía haciéndolo. Por lo tanto, ella se encargaría de llevar a cabo el seguimiento en persona y brindarles apoyo directo.

Aunque la dinámica del tercer pico tomó por sorpresa al proceso este trato de adaptarse para no parar, la primera semana llevando a cabo el seguimiento virtual la mayoría del grupo se reportó y converse con ellos sobre sus avances y también sobre el estado del sector, a lo que me respondieron que todo seguía igual. Los niños se habían encargado de avanzar en el tema de las canciones y las niñas en los pasos de baile, la profesional en su momento me contó que cuando llegaba a territorio se encontraban con los recreandos en pequeños grupos creando y practicando.

Durante la segunda semana, la participación de los miembros en esas reuniones virtuales disminuyó; no obstante, aquellos que seguían asistiendo de manera constante continuaron compartiendo sus avances y demostrando su compromiso al instar a sus compañeros a unirse en el próximo encuentro. Luego, surgió un nuevo desafío: si bien el tema del tercer pico había cedido antes de que pudiera regresar al territorio, se desencadenó

un paro nacional. Este contratiempo añadió más demora a la culminación, ya que Meléndez, el barrio de entrada al sector las Palmas, lugar de la práctica, emergió como uno de los epicentros de resistencia¹⁵. Con el paso del tiempo, me percaté de que, aunque estaba ofreciendo orientación a través de medios virtuales, como los teléfonos celulares, este enfoque no era suficiente para brindar un guía más efectivo al grupo. A medida que avanzaba el tiempo, los jóvenes empezaron a expresar numerosas quejas sobre sus compañeros y a dejar de asistir a los encuentros programados con la profesional.

Fue sorpresivo el conjunto de situaciones que se empezaron a manifestar y que en ningún momento llegué a imaginar. Traté de no interrumpir el proceso y seguir con la construcción de la comparsa desde los lineamientos ya propuestos, incluso tomé la decisión de realizar un seguimiento a distancia y virtual pero no tuvo éxito debido a distintas dinámicas que los participantes se encontraban viviendo en sus hogares.

Analicé cada acción y cada estrategia, pero no tenía los suficientes elementos para identificar o proyectar qué podría pasar, o cómo podría proceder. Fui experimentando en la marcha, pero desde la lejanía resultaba muy complejo interactuar con los niños y conocer realmente cómo estaban siendo afectados por el contexto. Intenté realizar dinámicas y juegos por medio de videollamadas para ganar nuevamente la atención del grupo, pero los esfuerzos no obtuvieron buenos resultados, si de por sí era complejo tener la atención de manera presencial virtual se volvió imposible.

Con el transcurso del tiempo, gradualmente me fui distanciando del proceso. Las estrategias implementadas no estaban surtiendo efecto y el entusiasmo de los niños disminuía con cada día que pasaba. Llegado el momento, dentro de los límites de mi práctica profesional, no logré concluir la iniciativa. La responsabilidad de llevarla a término recayó en

¹⁵ [2.2 Eventos Disruptivos Durante la Consolidación del Grupo](#), página 15

las manos de las profesionales que continuaban operando en el terreno. En última instancia, la realización de la comparsa tuvo lugar bajo su dirección, prescindiendo de mi participación.

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. La acción de reflexionar implica la capacidad de pensar y cuestionar aquellas ideas que no llegan a satisfacer completamente y se realiza de manera individual implicando el análisis de experiencias previas y la epifanía de conocimientos implícitos.

Tal como lo planteó Schön (1992) para que una práctica obtenga la connotación reflexiva debe confrontar continuamente los pensamientos y las acciones. Estos dos elementos son mediados por elementos endógenos y exógenos que la motivan; retomando a Wertsch (1999) serían las herramientas materiales o psicológicas adquiridas anteriormente.

En los parámetros de un proceso de intervención cada experiencia es diferente y trae consigo sus propias condiciones, el contexto de este y de cada participante se articulan para generar situaciones imprevistas en la cual es necesario brindar una respuesta oportuna. Frente a ello la información es el recurso más importante a la hora de reflexionar ya que la brecha entre lo que se sabe y lo que se podría saber es demasiado sutil, pero puede llegar a ser un factor decisivo a la hora de tomar decisiones.

Dentro de un proyecto de intervención el cambio de algún aspecto por ejemplo el escenario o la modalidad de trabajo (presencial o virtual) implica alteraciones significativas en la interacción y en la dinámica ya propuestas. Aquellas situaciones son asimiladas desde la interacción constante de los tres niveles de reflexión denominados por Schön (1992) como conocimiento en la acción, reflexión en y sobre la acción y reflexión sobre las reflexiones realizadas. En cada situación particular estos niveles se articulan generando desde la experiencia nuevos aprendizajes, es decir; información que se puede aplicar en otros momentos del proceso.

Para dar respuesta a situaciones inesperadas Schön (1992) nos plantea la importancia de tomar decisiones a partir de la información adquirida y las reflexiones del pasado para identificar la mejor forma de proceder. Aquellos recursos son los que nutren cada experiencia aumentando la capacidad de tomar acción.

5.4 Evaluación participativa.

En esta etapa finalmente expongo la evaluación general del proceso en función del componente reflexivo dirigido a la finalización del proyecto de intervención

Elementos estructurales de la Evaluación Participativa

Este momento cumple un papel fundamental a la hora realizar la valoración general del proyecto de intervención. Según Mesa y Manzano (2009) inicialmente se realiza con la población en los pequeños grupos para generar una reconstrucción de la experiencia, luego se reúne al grupo en general y se examinan las dificultades y los logros alcanzados. Finalmente se realiza una reunión entre la institución receptora o financiadora y los recreadores para exponer y analizar los resultados obtenidos. Aunque en todo el proceso es fundamental realizar una constante evaluación de las sesiones y de su respectivo progreso, es en esta etapa donde se genera la síntesis y la puntualización de la experiencia, es decir; se valora la pertinencia del proyecto y el logro de sus objetivos, la metodología de trabajo y la caracterización de la población intervenida.

Descripción de la Reflexión sobre la Acción y la Reflexión en la Acción, como Práctica Reflexiva.

La Experiencia de la Metodología SARITA en Campo. Teniendo en cuenta lo sucedido en la etapa de culminación y socialización no fue posible volver a territorio para realizar la evaluación participativa. Lo que sí logré efectuar fue una evaluación general del

proceso, pero solo con el equipo de trabajo y con la institución receptora, este fue en espacio destinado para analizar los resultados y las dificultades del proceso.

Durante la reunión con el equipo de trabajo me enfoqué mucho en el desenlace de la etapa de culminación y socialización, como recreador me sentía muy frustrado por no lograr terminar lo que comencé. Al revisar todas las dificultades que se presentaron llegué al punto de victimizarme y buscar culpables, desde la universidad como también los ciudadanos que salieron a protestar. Es verdad que los participantes y yo no estábamos preparados para cambiar de manera tan de repente la dinámica de trabajo y efectivamente esto trae múltiples consecuencias, pero más allá de ver los aspectos negativos este momento se orientó a analizar aquellas reflexiones, estrategia y acciones que se llevaron a cabo durante ese momento tan incierto, hasta finalmente valorar los alcances que tuvo la experiencia para los participantes y el progreso que como grupo se llegó a manifestar.

En la reunión con la institución receptora, aunque presenté aquellos elementos negativos pretendí darle más importancia a aquellos que se alcanzó a lograr con la población. Más allá de la estructura temática y los aspectos que se fortalecieron les expuse cómo los participantes empezaron a apropiarse de sus espacios de y los encuentros hasta llegar a exigirlos y sentirse mal cuando algo los alteraba. Durante la etapa de culminación todo los recreandos se encontraban entusiasmados y emitían una gran alegría por cada actividad, incluso ante el cambio de modalidad alcance a reunirme con ellos de manera virtual y seguimos trabajando.

El aspecto crucial fue la extensión de esta modalidad, ya que la distancia física resultó ser un obstáculo significativo que nos separó cada vez más. Es relevante señalar que en el territorio perduró una experiencia, y se formó un grupo de recreación que se identifica como integrante de un proceso que compartieron. A pesar de que las circunstancias no permitieron

su continuación en ese momento, es esencial mantener la posibilidad abierta para retomarlo en un futuro.

Análisis de la Experiencia a partir de la Descripción. En el ámbito de la recreación dirigida existe una constante interacción entre recreador y recreando, incluso en la etapa de evaluación esta debe mantenerse para lograr apreciar el discurso final de todos los involucrados. El hecho de que sea participativa le da un valor agregado a nivel conceptual y metodológico ya que estimula la acción de reflexionar frente algo que ya pasó.

El recreador no debe culparse ni victimizarse por el desenlace negativo que se pueda desencadenar en un proyecto de intervención, aunque se tenga la intención de ayudar y lograr todos los objetivos propuestos es importante ser consciente de que no todo se puede controlar y que una de las prioridades debe siempre ser la propia salud física y mental. Reflexionar es un ejercicio muy sano que te permite navegar en diferentes ritmos por la mente explorando pensamiento que están conectados con la experiencia y que conducen por caminos sinuosos hasta llegar al conocimiento.

Después de cada experiencia es importante volver a ella para pensar de manera crítica en cada acción y sus implicaciones revelando aquello que fue significativo, Schön (1987) describe la reflexión sobre la reflexión en la acción como aquel momento posterior donde en este caso el recreadores se enfoca en analizar las características y los procesos que intervinieron sobre cada acción. A partir de la experiencia se inicia una reflexión en la cual se reconducen las reflexiones realizadas anteriormente en función de los resultados obtenidos y ya con este, con el panorama general se construye y se formaliza un aprendizaje permanente.

5.5 Aprendizajes Significativos

Cada cultura exhibe su singularidad, mientras que cada comunidad lleva consigo un contexto que lo moldea. De manera análoga, en los entornos laborales es donde convergen los

significados específicos, enraizando así la experiencia. La totalidad de nuestra vivencia se erige sobre una dinámica en la cual logramos asimilar y descartar conocimientos mediante la interacción y la experimentación

El ejercicio colectivo asume diferentes riesgos, pero es la interacción y la comunicación lo que permite aprovechar cada experiencia incluso la de los recreandos para generar nuevos aportes. Las situaciones inesperadas motivan la adquisición de nuevos aprendizajes, promoviendo el hecho de aprender haciendo y experimentando, que si bien puede traer los resultados esperados o también visibilizar aquellos elementos por fortalecer.

La pandemia trajo consigo nuevas normativas que buscaban mitigar el contagio del Covid-19, el proceso de reapertura del comercio dio pie para que paulatinamente el resto de sectores reanudarán sus actividades teniendo en cuenta protocolos de bioseguridad. Estas medidas impactaron en gran medida sobre el proceso de intervención al sumergirla en unos parámetros diferentes a los trabajados en la academia. Retomando a Ausubel (1983) para que un aprendizaje se vuelva significativo se debe asimilar la nueva información con una estructura cognitiva adecuada, sin ella la nueva información no se logra procesar. Lo anterior implica la reconstrucción de aquellos saberes previos que brindó la academia respecto al nuevo contexto hasta el punto de poder reflexionar y ser capaz de generar su propio significados gracias a la experiencia.

Debido al contexto, la práctica profesional se convirtió en el escenario perfecto para reconstruir saberes previos y adquirir nuevos, la recreación tiene un campo de acción muy amplio y es esa misma versatilidad la que permite integrar nuevas estrategias y lenguajes. Si todas las experiencias fueran iguales se perdería aquel carácter innovador ya que los aprendizajes se presentaría como lo menciona Ausubel (1983) de manera mecánica a través de elementos repetitivos. Este medio no permite generar aprendizajes de carácter significativo y ni siquiera llega a ser por descubrimiento, limitando las responsabilidades del individuo con

su propio desarrollo. Tanto el proceso de asimilación como el de internalización planteados por Vygotsky (1956) dependen de la capacidad de poder interactuar con el exterior y de aceptar su naturaleza desconocida. Por lo tanto, ante lo desconocido no se debe tener temor a explorar y experimentar nuevas alternativas de trabajo, las experiencias adquiridas son un recurso para mejorar y desarrollar nuevas prácticas que puedan garantizar el éxito en el futuro.

Como resultado de la experiencia se logró precisar la relevancia de aquellos elementos que promovieron el éxito o el fortalecimiento del proceso. Inicialmente, el componente metodológico se destacó por ser el que guía el desarrollo y la aplicación de los momentos y las acciones, pero para ellos debe tener las características apropiadas para adaptarse al contexto dirigido. No se deben generalizar las caracterizaciones de las poblaciones o de su entorno ya que pueden obstaculizar la toma de decisiones, ya que pueden tener problemáticas que varían dependiente del tiempo y las condiciones a las que se sometan, no es lo mismo trabajar antes o durante un evento disruptivo, por ejemplo, la pandemia por Covid-19. Es aquí donde el diagnóstico obtiene un carácter más investigativo y permite explorar el contexto socio histórico y cultural, ya que es un elemento determinante en el desarrollo individual y facilita identificar de manera participativa la necesidad de una comunidad.

Otro componente importante a tener presentes es el educativo, ya que se genera en un ambiente no escolarizado donde se ubica a los participantes como los responsables de su propio desarrollo cognitivo, por medio de la recreación y las diferentes técnicas le brindé a los recreandos la oportunidad de interactuar con su entorno y asumir una tarea. Después de pasar por una participación guiada los participantes son capaces de utilizar los lenguajes para apropiarse del nuevo conocimiento.

Aunque no somos conscientes de la reflexión dentro de una práctica esta ocurre en diferentes niveles, los cuales se generan paulatinamente en concordancia a la evolución de la práctica. Sin embargo, aunque estos niveles de reflexión asumen mayor relevancia en momentos específicos no son ajenos a los demás y es gracias a su articulación constante que se genera conocimiento.

5.6 Descubriendo mi Relato

El camino que recorrí hasta este momento, se construyó a partir de múltiples experiencias cada semestre trajo consigo nuevas vivencias, conocimientos, relaciones y perspectivas. La práctica profesional fue una etapa de formación donde todo lo anterior se volvió un recurso importante para lograr nuestros objetivos. Antes de llevarla a acabo tenía demasiadas expectativas, por medio de las asignaturas los docentes me orientaron sobre el desarrollo de este tipo procesos, sin embargo, nunca imaginé las condiciones en las que tendría que desarrollarla.

Durante el 2020 en los hogares de cada persona del mundo se generó un cambio debido a la dinámica del COVID-19, incluso en el mío la normalidad fue alterada. Cuando decidí asumir el reto de realizarla de manera presencial en un lugar no tan seguro, solo pensaba en el enriquecimiento que tendría al tener dicha posibilidad. Sabía que muchos compañeros estaban llevando un proceso virtual en consecuencia por la pandemia y me vi en una posición privilegiada.

Entre mis intereses se encontraba poder generar un contacto más cercano con la experiencia logrando poder interactuar físicamente con otros y trabajar de manera colectiva, a pesar de lo que podría suscitarse en términos de nuestra salud y la de nuestra familia. Día a día debía permanecer en espacios de riesgo debido a las prácticas inadecuadas de la población objetiva. Como practicante asumir una postura responsable conmigo mismo y mi familia,

implicando el uso constante del tapabocas, el alcohol y los productos de limpieza, es verdad que en ocasiones no las lleve a cabo, pero la mayor parte del tiempo fui consciente del riesgo.

En ningún momento pensé en abandonar el proceso, aunque sí tuve emociones fuertes relacionadas con las dinámicas de trabajo y la interacción con la población. Ante los limitantes que eran planteados por el contexto tuve que asumir una postura firme y apoyarme en las herramientas que me había otorgado la academia. Si bien, la universidad no me preparó para un acontecimiento de esta magnitud, la respuesta ante ello fue recordar las vivencias del pasado y las palabras de mis orientadores para darle forma a ese conocimiento ya adquirido para dialogar con la práctica de una manera más asertiva.

Mientras seguía adaptándome en mi hogar a algo que nunca habíamos vivido, en territorio también tenía que seguir trabajando las implicaciones de esta sobre nuestro proceso. La implementación constante de los protocolos de bioseguridad y la falta de efectividad de las planeaciones me generó frustraciones, pero el deseo de superación me llevó a querer lograr los objetivos que yo mismo me había planteado.

Figura 15

Reubicación de espacio de trabajo



Nota. Esta fotografía refleja una sesión en la cual no contamos con el espacio habitual y tuve que buscar una nueva alternativa para poder cumplir con la sesión. Fuente: elaboración propia

Es cierto que en algunas ocasiones me agotaba la dinámica del grupo, las agresiones en ocasiones lograba exasperarme, y cuestiones como la dificultad de proyectar la voz a través del tapabocas solo amplificaban esa sensación. Llegué a experimentar una profunda insatisfacción con mi propio desempeño, ya que las estrategias no conseguían generar el impacto que anhelaba.

También experimenté emociones muy positivas, el contacto con los niños me permitió desarrollar empatía y también una gran satisfacción cuando realizaban un trabajo colectivo. Los niños empezaron a ser conscientes del espacio de encuentro y logré despertar en ellos un sentido de pertenencia que les permitió reconocernos y reconocerse como parte importante del grupo.

Justo en un momento crucial del proceso, un nuevo pico de la pandemia y el paro nacional irrumpieron, trastocando por completo nuestra planificación y el trabajo que habíamos forjado con los niños. Sentía una profunda impotencia al comprender que ya no sería viable seguir asistiendo al territorio. Hice un esfuerzo titánico por mantener el acompañamiento, pero gradualmente las oportunidades de convergencia y la construcción de la propuesta para la comparsa se desvanecieron. La sensación de vacío fue abrumadora al tener que despedirme del espacio sin lograr un cierre adecuado y, aún más, al confiar todo en manos de otros profesionales, que no conocían nuestro proceso.

6.Conclusiones

Durante el desarrollo de este trabajo de grado, se buscó determinar los aprendizajes significativos adquiridos de la práctica profesional durante la consolidación del grupo Generación Génesis. Con este propósito en mente, se establecieron tres objetivos específicos, primero, identificar los aportes de la práctica profesional en la consolidación del grupo Generación Génesis; segundo caracterizar los aportes de la práctica en la consolidación del grupo; y tercero reflexionar sobre los aprendizajes significativos derivados de la práctica profesional durante la construcción del grupo.

En esa dirección se presentan a continuación las principales conclusiones que emergen de este estudio, resaltando los aspectos que, desde la experiencia propia y en concordancia con el marco conceptual de referencia, son susceptibles de ser considerados y resaltados.

6.1 Identificar los eventos y situaciones significativas de la experiencia personal del estudiante en su práctica profesional en recreación comunitaria.

Según Schön (1987) y su perspectiva de la práctica reflexiva, en cada momento del proceso los distintos grados de reflexión son determinantes para su comprensión. En este contexto, es posible identificar que los aportes de la práctica profesional en la consolidación del grupo se pueden resumir en tres elementos clave.

En primer lugar, el elemento metodológico que se encuentra marcado por una dinámica de adaptación que oscila entre aquellos referentes previos y las necesidades particulares del proceso. Su constante interacción estructura una ruta pertinente de trabajo y acompañamiento que fomenta el cumplimiento de objetivos.

En segundo lugar, se encuentra el elemento práctico recogiendo todo el aspecto operativo y la praxis de lo planteado por los lenguajes lúdicos creativos (Mesa,2004) con relación a los intereses y las fortalezas que en una población alberga un carácter motivacional, promoviendo la construcción natural de signos y significados.

En tercer lugar, el elemento reflexivo refleja la pertinencia del acto de reflexionar en diferentes grados para generar conocimiento y tomar decisiones. A partir de la inmersión consciente del pensamiento sobre la práctica se alcanza el progreso y se superan aquellos factores que puedan interrumpirlo de manera indiscriminada.

En conclusión, la reciprocidad de estos tres elementos juega un papel preponderante en la consolidación de un grupo infantil con características disruptivas y dinámicas impredecibles.

6.2 Caracterizar los momentos de la práctica profesional en función de la consolidación del grupo Generación Génesis.

- Reflexionar sobre los aprendizajes significativos adquiridos de la práctica profesional durante la construcción del grupo Generación Génesis.

Durante el diagnóstico participativo, el componente metodológico resaltó un contexto histórico particular (pandemia por COVID 19) que acarrea sus propias condiciones y una versión renovada de la cotidianidad. Esta nueva realidad tuvo un impacto significativo en la población y alteró su entorno social y cultural. En esta etapa además de identificar las debilidades metodológicas desde lo operativo logró el reconocimiento de la población y su contexto y su afinidad e interés por el lenguaje musical y la danza. Al ser el primer acercamiento son muchos más los elementos desconocidos y principalmente se hace uso del conocimiento previo para lidiar de manera hábil y espontánea con las diferentes situaciones.

En la ejecución participativa, la nueva información se asimila para realizar el ajuste metodológico de intervención hasta exponer finalmente la versatilidad de la SARITA y su capacidad para sacar el mayor potencial de las sesiones a partir de una apertura, una actividad central y un cierre. Estos momentos se caracterizaron por la concreta y oportuna implementación de las preguntas generadoras y los lenguajes lúdicos creativos. Frente a situaciones imprevistas el conocimiento en la acción no es suficiente para dar respuesta y es necesario empezar a reflexionar en y durante la acción para tomar decisiones y no interrumpir las sesiones.

La culminación y socialización pusieron de manifiesto el impacto altamente positivo que ejercieron los diversos lenguajes lúdico-creativos, demostrando su capacidad para impulsar a la población a actuar con autonomía. Su entusiasmo por la música, la danza y los juegos estimulantes provocó un cambio interno en su dinámica y los impulsó a apropiarse de manera participativa de los signos y significados propuestos por los objetivos del grupo. En esta fase, los recursos y la información adquieren aún mayor relevancia, implementando los tres niveles de reflexión para abordar situaciones inesperadas de manera efectiva

Finalmente, la evaluación proporcionó el balance global del proyecto y aunque su realización no incluyó de manera participativa a la población, al realizarlo con la institución receptora se retoman las reflexiones del pasado hasta convertirlas en aprendizajes de la experiencia.

6.3 Reflexionar sobre los aprendizajes significativos adquiridos de la práctica profesional durante la construcción del grupo Generación Génesis.

Considerando la perspectiva de Ausubel (1983), quien sostiene que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información puede conectarse con la estructura cognitiva

existente, es posible enunciar en este apartado los aprendizajes identificados como tal, en esta experiencia.

Entre los principales retos estuvo trabajar de manera transversal los intereses de la institución y los de la población, en ambos casos los limitantes se generaban a partir de la interacción con el contexto. La flexibilidad de la metodología permitió la exploración e implementación de diferentes estrategias que a su vez posibilitaron un trabajo casi fluido y enfocado al cumplimiento de los objetivos establecidos, la planificación de cada sesión se construyó partiendo de la información obtenida de la evaluación constante, sin importar las dinámicas de trabajo no se debe buscar adaptar el proceso a la metodología sino adaptar la metodología al proceso.

Los lenguajes lúdicos creativos son el vehículo para construir el sistema de signos que permite la comunicación y la dinámica de trabajo, después de la cesión y el traspaso de la tarea estos lenguajes se convierten en un recurso para la apropiación de nuevos conocimientos.

Sin importar el contexto o la práctica, en toda actividad se manifiestan los tres niveles de reflexión ya sea de manera consciente o inconsciente, al ser interdependientes fluctúan y se manifiestan, de acuerdo con la necesidad del momento. Es la interacción constante lo que genera el conocimiento y promueve la toma de decisiones.

En conclusión, estos aprendizajes adquieren el carácter significativo al ser el resultado de una reflexión consciente sobre una experiencia social y cultural. El desarrollo cognitivo no albergo una naturaleza arbitraria ni ajeno a la estructura previa, al contrario, la nueva información se fue asimilando fácilmente y esto permitió identificar aquellos elementos que a nivel metodológico y práctico jugaron un papel importante en la consolidación del grupo, el acompañamiento y el cumplimiento de objetivos.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Vol.2º Ed. TRILLAS México).
- Camacho Mosquera, Y y Labrada Mosquera, C. (2017). Reflexión de la experiencia de práctica profesional realizada en la Fundación para el Desarrollo de la Educación (FUNDAPRE) con un grupo de niños, niñas y adolescentes de la Zona Lourdes de la ciudad de Cali.
- Castrillón Villamarín, E. V., & García Bedoya, N. (2016). *Proceso de apropiación del espacio en el contexto socio-histórico del asentamiento "El árbol" en el municipio de Santiago de Cali*. <http://hdl.handle.net/10893/9638>
- CNB, currículo Nacional Base Guatemala (2014) *El aprendizaje significativo (Elaboración de Materiales de Aprendizaje)* (Figura). Recuperado de [https://cnbguatemala.org/wiki/El_aprendizaje_significativo_\(Elaboraci%C3%B3n_de_Materiales_de_Aprendizaje\)](https://cnbguatemala.org/wiki/El_aprendizaje_significativo_(Elaboraci%C3%B3n_de_Materiales_de_Aprendizaje)).
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Corporación Viviendo.(s.f). *Nuestra labor*. <https://corporacionviviendo.org/nuestra-labor/>
- Corporación Viviendo.(s.f). *Servicios*. <https://corporacionviviendo.org/servicios/>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*.
- Guerrero Muñoz, J. (2017). *Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad*.
- Gutierrez Martinez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*.
- Mesa, G. (2004). *La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica? Una pregunta para el debate*. Universidad del Valle.

- Mesa Cobo, G. (2010). Proyecto “Tejer desde adentro: la universidad imaginada” procesos de intervención mediado por la Recreación, dirigido a los estudiantes del programa”plan de nivelación académica talentos 2009-2010”. Universidad del Valle.
- Mesa Cobo, G., & Manzano, H. (2009). *La recreación dirigida: un laboratorio pedagógico para la contemplación activa de la TV*. Comisión Nacional de Televisión y Información retomada de la Universidad del Valle.
- Mesa,G; Gomez,R;Henao,A; Manzano,H; Rojas,J; Ruiz,M ; Arcila,J y Velazco,J (2019) *Instituto de Educacion y Pedagogia Area de Educación Desarrollo y Comunidad Proyecto Educativo Profesional en Recreación SNIES 576 Tecnologia en Recreacion SNIES 542*. Retomado de la Universidad del Valle.
- Montagud, X. (2016). *Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía*.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.
- PICHARDO Muniz Arlette (1997) “*Planificación y programación social*” Base para el *Diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. Lumen Humanitus
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P del Río y A. Alvarez (Eds.) *The sociocultural mind. Theoretical and applied approaches* (pp. 111-128). Fundación infancia y aprendizaje.
- Rojas Mesa, J. E., & Leal Urueña, L. A. (2019). *Guia para el desarrollo de una autoetnografía reflexiva en investigación educativa: condiciones para pensar experiencias personales de innovación a lo largo de la vida*.
- Schön, D. A. (1987). “*La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.”
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Barcelona: Paidós. ed.).

Serrano, I. (2013). *Elementos que definen los Centros de Escucha Comunitarios*.

https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031052013-minimos_necesarios_definir_eentros_escucha_comunitarios.pdf

Olaya Barona, F. (2021). *"Reconstrucción de la trayectoria académica y laboral de una recreadora : aprendizajes y reflexiones que se derivan de estas experiencias"*.
Universidad del Valle.

Orejuela Caicedo, S y Rivera Cuastumal, E. (2019). *Reflexiones de la experiencia de práctica profesional realizada en la fundación Hogares Claret "Hogar La Alegría" : el aporte de estrategias de promoción de lectura en el mejoramiento de la convivencia*. Universidad del Valle.

VYGOTSKY, L. S. (1956). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y Aprendizaje.

Waichman, Pablo Alberto; (2015); Recreación: educación o pasatismo? De la alienación a la libertad.; en <http://quadernsanimacio.net>

Wertsch, J. V. (1988). *Las unidades del funcionamiento psicológico: conciencia, significado de la palabra y acción. Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Anexos

Ubicación del Sector del El Árbol



Fotografías de las Sesiones Realizadas Durante el Diagnóstico







Fotografías de las Sesiones Realizadas Durante la Etapa de Ejecución.







Transcripciones de Audios de las Sesiones Realizadas

Síntesis de la segunda sesión del diagnóstico participativo

Reflexiones: Para cerrar la sesión los recreandos respondieron algunas preguntas relacionadas con el Covid-19 y sus prácticas de autocuidado.

¿ Qué es para ti el COVID y cómo te cuida?

-Eso le da a todos, con los pulmones

-Yo no me cuido

-Lavar la ropa

-Ponerle alcohol cuando llega a casa

- Con cloro y ese cosito que nos dan ustedes para hacer así “shhhhhhhh” (Lysol)

¿Y para qué sirve eso?

-Para que las bacterias se vayan

-Para que huelan rico

¿Qué es el Covid-19?

-Virus que nos lleva a la muerte

- Enfermedad
- No salir a la calle
- Cuarentena
- Coronavirus es Covid-19
- Muerte
- Malo
- Se transmite entre personas
- Contagia a las personas y las matan
- A mí no me da miedo
- ¿Por qué no te da miedo?
- Porque mi mamá dice que eso le da a uno
- y no pasa nada. a nosotros nos

Transcripción 1

Tema: Segunda sesión de la etapa de ejecución participativa

Recreando	Recreadores
R1 anónimo R2 anónimo R3 anónimo R4 anónimo R5 anónimo	Sebastián

En el audio se registró la explicación del dibujo que dio respuesta a la pregunta incógnita.

R1: Aquí el coronavirus está muerto.

David: ¿El coronavirus está muerto aquí?

R1: Aquí está vivo, pero aquí está muerto.

Sebastián: Aquí está vivo, pero cuando me lavo las manos está muerto.

R1: El COVID lo infecta a uno y por eso uno tiene que lavarse las manos todos los días.

Sebastián: atención, pero ¿por qué lavarse las manos no ayuda a eso?

R2: Porque no tiene muchos virus en las manos y ya no se mas jajaja

Sebastián: Camilo ¿por qué lavarse las manos ayuda a prevenir el COVID?

R3: Para prevenir el COVID para

R4: Para los brutos

R3: Uu brutos como usted

Sebastián: ¿por qué estamos diciendo grosería?

R5: Uyy estamos tirando duro Breiner

Davis: Bueno atención

R3: Porque cuando no se desinfecta se ayuda a prevenir el virus y los contagios disminuyen.

David: Se disminuyen los contagios, ve, pero Luis ¿cómo actúa el jabón en el virus? ¿como?

R4: Eliminando el virus

Davis: ¿El jabón que hace en ese virus?

R4: lo mata

R5: profe profe profe, Yo quiero ser virus.

Transcripción 2

Tema: tercera sesión de la etapa de ejecución participativa

Recreando	Recreadores
R1 anónimo R2 anónimo R3 anónimo R4 anónimo R5 anónimo	Sebastián Danna

R2 No todos ustedes con sus canchas ahí.

R1 Lo que yo quiero que coloquen en el parque es una cancha.

R2 No, esa cancha es muy fea. Una mitad de lo que nosotros queremos y otra de lo que los otros quieren.

R2 ¿Qué te gusta del parque?

R1 Pura arena

Danna: ¿cómo vas Jonatan?

R4 Lo que me gusta es la cancha, lo que no me gusta es que es muy pequeña. Que quiten todos esos juegos

R3 No le gusta nada.

R2 Lo que no me gusta es la cancha.

R4 profe, ¿me puedo pintar el pelo?

Danna: Para la comparsa podemos hacerlo.

R3 Mucha contaminación. Porque también le pega uno con el balón a un carro y después le toca pagar a uno.

Danna: Vamos a lavarnos las manos

Danna: tenemos que escoger un dibujo entre todo.

R2 profe me están untando

Danna: necesito que escojamos un dibujo. ¿este?

R3 Si

R2 No ustedes solo quieren su cancha y no el parque

Danna ¿podemos escoger los dos?

R2 porque una mujer también necesita los juegos

Danna: vamos a salir los dos a tiempo. Tu (Jerson) escoges tu dibujo y Evelyn sale a exponer su parte del dibujo

R4 ¿cuál es su serie favorita de Netflix profe? si yo tuviera Netflix sería la casa de papel

Danna ¿qué pregunta les hicimos para que dibujaran?

R3 ¿qué le gusta y que no le gusta del parque?

R1 A mí me gusta la cancha más grande y esto

Sebastián: Como grupo, ¿qué les gusta y que no les gusta del parque?

R3 La cancha grande si me gusta

Sebastián: Les gustaría tener una cancha más grande

R4 lo que me gusta es la cancha y lo que no me gusta es eso de aquí que se daña rapidísimo. La cancha sin esa malla.

R2, Pero es que ustedes como hombres que mantienen jugando en la cancha tienen que cuidar la malla ¿cual está dañada? ustedes son los que la dañan porque mantienen en la cancha.

R4 yo no la dañe

Sebastián: Evelyn tiene razón

R4, Pero yo no la daño

Sebastián: Independientemente de quien la daño, es una responsabilidad de nosotros haberla cuidado, porque nosotros habitamos el espacio. Además de la estructura del parque, que otras cosas...

R2 Profè entonces que le pongan corriente a eso para que ya sepan que no lo deben tocar

Danna Barrera: ¿Malla con electricidad?

Sebastián: ¿Qué pasa en el parque que hace que les guste ir?

Danna Barrera ¿por qué van al parque?

R4 Porque ahí van niños y uno se puede divertir en la cancha, puede jugar con diferentes niños, puede aprender jugando

R2, Pero es que ustedes solo juegan futbol a nosotras las mujeres no nos gusta el futbol

R3 ¿Cómo qué no? Hay mujeres que sí

R4 Claro que sí, mantienen corriendo y saltando

R2 Yo nomás voy los sábados

R2 Yo voy a hablar con mis amigas, pero también juego a la lleva, pero esa cancha es toda aburrida ahí.

R1 Usted un día fue a la cancha así que no venga a hablar mamita.

Sebastián ¿que no les gusta del parque

R4 Que la cancha es muy chiquita. Que coloquen columpios y todo eso

Danna Barrera No te gustan los columpios

R4 si me gusta, pero eso no dura nada

Danna Barrera ¿por qué no dura?

R2 Porque no los cuidan ustedes que son los que mantienen ahí

R1 usted también

R4 todos menos yo. Yo no juego allá

R2 La cancha si me gusta pero que hagan un espacio y que pongan una red para separar a la gente. Eso es puro correr y le pegan a la gente

R4 Que coloquen algo ahí reforzado y ya

R1 Que coloquen unos ladrillos cerca al parque y que hagan una puerta ahí

R3 que coloquen los columpios en la carretera

Sebastián: Para hacer todo eso que ustedes están diciendo se necesita algo muy importante

Todos: Plata

R1 Dos millones?

R3 Por eso, desechemos la idea de los columpios y solo dejamos la cancha

Sebastián: Escuchemos a Jerson

R4 El día de la comparsa podemos hacer como el otro día que nos fuimos con el profesor de música y los instrumentos recolectando plata

R1 Podemos venir para acá y pedir dulces

R2 y vender los dulces

Danna Barrera: Ahora que estamos hablando de vender y hacer

emprendimiento. Ustedes como grupo, ¿cómo creen que podemos contribuir al cuidado del parque?

R4 Nos vamos a hacer al lado y el niño que veamos que está botando basura, le tiramos una llanta en la cabeza

Sebastián: Soluciones que no impliquen dañar al otro, soluciones reales

R2 Ósea profe, hay un lado de la cancha que le gusta a los grandes se puede dividir el espacio con una puerta o algo porque a veces les pegan a los chiquitos

Sebastián: Pero para eso es la malla

R2 pero la dañaron, eso es propiedad de ellos porque ellos viven abajo

Sebastián: bueno la malla está dañada, nada que hacer y ahora ¿cómo hacemos para solucionar lo del parque?

Yuliet Aguirre ¿cómo arreglamos la malla si no hay dinero para cambiarla?

R4 para cuidar el parque de todos nosotros, menos yo. de las personas que dañan el parque y le tiran basura, de acá de

Génesis ponemos un gestor o alguien que esté pendiente

R2 Es que don Mauro ya puso plata, los del semillero también, pero tenemos que cuidarlo porque mire el parque como esta y mire como estaba de bello. Lo dañaron

Sebastián: en menos de 5 meses porque el parque se puso en abril

R4 Dos personas, una que se encargue de la cancha y otra de los juegos. No si, una persona para que cuide los dos

Sebastián: Yo sé que ustedes son grandes y les gustan otro tipo de cosas, pero por ejemplo las personas que tienen un hermano, un primo pequeño ¿ellos no tienen derecho de ir al parque? ¿a jugar?

R3 Por eso los columpios en la carretera

Yuliet Aguirre Además las personas que no van a la cancha a jugar futbol, pero van al parque para cambiar de ambiente, salir a tomar aire. Salir a charlar, sentarse o caminar como hacen las niñas

R4 Podemos colocar pasto sintético