

El juego como mediación pedagógica de la Recreación Dirigida para el bienestar emocional y la convivencia: un estudio en el Área de Recreación de la Universidad del Valle, sede Meléndez

Trabajo de grado presentado por:

Angie Vanessa Orozco Gutiérrez

Dirigido por:

María del Socorro Londoño Ortega

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Programa Académico de Recreación

Cali, Colombia

2025

*Este es un aprendizaje tejido entre
la experiencia vivida y la teoría,
que da cierre a este trabajo de grado,
y abre el camino de mi vida profesional:*

*Un sendero dónde la recreación se convierte en compromiso,
y dónde mi labor busca cultivar bienestar,
convivencia y transformación social...*

Resumen

Este estudio analizó la incidencia del juego como mediación pedagógica mediante la recreación dirigida, en el bienestar emocional y la convivencia de 25 estudiantes del Área de Recreación de la Universidad del Valle (sede Meléndez). Bajo un enfoque cualitativo autoetnográfico, se realizaron seis sesiones de intervención entre abril y julio de 2024. La recolección de datos se llevó a cabo a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y formularios digitales. Los hallazgos evidenciaron que la mediación pedagógica-emocional basada en el juego favorece la empatía, la comunicación y la autorregulación, lo cual fortalece los vínculos y el sentido de pertenencia. Se concluye que la incorporación intencional del juego en prácticas recreativas universitarias transforma estas experiencias en recursos formativos que promueven el bienestar emocional y la sana convivencia.

Palabras clave: Recreación dirigida; bienestar emocional; sana convivencia; juego; comunidad universitaria.

Abstract

This study analyzed the impact of play as a pedagogical tool through guided recreation on the emotional well-being and social interaction of 25 students in the Recreation Department at the Universidad del Valle (Meléndez campus). Using a qualitative autoethnographic approach, six intervention sessions were conducted between April and July 2024. Data collection was carried out through observations, semi-structured interviews, and digital forms. The findings showed that play-based pedagogical-emotional mediation fosters empathy, communication, and self-regulation, which strengthens bonds and a sense of belonging. It is concluded that the intentional incorporation of play into university

recreational practices transforms these experiences into educational resources that promote emotional well-being and healthy social interaction.

Keywords: Guided recreation; emotional well-being; healthy coexistence; play; university community.

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	5
Lista de figuras.....	7
Lista de Tablas.....	8
Introducción.....	9
Capítulo 1.....	10
Planteamiento del problema.....	10
Antecedentes.....	11
Justificación.....	14
Pregunta problema.....	16
Objetivos.....	16
Capítulo 2.....	17
Marco conceptual.....	17
Recreación.....	17
Fundamentos teóricos del juego.....	19
Recreación Dirigida.....	20
Teoría sociocultural - Vygotsky.....	22
Bienestar Psicológico.....	24
Capítulo 3.....	27
Metodología.....	27
Método.....	28
Enfoque.....	29
Fases del proceso.....	30
Técnicas de recolección de información.....	34
Lugar y participantes.....	35
Análisis de los datos.....	37
Consideraciones éticas.....	41
Introducción al análisis de resultados.....	42
Capítulo 4.....	46
La Recreación Dirigida en el Bienestar Emocional y Social en el Entorno Universitario.....	46
Hallazgos.....	50
- Análisis focalizado en la sesión trabajada en la tristeza.....	62
Aprendizajes.....	64
Aspectos y Obstáculos en la Implementación del Proyecto.....	64
Conclusiones.....	65
Relación cumplimiento - Objetivos específicos.....	68
Conclusión personal.....	69

Anexos.....	71
Referencias bibliográficas.....	83

Lista de figuras

Figura 1.	73
Figura 2.	74
Figura 3.	75
Figura 4.	76
Figura 5.	77
Figura 6.	78
Figura 7.	79
Figura 8.	80
Figura 9.	81
Figura 10.	82
Figura 11.	83
Figura 12.	84
Figura 13.	85

Lista de Tablas

Tabla 1.	58
Tabla 2.	60

Introducción

En la vida universitaria, las exigencias académicas y las dinámicas tecnológicas suelen tensionar el bienestar estudiantil y fragilizar los vínculos cotidianos. Frente a este escenario, proponemos el juego integrado en procesos de Recreación Dirigida como una mediación lúdico-pedagógica que favorece el encuentro, la comunicación y la autorregulación emocional entre pares.

Este trabajo se desarrolla en el Área de Recreación de la Universidad del Valle (sede Meléndez) y examina de qué manera experiencias lúdicas estructuradas pueden incidir en el bienestar emocional y la convivencia universitaria.

En respuesta a la pregunta problema, se propone que la intervención recreativa con intención formativa actúa como mediadora entre emoción y aprendizaje: habilita prácticas de empatía, comunicación y cuidado de sí. De este modo, el espacio recreativo se transforma en un escenario de aprendizaje socioemocional. Este enfoque aporta evidencia situada sobre el papel del área de recreación en la formación integral, más allá del ocio y el descanso, que dialoga con marcos teóricos que conciben el juego como dispositivo cultural y pedagógico.

En consecuencia, el estudio ofrece dos contribuciones: (i) una sistematización de estrategias lúdicas con intención pedagógica que fortalecen vínculos y sentido de pertenencia, e (ii) insumos para el reconocimiento institucional del Área de Recreación como componente del bienestar estudiantil.

El documento se organiza así: el Capítulo 1 presenta el problema, antecedentes, justificación y objetivos; el Capítulo 2 desarrolla los referentes conceptuales; el Capítulo 3 describe la metodología de intervención; el Capítulo 4 expone el desarrollo y los resultados; y el Capítulo 5 recoge conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Los espacios destinados a la recreación constituyen oportunidades privilegiadas para fortalecer las relaciones humanas, promover el bienestar y favorecer la convivencia estudiantil. No obstante, con frecuencia son asumidos como instancias de ocio o descanso, lo que limita el reconocimiento del potencial pedagógico reflexivo y formativo. En este sentido, la literatura sobre bienestar psicológico y aprendizaje experiencial sugiere que las prácticas lúdicas pueden facilitar estados de concentración placentera y sentido de logro —conocido como *flow*— con efectos positivos sobre el bienestar emocional y la motivación (Csikszentmihalyi, 1990; Ryff, 1989).

El Área de Recreación de la Universidad del Valle, sede Meléndez, se ha consolidado como un lugar de encuentro en el que el juego, la expresión y la participación adquieren sentido de aprendizaje. Las prácticas allí desarrolladas evidencian que el juego puede funcionar como una mediación lúdico pedagógica para expresar emociones, construir vínculos y fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Sin embargo, este potencial carece de suficiente visibilidad y reconocimiento institucional. Además, no dispone de estrategias adecuadas que posibiliten promocionar este espacio debidamente para aumentar la difusión en su programación.

Desde una perspectiva sociocultural, comprender que el juego como mediación de un dispositivo cultural y pedagógico permite situarlo más allá del entretenimiento. La mediación de un facilitador y el uso de herramientas simbólicas convierten las actividades lúdicas en experiencias de aprendizaje situadas, que favorecen el desarrollo de habilidades emocionales y relacionales (Vygotsky, 1978; Mesa, 2004). Esta perspectiva dialoga, además, con los

modelos de bienestar psicológico que destacan dimensiones claves del cuidado como lo es el bienestar emocional y la sana convivencia (Ryff, 1989).

En este sentido, el presente trabajo delimita su análisis al Área de Recreación de la Universidad del Valle (sede Meléndez) y reflexiona cómo el papel del juego, empleado en el marco de los procesos de recreación dirigida, contribuye al bienestar emocional y a la sana convivencia de los estudiantes. De este modo, se busca no solo reconocer la relevancia de las experiencias lúdicas en el desarrollo personal y social, sino también comprender su aporte como herramienta pedagógica en contextos universitarios.

Antecedentes

La relación entre la recreación y el bienestar emocional ha sido objeto de análisis en diversas investigaciones, especialmente en el ámbito académico y en las políticas públicas. Estos estudios han buscado comprender cómo la recreación puede influir en el bienestar y la convivencia, revelando su potencial para mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios. La recreación no solo fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de integración, sino que también se consolida como una estrategia clave para promover un ambiente más saludable y armonioso.

El análisis de Muñoz Tello (2022) sobre el impacto de actividades recreativas dirigidas en estudiantes de quinto año de Medicina de la Universidad del Valle, demostró que estas contribuyen positivamente en los cambios en la rutina, el fortalecimiento de vínculos sociales y el desarrollo de habilidades interpersonales. Complementando esta perspectiva, el trabajo de Morales, Bolaños y Umbarila (2020) profundiza en esta relación al centrarse en la

integración de la recreación dirigida para la construcción de políticas públicas de salud mental y convivencia social en Cali. En conjunto, estos estudios permiten comprender la relevancia de la recreación como factor influyente y cómo esta conexión puede ser utilizada para fomentar el bienestar y la participación social.

Muñoz (2022), en su trabajo de práctica titulado *La recreación, un camino hacia el bienestar físico y mental de los y las estudiantes de Medicina y Cirugía de quinto año de la Universidad del Valle*, describe una intervención orientada al fortalecimiento del bienestar físico y mental mediante actividades de recreación dirigida. La metodología utilizada incluyó la SARI (Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva) y métodos de recolección de información como la acción participativa y la observación directa. Los resultados evidenciaron una mejora en la disposición y actitud de los estudiantes, así como el fortalecimiento de los vínculos sociales y el desarrollo de habilidades interpersonales. Las conclusiones sugieren que la recreación es efectiva para mejorar el bienestar de los estudiantes, y las recomendaciones incluyen la continuidad del programa y la integración de estas actividades en el plan de estudios, particularmente en la sede San Fernando.

El trabajo de grado *Reflexiones sobre la relación entre Recreación Dirigida y la Salud Mental, concebida desde un punto de vista integral*, realizado por Juan David Morales Pastaz, Luis Fernando Bolaños Santiago y Juan Sebastián Umbarila Quintana (2020), tiene como propósito reflexionar sobre la relación entre la salud mental y la recreación a partir de la experiencia de práctica profesional dentro del proceso de construcción de la Política Pública de Salud Mental y Convivencia Social 2017-2027 del Ministerio de Salud de Colombia (Resolución 4886 de 2018). Esta política busca garantizar el bienestar mental y

emocional de la población mediante estrategias que promuevan la convivencia, el desarrollo social y la atención adecuada en salud mental.

Los autores profundizan en los elementos de interrelación entre ambos campos, sustentando su relevancia en hallazgos que reconocen la recreación como una estrategia pedagógica con incidencia en la salud mental dentro del ámbito de las políticas públicas. Metodológicamente, se adopta un enfoque reflexivo y analítico que describe la experiencia de práctica y examina las conexiones entre la recreación dirigida y la salud mental en el contexto de la ciudad de Cali. La estructura del documento se organiza en cuatro capítulos: marco conceptual, sistematización de la experiencia, análisis de la relación entre recreación dirigida y salud mental, y conclusiones.

En estas últimas, se destaca la interconexión entre la salud mental y la recreación dirigida, destacando que ambas comparten objetivos sociales como el bienestar y la participación. La recreación dirigida es una estrategia pedagógica clave en la política pública de salud mental y convivencia social, al promover la participación en actividades recreativas como un factor positivo para la salud mental, generando bienestar y satisfacción. Asimismo, se aboga por una articulación efectiva entre la recreación y los programas sociales para fomentar intervenciones comunitarias significativas (Morales, Bolaños, & Umbarila, 2020, p. 18).

Los estudios revisados coinciden en destacar el valor de la recreación para el bienestar y la convivencia, aunque dejan abierta la posibilidad de seguir explorando cómo estas experiencias se viven, se sienten y se transforman dentro del contexto universitario. Desde esta perspectiva, el presente trabajo propone una reflexión desde la práctica y la experiencia,

reconociendo en la recreación dirigida y la implementación del juego como mediación pedagógica que posibilita el encuentro, el bienestar emocional y la sana convivencia de los participantes que frecuentan el Área de Recreación de la Universidad del Valle, sede Meléndez.

Justificación

El bienestar emocional y la convivencia en el ámbito universitario son factores clave para el desarrollo integral de los estudiantes, con incidencia directa en su rendimiento académico y calidad de vida. En este marco, el presente trabajo se justifica por la necesidad de reconocer el Área de Recreación como un espacio estratégico dentro de la vida universitaria, en el que se articulan dimensiones sociales, emocionales y pedagógicas. En este escenario, el juego —desde una perspectiva lúdica y pedagógica— se configura como una herramienta con potencial para promover el bienestar emocional y fortalecer una convivencia saludable en la comunidad estudiantil.

Investigaciones previas, como las de Muñoz Tello (2022) y Morales, Bolaños y Umbarila (2020), evidencian que las actividades mediadas por la recreación dirigida generan impactos positivos en el bienestar físico y mental, al fortalecer los vínculos sociales y las habilidades interpersonales, así como al favorecer dinámicas de interacción más saludables. En coherencia con estos aportes, este trabajo busca profundizar en el papel del juego como herramienta pedagógica que responde a necesidades emocionales y contribuye a la construcción de relaciones más armónicas en el contexto universitario.

La relevancia del estudio se acentúa en el contexto posterior a la pandemia de COVID-19, que visibilizó la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas al

cuidado de la salud mental. En este sentido, la recreación se consolida como una vía efectiva para reducir el estrés, favorecer la interacción social y mejorar la calidad de vida en el entorno académico. Así, los hallazgos de esta investigación pueden orientar acciones de acompañamiento estudiantil y el diseño de estrategias que promuevan una universidad más inclusiva, saludable y emocionalmente equilibrada.

Asimismo, el tránsito a la vida universitaria implica desafíos asociados a nuevas exigencias académicas, sociales y personales, que pueden generar estrés y ansiedad. Frente a ello, las instituciones de educación superior han asumido un compromiso creciente con el bienestar integral de sus estudiantes. En este contexto, las actividades recreativas adquieren relevancia como espacios que favorecen la expresión emocional, la interacción positiva y el equilibrio personal, contribuyendo de manera significativa al bienestar estudiantil.

Desde el campo de la recreación, el juego y las actividades recreativas trascienden el entretenimiento, al constituirse en medios para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la creatividad y la resolución de problemas. Estas prácticas, además de promover estilos de vida activos, generan escenarios de encuentro y cooperación que fortalecen la convivencia y el sentido de pertenencia.

En el ámbito de la educación superior, la recreación aporta un equilibrio necesario frente a las exigencias académicas, al ofrecer espacios de distensión, socialización y bienestar en entornos seguros. Esto no solo mejora la experiencia universitaria, sino que también puede incidir positivamente en el rendimiento académico y la permanencia estudiantil.

En consecuencia, este trabajo contribuye tanto a la comprensión teórica de la relación entre juego, recreación y bienestar emocional, como a su aplicación práctica en el contexto

universitario, particularmente en el programa y el Área de Recreación de la Universidad del Valle. Sus resultados buscan orientar futuras acciones e investigaciones que fortalezcan la recreación como un componente esencial del bienestar universitario, promoviendo entornos más saludables, participativos y emocionalmente sostenibles.

Pregunta problema

¿Cómo contribuye el juego como mediación pedagógica de la recreación dirigida, al bienestar emocional y la sana convivencia de los estudiantes que asisten al área de recreación de la Universidad del Valle, sede Meléndez?

Objetivos

Objetivo General:

Analizar el aporte del juego como mediación pedagógica de la recreación dirigida en el fortalecimiento del bienestar emocional y la sana convivencia de los estudiantes universitarios que asisten al área de recreación de la Universidad del Valle, sede Meléndez.

Objetivos Específicos:

1. Identificar cómo las actividades de recreación dirigida mediadas por el juego inciden en el bienestar emocional.
2. Reconocer el aporte del juego como mediación pedagógica contribuye al desarrollo de habilidades sociales y la integración entre los estudiantes universitarios.
3. Reflexionar el impacto de dichas actividades en el bienestar emocional y social de los participantes.

Capítulo 2

Marco conceptual

Recreación

¿Qué es lo primero que se piensa cuando se habla de recreación? Diversión, ocio o tiempo libre suelen ser las asociaciones más inmediatas. Sin embargo, la “recreación” es un concepto polisémico, construido desde diversos contextos ideológicos, culturales, políticos y profesionales (Mesa, 2004).

Desde una perspectiva pedagógica, la recreación mediada por lo lúdico se vincula con procesos culturales y transformadores. El juego, como su componente central, se caracteriza por su naturaleza libre, motivación intrínseca y capacidad de involucrar activamente a los sujetos en experiencias de disfrute y significado. En este sentido, Huizinga (1938), en *Homo Ludens*, lo define como una actividad voluntaria, situada en límites de tiempo y espacio, que promueve la creatividad, el aprendizaje y la construcción de sentido colectivo (p. 7-9). Posteriormente, el mismo autor (1955) lo reconoce como un fenómeno cultural fundamental, lo que permite comprender su relación con la recreación más allá del entretenimiento, como práctica con implicaciones sociales y formativas.

A partir de estos fundamentos, la recreación trasciende su dimensión individual y se posiciona como una herramienta de impacto social. En América Latina, su evolución ha implicado el paso de prácticas asociadas al control social hacia enfoques orientados a la inclusión, la cohesión social y el fortalecimiento comunitario (Rodrigo & Gomes, 2012). En este contexto, la recreación educativa ha demostrado su potencial para promover el desarrollo social y emocional, especialmente en poblaciones vulnerables (Farias & Pérez, 2010).

Desde una perspectiva histórica, la recreación ha estado presente en distintas culturas como parte de rituales y prácticas comunitarias orientadas al equilibrio entre cuerpo y mente. No obstante, es durante el siglo XX cuando adquiere un carácter más sistemático como herramienta educativa y social, particularmente en Estados Unidos, influencia que posteriormente se extiende a América Latina (Rodrigo & Gomes, 2012). En este proceso, la recreación evoluciona hacia un enfoque centrado en el desarrollo humano, la integración social y la promoción de valores colectivos.

Juego, juego recreativo y Recreación Dirigida

Ahora bien, conviene diferenciar conceptualmente recreación y juego. Mientras el juego es una manifestación específica de lo lúdico, la recreación abarca un campo más amplio que integra dimensiones sociales, culturales y pedagógicas. Por tanto, aunque el juego puede constituirse en eje de ciertas prácticas recreativas, no agota su alcance ni sus posibilidades. Esta distinción resulta clave para evitar reduccionismos teóricos y comprender la recreación como un campo interdisciplinar.

En este sentido, es importante precisar que el juego recreativo se entiende como una actividad lúdica que, si bien conserva su carácter libre y espontáneo, puede orientarse hacia fines específicos como el disfrute, la socialización o el aprendizaje, dependiendo del contexto en el que se desarrolle. De este modo, puede incorporar una intención pedagógica o formativa sin perder su esencia lúdica.

Por su parte, la recreación dirigida se refiere a aquellas prácticas recreativas que cuentan con una intencionalidad pedagógica explícita y la mediación de un facilitador, quien orienta las actividades hacia el logro de objetivos formativos, como el desarrollo

socioemocional, la convivencia o el bienestar. Es decir, trasciende la espontaneidad del juego al estructurar experiencias que favorecen procesos de aprendizaje significativo, en coherencia con los planteamientos de Mesa (2004) sobre la Recreación Dirigida .

Fundamentos teóricos del juego

Desde una perspectiva antropológica y filosófica, Eugen Fink (1960) concibe el juego como un fenómeno cultural cargado de simbolismo, a través del cual los individuos reinterpretan la realidad y construyen nuevos significados. No obstante, es necesario precisar que este autor no define la recreación como tal, sino el juego como una dimensión esencial de la existencia humana. En consecuencia, su aporte se articula con la recreación en la medida en que sus principios —simbolismo, libertad y construcción de sentido— son incorporados en prácticas recreativas intencionadas, particularmente en escenarios de recreación dirigida.

En el marco de este trabajo, la relación entre juego y recreación desde una perspectiva pedagógica resulta fundamental para comprender su potencial transformador en contextos educativos y sociales. Esta perspectiva permite situar el juego no solo como una actividad lúdica, sino como una mediación pedagógica con implicaciones en el desarrollo humano.

En coherencia con ello, la recreación, entendida como práctica pedagógica, integra actividades lúdicas estructuradas orientadas al desarrollo integral. Desde este enfoque, la Recreación Dirigida (Mesa, 2004) adquiere relevancia al proponer una mediación intencionada que favorece el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y emocionales. Así, el valor del juego no radica únicamente en su dimensión experiencial, sino en su potencial para ser diseñado pedagógicamente en función de objetivos formativos.

No obstante, es necesario precisar que Fink (1960) no define la recreación como tal, sino el juego como una dimensión esencial de la existencia humana. En este sentido, su aporte se articula con la recreación en la medida en que sus principios —simbolismo, libertad y construcción de sentido— son incorporados en prácticas recreativas intencionadas. De esta integración se derivan propuestas como simulaciones, juegos de rol y dinámicas grupales, que favorecen el desarrollo de habilidades como la cooperación, la creatividad y la resolución de problemas.

Este enfoque ha tenido incidencia en ámbitos educativos y terapéuticos, donde el juego se utiliza como un medio para la exploración personal, la regulación emocional y la construcción de resiliencia. En estos contextos, el juego trasciende su carácter recreativo para constituirse en un medio de mediación que facilita procesos de introspección, empatía y aprendizaje significativo.

Recreación Dirigida

En este marco, la Recreación Dirigida (Mesa, 2004) adquiere especial relevancia al configurarse como una práctica intencionada que, a diferencia de la recreación espontánea, implica planificación y mediación pedagógica para generar experiencias significativas orientadas al desarrollo integral de los participantes.

En Colombia, Mesa (2004) consolida esta perspectiva al definir la recreación dirigida como una práctica pedagógica mediada, que no debe reducirse al entretenimiento, sino comprenderse como un proceso educativo con capacidad transformadora.

Bajo este enfoque, propone la Secuencia de Actividad Recreativa (SAR) como modelo metodológico que orienta la planificación de experiencias acordes a las necesidades

de los participantes. Asimismo, la Recreación Dirigida se fundamenta en principios socioculturales, particularmente en los aportes de Vygotsky sobre la mediación simbólica. En este sentido, el recreador asume un rol de mediador que orienta procesos de aprendizaje en contextos tanto formales como no formales (Coll et al., 1995; Mesa, 2004). Así, los recreandos participan activamente en la construcción de conocimiento, mientras el recreador organiza experiencias que favorecen la socialización, el liderazgo y la resolución de problemas.

Esta perspectiva se amplía en *La Recreación Dirigida: un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión* (Mesa Cobo & Manzano Sánchez, 2009), donde se concibe la recreación como un espacio sociocultural de mediación que promueve la imaginación, la interacción y el desarrollo integral.

De este modo, la recreación dirigida se configura como un proceso educativo intencionado que articula lo lúdico con la construcción de sentido, alineándose con perspectivas constructivistas del aprendizaje. En síntesis, puede entenderse como una práctica pedagógica que integra mediación, interacción y construcción colectiva de significados, a través de actividades lúdicas estructuradas, promueve la creatividad, la reflexión y la socialización, contribuyendo al desarrollo de habilidades emocionales, sociales y cognitivas.

Este carácter transformador le permite incidir tanto en el crecimiento personal como en la cohesión social, consolidándose como una estrategia pertinente para el mejoramiento de la calidad de vida en diversos contextos.

Teoría sociocultural - Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sitúa el desarrollo cognitivo y social en el marco de la interacción y el contexto cultural, entendiendo el aprendizaje como un proceso mediado y colectivo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construye de manera individual, sino a través de la relación con otros y del uso de herramientas culturales, entre las cuales el lenguaje ocupa un lugar central como mediador en la construcción de significados.

Un concepto clave en este enfoque es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que un individuo puede hacer de forma autónoma y lo que puede lograr con la guía de otros más experimentados. Esta mediación resulta fundamental para transformar las potencialidades en aprendizajes efectivos, evidenciando el papel del entorno social en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

En relación con el juego y la recreación, Vygotsky (1978) los reconoce como espacios privilegiados de mediación simbólica. A través del juego, los individuos —especialmente en etapas tempranas— asumen roles, internalizan normas y experimentan situaciones sociales en un entorno regulado, lo que les permite actuar “por encima” de su nivel de desarrollo habitual. Este proceso favorece el desarrollo de capacidades como la autorregulación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, consolidando el juego pedagógico como eje clave en la formación integral.

En este marco, la mediación adquiere una función pedagógica central. El uso de signos y herramientas culturales, particularmente el lenguaje, posibilita la internalización de significados y la estructuración del pensamiento. En contextos educativos y recreativos, esta

mediación se materializa en la intervención de agentes como docentes o recreadores, quienes diseñan experiencias orientadas a promover aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, la Recreación Dirigida (Mesa, 2004) puede comprenderse como un escenario de mediación sociocultural intencionada. A través de actividades lúdicas estructuradas, se generan espacios de interacción donde los participantes construyen significados, desarrollan habilidades sociales y fortalecen su dimensión emocional. Así, la figura del recreador se configura como mediador, encargado de articular lo lúdico con objetivos pedagógicos y formativos.

En consecuencia, el juego y la recreación no solo cumplen una función expresiva o lúdica, sino que se constituyen en prácticas que favorecen el bienestar integral. Al posibilitar la interacción, la expresión emocional y la construcción colectiva de sentido, contribuyen al desarrollo de relaciones significativas, a la regulación emocional y a la cohesión social. Este potencial se amplía cuando las experiencias son diseñadas intencionalmente, como en la Recreación Dirigida, donde la mediación orienta el proceso hacia el aprendizaje y el desarrollo humano.

Asimismo, la articulación con la teoría del flow de Csikszentmihalyi (1990) permite comprender cómo estas experiencias pueden generar estados de concentración y disfrute que fortalecen el bienestar emocional. En este sentido, la interacción entre el juego mediado y las experiencias significativas configura un marco sólido para entender la recreación como una práctica educativa y transformadora.

En síntesis, la teoría sociocultural de Vygotsky permite fundamentar la relación entre juego, recreación y bienestar desde la mediación y el contexto social, evidenciando que las

prácticas recreativas, cuando son intencionadas pedagógicamente, no solo promueven el aprendizaje, sino que también contribuyen al desarrollo integral y a la calidad de vida de los participantes.

Bienestar Psicológico

El bienestar psicológico constituye un eje central en el estudio del desarrollo humano, abordado desde la psicología positiva, la pedagogía y las ciencias sociales. Este concepto trasciende la ausencia de enfermedad mental para incorporar la presencia de estados positivos asociados con la realización personal, el equilibrio emocional y la capacidad de afrontar los desafíos de la vida. En este marco, el juego desde estas perspectivas teóricas, se configura relevante para promover el bienestar, al favorecer dimensiones como la autoaceptación, el crecimiento personal y las relaciones sociales (Ryff, 1989).

El modelo propuesto por Ryff (1989) ofrece una comprensión multidimensional del bienestar psicológico a partir de seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Este enfoque permite superar visiones reduccionistas del bienestar centradas únicamente en el placer o la satisfacción momentánea, al enfatizar procesos sostenidos de autorrealización y adaptación. Así, el bienestar no se concibe como un estado estático, sino como una construcción dinámica que depende del desarrollo equilibrado de estas dimensiones.

En el contexto de los procesos educativos contemporáneos, el aprendizaje socioemocional ha adquirido un papel fundamental al reconocer la relación entre emoción, cognición y aprendizaje. De acuerdo con CASEL (2020), este enfoque implica el desarrollo

de habilidades relacionadas con el reconocimiento y la regulación emocional, la construcción de relaciones positivas y la toma de decisiones responsables.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede comprenderse únicamente como un proceso cognitivo, sino como una experiencia integral que involucra dimensiones emocionales y sociales. En el ámbito universitario, esta comprensión resulta especialmente relevante, dado que los estudiantes enfrentan desafíos que requieren no solo habilidades académicas, sino también competencias para la gestión emocional y la interacción social. Bajo este enfoque, el desarrollo de habilidades socioemocionales se configura como un componente clave del bienestar y la formación integral, al permitir que los estudiantes afronten de manera más efectiva las exigencias del entorno educativo.

En este sentido, y considerando tanto el modelo de bienestar psicológico como las condiciones actuales de la salud mental universitaria, el juego puede ser entendido como un medio que potencia de manera integrada dichas dimensiones. En particular, las experiencias lúdicas facilitan la construcción de relaciones interpersonales significativas, al promover la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, aspectos que se fortalecen en contextos de Recreación Dirigida (Mesa, 2004). Asimismo, el carácter desafiante del juego favorece el crecimiento personal, en tanto sitúa a los participantes en escenarios que requieren la exploración de habilidades, la toma de decisiones y la superación de retos, en coherencia con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje mediado.

De igual manera, el juego contribuye a la configuración de sentido y propósito, especialmente cuando se integra en experiencias pedagógicas intencionadas que permiten a los participantes reconocer intereses, valores y metas personales. En contextos sociales

diversos, como señalan Rodrigo y Gomes (2012), estas prácticas adquieren un valor adicional al fortalecer el sentido de pertenencia y la proyección individual y colectiva. Por otra parte, la participación en actividades lúdicas que implican toma de decisiones y resolución de problemas incide directamente en el desarrollo de la autonomía y el dominio del entorno, dimensiones fundamentales del bienestar psicológico.

Este potencial del juego se ve reforzado por la teoría del flow de Csikszentmihalyi (1990), la cual plantea que las personas experimentan estados óptimos de concentración y satisfacción cuando existe un equilibrio entre las habilidades y los desafíos de la actividad. En este estado, característico de muchas experiencias lúdicas, se generan no solo sensaciones de disfrute inmediato, sino también procesos de fortalecimiento de competencias personales que contribuyen al bienestar a largo plazo.

Desde una perspectiva más amplia, autores como Fink (1960) reconocen el juego como una experiencia simbólica que permite reinterpretar la realidad y construir nuevos significados, lo que lo vincula directamente con procesos de desarrollo emocional, creatividad y resiliencia. Esta dimensión simbólica resulta especialmente relevante en contextos educativos y terapéuticos, donde el juego se utiliza como un medio para la expresión emocional y la elaboración de experiencias, tal como lo plantea Winnicott (1971) al concebirlo como un espacio transicional que favorece la integración entre el mundo interno y externo.

En el ámbito educativo, la articulación entre recreación y bienestar encuentra sustento en la pedagogía recreativa, entendida como un enfoque que reconoce el juego y la recreación como mediadores del aprendizaje, en los que la experiencia, la participación activa y la

reflexión permiten la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el proceso formativo no se centra únicamente en la transmisión de contenidos, sino en la vivencia de experiencias que integran lo emocional, lo social y lo cognitivo. En este sentido, Mesa (2004) destaca que la Recreación Dirigida, al estructurar experiencias con intencionalidad pedagógica, no solo fortalece procesos cognitivos, sino que también incide en la dimensión emocional y social de los participantes. Este enfoque ha demostrado ser particularmente pertinente en contextos sociales complejos, donde la recreación actúa como un medio para promover la inclusión, la cohesión social y el fortalecimiento del tejido comunitario.

En síntesis, el bienestar psicológico, entendido desde un enfoque multidimensional, encuentra en la recreación dirigida un campo de aplicación significativo. La articulación entre estos elementos permite comprender cómo las experiencias lúdicas, cuando son diseñadas con intencionalidad pedagógica, contribuyen no solo al desarrollo individual, sino también a la construcción de entornos sociales más saludables y equilibrados.

Capítulo 3

Metodología

La metodología constituye un componente fundamental en el desarrollo de cualquier investigación, ya que define el enfoque, las técnicas y los procedimientos que orientan la recolección y el análisis de la información. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), la metodología permite estructurar el proceso investigativo en coherencia con los objetivos planteados.

En este sentido, se adopta un enfoque cualitativo con orientación autoetnográfica, el cual permite comprender en profundidad la influencia del juego en el bienestar emocional y

la convivencia en el contexto universitario. Este enfoque facilita el análisis de las experiencias, percepciones y dinámicas sociales de los participantes, considerando el contexto específico en el que se desarrollan las actividades recreativas.

Método

El método utilizado en esta investigación es de naturaleza cualitativa, con un enfoque participativo. Este tipo de metodología resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes (Creswell, 2014).

En este caso, el método cualitativo permite analizar el papel del juego y su relación con el bienestar emocional y la convivencia universitaria, considerando las experiencias, opiniones y significados construidos por los estudiantes. Dado que el bienestar emocional es una dimensión subjetiva, influenciada por factores sociales y culturales, este enfoque facilita una comprensión integral del fenómeno.

Asimismo, los métodos cualitativos permiten explorar dinámicas de grupo, interacciones sociales y procesos emocionales que no pueden ser capturados únicamente a través de mediciones cuantitativas. Como señala Patton (2002), este tipo de enfoque busca comprender la profundidad y complejidad de las experiencias humanas. Además, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) afirman que tal enfoque metodológico es apropiado para aquellos que intentan investigar fenómenos que son difíciles de medir, como por ejemplo emociones y dinámicas de grupo, que son el núcleo de este estudio.

De la misma manera, la observación participante se convierte en uno de los instrumentos de mayor relevancia ya que nos integramos al trabajo recreativo. Esta técnica hace posible no solo la observación de los participantes con los juegos, sino que también

actúan como herramientas pedagógicas para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. La experiencia y sentimientos de los participantes por ser parte de la acción. A su vez, también se realizarán entrevistas semiestructuradas en las que se espera obtener relatos de estudiantes que empleen sus voces para contarles el impacto emocional que les generan las actividades recreativas.

Los métodos cualitativos empleados en este trabajo investigativo se basan en la idea constructivista del aprendizaje de Coll (1996), que hace énfasis sobre la importancia de las interacciones entre los sujetos, su entorno y las mediaciones sociales. En el ámbito de la recreación, no solo aparece esa satisfacción de la partida, sino que también sirve como educación para que los niños desarrollen habilidades sociales y emocionales. En este sentido se comprende que el Triángulo Educativo de Mesa (2004) se configura por elementos "recreando", "contenido y/o tareas" y "recreador", facilitando el análisis del proceso de aprendizaje en un contexto recreativo, este siempre guiado por un mediador que promueva el bienestar y la convivencia.

Enfoque

El enfoque de esta investigación será autotenográfico, el cual permite que el investigador utilice su experiencia personal (las prácticas) como un medio para comprender y analizar fenómenos sociales más amplios. Heewon Chang, en su obra *Autoethnography as Method* (2008), describe la autoetnografía como un enfoque investigativo que combina elementos de la etnografía tradicional con el análisis autobiográfico. Chang destaca que este método permite a los investigadores utilizar sus propias experiencias personales como una fuente primaria de datos para reflexionar sobre su papel dentro de un contexto social o cultural más amplio. Este enfoque es particularmente adecuado para explorar la influencia del

juego en el bienestar emocional de los estudiantes, ya que el investigador no solo es un observador externo, sino también un participante inmerso en el contexto recreativo de la Universidad del Valle.

La autoetnografía facilita la integración de experiencias personales en la reflexión crítica sobre el impacto de las actividades recreativas en el bienestar. Como lo señala Ellis (2004), este enfoque permite una exploración profunda de cómo los aspectos subjetivos y emocionales del investigador se relacionan con las experiencias de otros participantes. Así, el uso de la autoetnografía en este estudio permite captar no sólo la percepción del recreador en el rol de investigador, sino también su impacto directo en la planeación y ejecución de las actividades recreativas, lo que contribuye a una mayor comprensión de las interacciones entre juego, recreación y bienestar emocional.

Fases del proceso

El proyecto está diseñado en varias fases que buscan orientar de manera efectiva la intervención en el Área de Recreación, con el propósito de promover el bienestar emocional de los estudiantes de la Universidad del Valle. Cada etapa está pensada para abordar desde la identificación de necesidades hasta la evaluación final, siempre priorizando el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia entre los participantes. A continuación, se describen estas fases:

- Diagnóstico Situacional

Se identifican y comprenden las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes en el contexto post-pandemia. A través de un diagnóstico situacional, se recopilan datos sobre las dinámicas de participación, las motivaciones y los desafíos emocionales que

enfrentan los estudiantes en su vida universitaria. Según Hernández Sampieri (2014), este diagnóstico permite construir una base sólida para diseñar actividades alineadas con las necesidades reales de los estudiantes. Además, los hallazgos proporcionan información clave sobre el contexto, ayudando a seleccionar las metodologías y recursos adecuados.

- Planificación de Actividades

En esta etapa se diseña un programa que aborda diversas emociones básicas y su impacto en el bienestar. Cada sesión tiene un enfoque particular en emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y la ira, permitiendo a los estudiantes explorarlas y gestionarlas de manera saludable. Coll (1996) destaca que un diseño pedagógico progresivo fomenta aprendizajes significativos. Además, se organizan materiales y logística para garantizar un ambiente propicio que motive la participación y reflexiva de los estudiantes.

- Metodología SARI: Las sesiones fueron estructuradas a partir de la Secuencia de Actividad Recreativa (SARI) propuesta por Mesa (2004), la cual no solo se plantea como modelo teórico, sino como guía para la estructuración de las sesiones desarrolladas en el presente estudio, permitiendo organizar cada encuentro en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Las sesiones fueron estructuradas a partir de la Secuencia de Actividad Recreativa (SARI) propuesta por Mesa (2004), la cual no solo se plantea como modelo teórico, sino como guía para la estructuración de las sesiones desarrolladas en el presente estudio, permitiendo organizar cada encuentro en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre.

En coherencia con este enfoque, los momentos implementados durante las sesiones se organizaron de la siguiente manera:

1. Momento de apertura: este momento estuvo orientado a generar un ambiente de confianza, disposición y participación en los estudiantes. Se desarrollaron principalmente actividades de tipo rompehielo y dinámicas de sensibilización que permitieron la integración del grupo y la preparación para el abordaje de la temática emocional.

Asimismo, en este espacio se realizaba una breve introducción conceptual de la emoción a trabajar, mediante narrativas o explicaciones iniciales que facilitaban la comprensión del tema y su relación con la vida cotidiana de los participantes.

2. Momento de desarrollo: corresponde al núcleo de la sesión, en el cual se implementaron las actividades centrales orientadas a la exploración emocional. Estas incluyeron talleres, dinámicas grupales, ejercicios corporales, narrativas y actividades creativas, como la elaboración de siluetas, listas de gratitud, esculturas, origami y otras producciones simbólicas.

Dentro de este momento también se incorporaron espacios de producción, en los que los participantes elaboraron materiales como escritos reflexivos, dibujos, manillas emocionales y otros productos, los cuales funcionaron como mediadores para la expresión emocional y la construcción de significados.

3. Momento de cierre: finalmente, cada sesión incluyó un espacio de reflexión y socialización, en el que los estudiantes compartieron sus experiencias, aprendizajes y emociones. Este momento permitió resignificar lo vivido durante la sesión, fortalecer la escucha colectiva y consolidar los aprendizajes construidos.

Finalmente, se integraron productos como notas reflexivas que fueron incorporadas al mural de emociones, funcionando como evidencia del proceso y como herramienta de cierre simbólico de cada encuentro.

- Implementación de las Sesiones

Es el momento de llevar a cabo las sesiones planificadas. Cada actividad sigue un enfoque participativo y experiencial, creando un ambiente de confianza donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias y emociones. Creswell (2014) señala que estas dinámicas permiten captar las interacciones sociales y emocionales en tiempo real. Se incluyen dinámicas de grupo, juegos y expresiones artísticas, documentando cada sesión en un diario de campo (Holgado, 2013) para evaluar las dinámicas y realizar ajustes necesarios.

- Evaluación y Ajustes

Esta fase busca medir el impacto y la efectividad de las actividades. Para ello, se utilizan herramientas como formularios de satisfacción, entrevistas semiestructuradas y observación participante. Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) destacan que la triangulación de datos permite contrastar y enriquecer los hallazgos, identificando fortalezas y áreas de mejora. Con esta información se pueden realizar ajustes en las actividades y mejorar continuamente el programa.

- Cierre y Reflexión

La etapa final se enfoca en consolidar aprendizajes y reflexionar sobre los cambios experimentados por los participantes. Ellis (2004) subraya la importancia de estos espacios de diálogo para profundizar en el impacto emocional de las actividades. En esta sesión, los

estudiantes comparten sus experiencias en un ambiente colaborativo, mientras se recogen observaciones y recomendaciones para futuras intervenciones.

Técnicas de recolección de información

El proyecto adopta un enfoque metodológico auto etnográfico, diferenciándose del tradicional enfoque etnográfico, ya que no solo observa las dinámicas grupales, sino que también incluye las experiencias y reflexiones personales del investigador como parte del análisis. Este enfoque permite una comprensión integral y subjetiva del impacto de las actividades recreativas en el bienestar emocional de los estudiantes.

Para ello, se emplearon técnicas específicas que se ajustan a esta metodología:

- Observación Participante:

Según Park y Burgess (2008), la observación participante es una herramienta cualitativa que permite al investigador integrarse activamente en el contexto de los sujetos estudiados, observando e interactuando desde adentro para comprender las dinámicas sociales y culturales.

- Entrevistas Semiestructuradas

Este método, alineado con el enfoque biográfico descrito por Pujadas (1992), permitió explorar experiencias individuales relacionadas con el impacto de las actividades en sus emociones. A través de un proceso de codificación temática, se analizaron patrones y recurrencias en las respuestas, generando un panorama profundo sobre las percepciones de los estudiantes y el alcance del proyecto en sus vidas.

- Formularios de Satisfacción

Al final de cada sesión, se utilizaron formularios digitales accesibles mediante un código QR (ver Figura 8 en los Anexos), diseñados con escalas de valoración y preguntas abiertas que permitieron evaluar:

- La relevancia de los temas tratados.
- La claridad de las dinámicas propuestas.
- El impacto emocional percibido.
- La calidad del ambiente grupal.
- Diarios de Campo

Tal como señala Holgado (2013), los diarios de campo son esenciales en el enfoque auto etnográfico, ya que documentan no sólo las observaciones sobre las dinámicas grupales, sino también las reflexiones del investigador sobre su propia experiencia.

Lugar y participantes

El proyecto de intervención se desarrolló en el Área de Recreación de la Universidad del Valle, ubicada en el campus de Meléndez. Este espacio, más allá de ser un simple punto de encuentro, se ha consolidado como un entorno que fomenta la interacción social, el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes.

La infraestructura del Área de Recreación incluye zonas abiertas, salones multifuncionales y espacios diseñados para actividades grupales. En un contexto postpandemia, este lugar adquirió un significado especial como espacio de apoyo emocional y de recuperación social para la comunidad estudiantil.

La creciente participación de estudiantes en actividades del Área de Recreación evidencia su relevancia en la vida universitaria. Esto subraya la necesidad de implementar programas que no solo promuevan la convivencia, sino que también se enfoquen en el fortalecimiento del bienestar mental y emocional de los jóvenes.

- Características de la población

La población participante estuvo conformada por estudiantes de la sede Meléndez, con edades entre los 18 y 25 años, inscritos en diversas carreras académicas. Este grupo representa una población heterogénea, marcada por la diversidad cultural, experiencias emocionales y contextos socioeconómicos variados.

La participación fue completamente voluntaria, reflejando el interés genuino de los estudiantes por encontrar espacios de apoyo emocional y desarrollar herramientas para gestionar mejor sus emociones. De acuerdo con el diagnóstico situacional realizado previamente, se identificó una alta demanda de este tipo de intervenciones, principalmente debido a los efectos psicosociales derivados de la pandemia.

Los estudiantes participantes enfrentan retos asociados con el estrés académico y personal, lo que hace que el proyecto sea particularmente relevante. La riqueza de sus perspectivas y vivencias permitió realizar un análisis integral de cómo las actividades influyen en su bienestar y convivencia, aportando al mismo tiempo datos valiosos para la validación del impacto del proyecto.

- Características de los actores

Los actores principales del proyecto incluyeron:

- Estudiantes Participantes:

Los estudiantes no fueron sólo receptores pasivos de las actividades, sino que también desempeñaron un papel activo en el proceso. Su involucramiento permitió evaluar el impacto de cada actividad y cómo estas influyeron en la gestión de sus emociones y en su capacidad para interactuar y colaborar en grupo.

- Facilitador del Proyecto:

El facilitador fue un estudiante en práctica profesional del Programa Académico de Recreación. Su rol fue esencial, ya que no solo guiaba las sesiones, sino que también diseñaba dinámicas enfocadas en promover el autoconocimiento, la expresión emocional y la interacción grupal. Para ello, aplicó métodos pedagógicos basados en teorías de la recreación y el bienestar emocional.

Análisis de los datos

El análisis de los datos recolectados se diseñó para garantizar la validez, confiabilidad y profundidad en la interpretación de los hallazgos. Este proceso integró diferentes fuentes de información, como observaciones, entrevistas (ver Figura 13 en los Anexos), formularios de satisfacción y diarios de campo, logrando una visión más completa y enriquecida de los resultados.

• Triangulación de Datos

La triangulación de datos es una estrategia clave para validar y enriquecer los resultados en investigaciones cualitativas. Según Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015),

este enfoque permite contrastar y verificar información desde diferentes ángulos y técnicas de recolección, lo que aumenta la solidez y la precisión del análisis.

En este estudio, se emplearon las siguientes herramientas para la triangulación de datos:

- Observaciones Participantes:

Esta técnica proporcionó una visión cercana y detallada de las dinámicas grupales durante las sesiones en el Área de Recreación. A través de un registro constante en un diario de campo, se documentaron comportamientos grupales, respuestas emocionales y niveles de participación. Estas observaciones permitieron identificar patrones de interacción que enriquecieron el análisis y ayudaron a ajustar las actividades según las necesidades de los estudiantes.

- Entrevistas Semiestructuradas:

Las entrevistas se realizaron con un grupo representativo de estudiantes. Estas proporcionaron información valiosa sobre sus percepciones, sentimientos y aprendizajes relacionados con las actividades recreativas. Durante el análisis de las entrevistas semiestructuradas (ver Figura 13 en los Anexos), se aplicó una codificación temática que permitió identificar patrones comunes y temas relevantes en las narrativas de los participantes, ayudando a comprender más profundamente cómo las actividades influyeron en su bienestar emocional.

- Formularios de Satisfacción:

Al final de cada sesión, se distribuyeron formularios de satisfacción mediante un código QR, con el fin de recoger las percepciones de los participantes sobre aspectos clave como la claridad de las dinámicas, la pertinencia de los temas abordados y el impacto emocional percibido. Los datos recopilados fueron analizados estadísticamente mediante frecuencias, promedios y porcentajes, con el propósito de obtener un panorama cuantitativo que complementará los resultados cualitativos derivados de la observación participante y las entrevistas (ver Figura 8 de los Anexos).

En continuidad con este procedimiento, al finalizar las sesiones 2 (alegría), 3 (tristeza), 4 (miedo y desagrado) y 5 (ira) del ciclo “*Nido Universitario: un espacio para el bienestar*”, se aplicó un formulario digital de satisfacción diseñado en Google Forms y dirigido a los 25 estudiantes participantes. El instrumento incluyó preguntas de identificación (correo institucional, nombre, código y programa académico), así como tres ítems de valoración tipo escala relacionados con: a) la satisfacción general con la sesión, b) la efectividad de las actividades para comprender la importancia de las emociones y c) la adecuación de las estrategias pedagógicas implementadas. Asimismo, se incorporó una pregunta abierta destinada a recoger sugerencias y comentarios sobre la experiencia. El formato completo del instrumento se presenta en la Figura 8 de los Anexos, mientras que la síntesis gráfica de los resultados puede consultarse en las Figuras 9, 10 y 11 en los Anexos.

Las respuestas fueron exportadas a hojas de cálculo de excel y organizadas mediante tablas de frecuencia y porcentajes. A partir de esta información, se elaboraron gráficas de torta que permiten visualizar de manera descriptiva el nivel de satisfacción general de los estudiantes, su percepción acerca de las estrategias pedagógicas utilizadas y la efectividad de

las actividades para facilitar la comprensión de las emociones (ver Figuras 9, 10 y 11 en los Anexos).

En el caso específico de los formularios de satisfacción, se realizó un análisis descriptivo basado en frecuencias absolutas y porcentajes por categoría de respuesta, con el propósito de caracterizar la valoración que los estudiantes realizaron sobre el proceso vivenciado. Estos resultados fueron posteriormente triangulados con la información obtenida en los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Esta triangulación permitió ampliar la comprensión del impacto del proyecto en el bienestar emocional y la convivencia, ofreciendo una visión más integral de la experiencia desarrollada en el contexto universitario.

- Diarios de Campo:

Los diarios de campo, elaborados por el facilitador del proyecto, fueron una herramienta clave para reflexionar sobre el desarrollo de las sesiones. En estos documentos se registraron observaciones críticas, reflexiones personales y sugerencias para mejorar futuras actividades. Su análisis cualitativo, mediante la identificación de temas emergentes, permitió realizar ajustes y mejoras continuas en la implementación del proyecto.

- Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo de los datos se realizó a partir de técnicas de codificación abierta, permitiendo identificar categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas y los diarios de campo. Este enfoque facilitó una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones de los estudiantes, prestando especial atención a sus relatos subjetivos.

El proceso de análisis fue iterativo, lo que significa que los datos fueron revisados en varias etapas para asegurar que las interpretaciones se alinearan con la realidad vivida por los participantes. Se prioriza la autenticidad de las experiencias estudiantiles y su conexión con los conceptos de bienestar emocional y recreación, brindando una perspectiva integral sobre el impacto del proyecto.

- Reflexión Final

El enfoque de triangulación y análisis cualitativo permitió que el proyecto obtuviera una comprensión rica y multifacética del impacto de las actividades. La combinación de herramientas cualitativas y cuantitativas aseguró que los resultados no solo fueran válidos y confiables, sino también útiles para diseñar futuras intervenciones orientadas al bienestar emocional de los estudiantes.

Consideraciones éticas

La investigación se ha realizado siguiendo estrictos principios éticos, asegurando la protección de la privacidad, dignidad y derechos de los estudiantes. Se implementó un consentimiento informado claro, detallando objetivos, procedimientos, y garantizando la voluntariedad y posibilidad de retiro sin consecuencias. La confidencialidad se preserva mediante la codificación y el manejo seguro de los datos, reportados de forma anónima y almacenados según las normativas institucionales. Solo el equipo investigador accede a esta información, y se garantiza su eliminación tras el análisis final, manteniendo siempre la autonomía y bienestar de los participantes.

- Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran:

- Disponibilidad de Tiempo de los Participantes: Debido a compromisos académicos y personales, algunos estudiantes las actividades y el tiempo debían adaptarse a las necesidades y disponibilidad de los participantes.
- Dinámicas de la universidad: Debido a algunas actividades imprevistas en ocasiones dentro de la universidad, se debe evacuar para garantizar la seguridad de la comunidad universitaria. Por ende, en una ocasión la sesión tuvo que dar espera, y se negoció con los estudiantes para retomar la sesión al día siguiente.

Introducción al análisis de resultados

Este análisis busca capturar la esencia de lo vivido durante el desarrollo de este proyecto de intervención, destacando los hallazgos más significativos, las herramientas teóricas y prácticas que lo sustentan, y el material empírico que respalda el impacto logrado. Lo que se presenta a continuación no solo refleja el cumplimiento de los objetivos planteados, sino también la riqueza de las experiencias compartidas con los estudiantes.

- Descripción del Hallazgo

El hallazgo central de esta intervención fue la urgente necesidad de espacios y actividades recreativas diseñadas específicamente para promover el bienestar emocional en los estudiantes. Esta falta no solo impacta su calidad de vida, sino también su desempeño académico y social. Durante las sesiones, se evidenció que los estudiantes enfrentan altos niveles de estrés y ansiedad, acompañados de dificultades para manejar emociones como el miedo, la ira y la tristeza.

Las actividades implementadas, como la "Isla de Emociones", jugaron un papel fundamental en el descubrimiento de estas necesidades. Este juego interactivo consistía en un mapa del tesoro emocional, donde los estudiantes exploraban sus emociones mientras realizaban desafíos grupales. Cada “isla” del mapa representaba una emoción básica (alegría, tristeza, miedo, ira), y los participantes debían trabajar en equipo para superarlas mediante dinámicas como juegos de confianza, actividades creativas y reflexiones grupales.

Otra actividad destacada fue la lectura y análisis de la narrativa “Yo mataré monstruos por ti”, que permitió a los estudiantes explorar el miedo desde una perspectiva empática y reflexiva. A través de la creación de dibujos y relatos propios, compartieron experiencias personales y aprendieron técnicas para enfrentar esta emoción.

Además, los talleres de gestión emocional ofrecieron herramientas prácticas como la creación de "manillas emocionales", donde cada color representaba una emoción y servía como recordatorio visual para manejar sus estados emocionales en situaciones cotidianas. Estas manillas no solo se convirtieron en un símbolo de las sesiones, sino en un recurso tangible para los participantes.

Finalmente, los juegos de rol diseñados para explorar emociones como la ira y el enojo permitieron que los estudiantes se pusieran en el lugar de otros, desarrollando empatía y habilidades para resolver conflictos de manera constructiva.

- Soporte Técnico

El desarrollo del proyecto estuvo sustentado en una base teórica y metodológica que combinó enfoques clásicos con estrategias modernas:

- Herramientas prácticas: Se emplearon formularios digitales aplicados al final de cada sesión para recoger percepciones relacionadas con la satisfacción general, la claridad de las dinámicas, el bienestar emocional y el ambiente grupal. Estos formularios, junto con las entrevistas semiestructuradas y las observaciones de campo, permitieron obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la experiencia de los participantes. La articulación de estas fuentes de información aportó a la comprensión integral del proceso y a la evaluación de la pertinencia y efectividad de las estrategias implementadas.

- Material Empírico

El material empírico recopilado durante el proyecto no sólo documenta el proceso, sino que también da testimonio del impacto logrado. Entre los elementos más destacados se encuentran:

- a. Producciones de los estudiantes:

- Mapa “*Islas de las emociones*”: compuesto por islas asociadas a alegría, tristeza, miedo, enojo y desagrado. Cada estudiante completó su mapa ubicando el sticker de la emoción trabajada en cada sesión, lo que funcionó como gesto de apertura y como registro de participación y recorrido emocional (ver la Figura 12 en los Anexos).

- Dibujos y relatos personales: elaborados a partir de la narrativa “*Yo mataré monstruos por ti*”, mediante los cuales los estudiantes expresaron su interpretación del miedo y propusieron formas y/o figuras creativas de afrontarlo (ver la Figura 4 en los Anexos).

- Manillas emocionales: diseñadas y personalizadas por los participantes como representación simbólica de las emociones exploradas durante los talleres. (ver la Figura 6 en los Anexos).

b. Registros cualitativos:

- Diarios de campo: registros que documentan el contexto de cada sesión, las reacciones de los participantes, los retos presentados y las adaptaciones realizadas en tiempo real durante el desarrollo de las actividades.

- Se recopilaron transcripciones de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes que participaron de manera constante en los talleres, seleccionados a partir del listado de asistencia y de la encuesta de valoración (ver Figura 13 en los Anexos).

c. Material gráfico y audiovisual:

- Registro fotográfico de las actividades grupales y de las producciones realizadas por los estudiantes, utilizado como soporte visual para complementar la descripción y el análisis de las sesiones.

d. Datos cuantitativos:

- Resultados de los formularios de satisfacción aplicados al final de cada sesión, los cuales permitieron identificar niveles de claridad de las actividades, pertinencia de las propuestas, impacto emocional percibido y valoración general del proceso. Estos datos ofrecieron un panorama descriptivo que complementa los hallazgos cualitativos y facilitaron la evaluación de la consistencia y efectividad de las estrategias de Recreación Dirigida implementadas durante la intervención.

Capítulo 4

La Recreación Dirigida en el Bienestar Emocional y Social en el Entorno Universitario

La recreación, entendida como una práctica enriquecedora que va más allá del entretenimiento, se ha convertido en una herramienta fundamental para promover el bienestar emocional y la cohesión social en contextos educativos. En el marco de la práctica profesional en la Universidad del Valle, en el Área de Recreación, se llevó a cabo un proyecto orientado no solo a ofrecer actividades recreativas, sino también a contribuir al desarrollo emocional y social de los estudiantes en un contexto posterior a la pandemia.

El presente capítulo tiene como propósito ampliar el análisis del proyecto desarrollado en el Área de Recreación de la Universidad, abordando su desarrollo, objetivos y principales aportes tanto para los participantes como para la organización. Asimismo, se examinan las limitaciones y obstáculos encontrados, junto con los aprendizajes más relevantes derivados de la experiencia. Para ello, se pone especial énfasis en la revisión de las encuestas aplicadas, la identificación de temáticas emergentes y el análisis detallado de los resultados obtenidos en las sesiones implementadas. Este proceso se complementa con entrevistas semiestructuradas y registros en diarios de campo, lo que permite establecer una relación crítica entre la experiencia y la formación académica en recreación, así como sus implicaciones en el ejercicio profesional futuro.

En este sentido, la reflexión se estructura en dos momentos. En primer lugar, se presenta una mirada general que articula los principales hallazgos del proceso. Posteriormente, se profundiza en una de las emociones trabajadas en el proyecto: la tristeza. Este enfoque específico responde a la necesidad de evidenciar cómo el abordaje pedagógico y

socioeducativo de una emoción concreta puede generar aprendizajes significativos en la vida universitaria y en la convivencia entre los estudiantes.

Proyecto de Práctica Profesional – “*Nido Universitario: Un espacio para el bienestar*”

El proyecto de intervención se implementó en el Área de Recreación de la Universidad del Valle, campus de Meléndez, un espacio diseñado para promover el bienestar y la convivencia estudiantil mediante actividades grupales, artísticas y reflexivas. En este contexto, se llevaron a cabo seis sesiones temáticas, cada una centrada en la exploración de una emoción específica, tales como la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco. Estas emociones fueron seleccionadas por su relevancia en el bienestar emocional y su potencial para fomentar la introspección y el desarrollo de habilidades de gestión emocional. Cada sesión incluyó actividades como el “Taller de Gratitud”, ejercicios de expresión artística y juegos de rol, diseñados para incentivar el autoconocimiento, la empatía y la cohesión grupal. Por ejemplo, en el “Taller de Gratitud”, los estudiantes reflexionaron sobre aspectos positivos de sus vidas, promoviendo una actitud de reconocimiento y agradecimiento.

Las actividades se estructuraron siguiendo principios pedagógicos y recreativos, los cuales se relacionan con la intencionalidad pedagógica de la recreación, la mediación del facilitador, la participación activa de los sujetos, la construcción colectiva de significados y la articulación entre experiencia y reflexión. En este marco, la recreación no se limita al entretenimiento, sino que se configura como un proceso educativo orientado al desarrollo integral de los participantes. Asimismo, cada sesión fue documentada en diarios de campo, lo cual permitió una evaluación continua de la dinámica grupal y brindó datos valiosos para

realizar ajustes en la implementación, contribuyendo a asegurar que el proyecto respondiera de forma precisa a las necesidades observadas en cada sesión.

El propósito del proyecto integró objetivos pedagógicos y recreativos, al combinar la Recreación Dirigida con la pedagogía para fomentar el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Inspirado en la teoría del "flow" de Csikszentmihalyi (1990), el proyecto buscó facilitar experiencias en las que los estudiantes alcanzaran un estado de concentración plena y disfrute, lo que contribuye significativamente a su bienestar emocional. Según Csikszentmihalyi, al participar en actividades que equilibran desafío y habilidad, las personas pueden experimentar una sensación de fluidez y satisfacción, un estado que puede inducirse a través de la recreación dirigida. En este contexto, el proyecto no solo buscó ofrecer un espacio de esparcimiento, sino también desarrollar habilidades de autogestión emocional, resiliencia y autoconocimiento en los estudiantes. Además, la recreación dirigida, como la define Mesa (2004), se empleó como una estrategia para impactar positivamente en la calidad de vida de los participantes, promoviendo una conexión emocional profunda tanto consigo mismos como con sus compañeros de grupo. Este enfoque destaca el papel de la recreación dirigida en el ámbito educativo y terapéutico, donde se convierte en una herramienta significativa para el aprendizaje emocional y social.

A lo largo del proyecto, se observó cómo la recreación, aplicada de manera guiada y con intencionalidad pedagógica, generó un impacto en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. La recreación dirigida se reveló como una estrategia eficaz para enseñar habilidades emocionales y de convivencia, promoviendo al mismo tiempo un espacio de relajación y disfrute. Esta práctica permitió que los estudiantes exploraran sus emociones de forma segura y desarrollaran competencias esenciales como la empatía y la resiliencia. En

este sentido, la recreación se convierte en un catalizador para el aprendizaje experiencial, ya que ofrece oportunidades para que los estudiantes experimenten, reflexionen y aprendan de sus vivencias. Este enfoque refuerza su papel en la educación no formal, proporcionando un espacio para el desarrollo integral y promoviendo el bienestar más allá del entorno académico tradicional. La práctica profesional permitió profundizar en esta influencia educativa, confirmando que la Recreación Dirigida posee un rol transformador en la formación de individuos emocionalmente conscientes y socialmente comprometidos.

El proyecto también contribuyó al bienestar y desarrollo de los participantes al ofrecer un espacio seguro en el que los estudiantes pudieron explorar sus emociones y fortalecer sus habilidades de convivencia. Las sesiones brindaron oportunidades para que los participantes trabajaran en el autoconocimiento y en la regulación emocional, aspectos clave en su desarrollo personal y en la gestión de sus relaciones interpersonales. A través de actividades como la expresión artística y los juegos de rol, los estudiantes reflexionaron sobre emociones complejas y mejoraron sus habilidades de comunicación y empatía. Los formularios de satisfacción distribuidos al final de cada sesión reflejaron que la mayoría percibía las actividades como beneficiosas para su bienestar emocional; asimismo, las observaciones participantes y las entrevistas semiestructuradas proporcionaron datos cualitativos que respaldan este impacto, permitiendo evidenciar un mayor sentido de conexión y apoyo dentro del grupo. Esto resulta especialmente relevante en el contexto universitario, donde el estrés académico y las demandas personales pueden afectar el bienestar emocional.

En cuanto al aporte al proyecto, la labor se enfocó en el diseño y la adaptación de actividades que respondieran a las necesidades observadas en cada sesión. También se colaboró en la organización logística, seleccionando materiales y herramientas que facilitaran

la participación activa e inclusiva de los estudiantes. Se implementaron herramientas de evaluación, como formularios de satisfacción y diarios de campo, que permitieron al equipo identificar fortalezas y áreas de mejora en tiempo real. Este monitoreo continuo fue fundamental para realizar ajustes en las actividades y optimizar la implementación de cada sesión. Asimismo, la contribución incluyó la facilitación de un ambiente seguro y receptivo, donde los estudiantes se sintieran motivados a participar y compartir sus experiencias. La relación entre el Área de Recreación y la Sección de Cultura de la universidad fue fundamental para asegurar el éxito del proyecto; en este sentido, el rol asumido incluyó la coordinación de esfuerzos y la comunicación efectiva entre ambos espacios, garantizando que las actividades cumplieran con los objetivos estratégicos de bienestar estudiantil.

Hallazgos

El análisis se sustentó en la triangulación de encuestas de satisfacción, entrevistas, diarios de campo, observación participante, productos de los estudiantes y registro fotográfico, los cuales pueden consultarse en los anexos, lo que permitió una comprensión integral de la gestión emocional, el bienestar y la convivencia en el contexto universitario.

En términos cuantitativos, los resultados obtenidos a partir de los formularios de satisfacción aplicados al cierre de las sesiones 2, 3, 4 y 5 evidencian una valoración altamente positiva del proceso por parte de los participantes. En total, se registraron 44 respuestas correspondientes a 25 estudiantes, en las cuales el 100 % manifestó satisfacción general con las sesiones y con las estrategias pedagógicas implementadas, mientras que el 90,9 % indicó que las actividades facilitaron la comprensión de las emociones (ver Figuras 9, 10 y 11 en los Anexos).

Estos resultados cuantitativos no solo evidencian una valoración positiva del proceso, sino que permiten identificar tendencias en la experiencia de los participantes, particularmente en relación con la comprensión emocional y la percepción de las estrategias pedagógicas implementadas. En este sentido, la alta valoración puede interpretarse como un indicador de la pertinencia de las actividades diseñadas, lo que se articula con los hallazgos cualitativos y refuerza la consistencia del proceso desarrollado.

Estos resultados trascienden una lectura meramente descriptiva y adquieren mayor sentido al ser interpretados a la luz de los referentes teóricos del estudio. En primer lugar, desde la teoría del flow de Csikszentmihalyi (1990), los altos niveles de satisfacción pueden comprenderse como indicativos de experiencias óptimas en las que se logra un equilibrio entre el desafío de las actividades y las capacidades de los participantes, favoreciendo estados de concentración, disfrute e involucramiento. En segundo lugar, estos hallazgos se articulan con el modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989). Si bien este contempla seis dimensiones, en el presente análisis se priorizan aquellas que resultan más pertinentes y visibles en relación con la naturaleza del estudio y la intencionalidad de la propuesta pedagógica.

En este sentido, se hace énfasis en las dimensiones de relaciones positivas con otros, crecimiento personal y propósito de vida, en tanto son las que emergen con mayor fuerza en los hallazgos y se articulan de manera más directa con el trabajo desarrollado en torno a la gestión emocional, la convivencia universitaria y el bienestar. Esta focalización responde al carácter cualitativo del estudio, en el que las categorías se construyen a partir de la información recolectada y su articulación con los referentes teóricos, sin que ello implique desconocer la integralidad del modelo propuesto por Ryff.

Asimismo, desde la perspectiva de la mediación sociocultural de Vygotsky (1978), las estrategias pedagógicas implementadas —basadas en el juego, la interacción y la reflexión— actuaron como herramientas mediadoras que facilitaron la construcción de significado en torno a las emociones. En coherencia con ello, y desde los planteamientos de Mesa (2004), la alta satisfacción registrada puede interpretarse como evidencia de una experiencia de recreación dirigida en la que el juego trasciende su dimensión lúdica para constituirse en un dispositivo pedagógico orientado al desarrollo humano y a la formación integral del estudiante.

En este contexto, más allá de evidenciar la pertinencia de la propuesta, los resultados permiten reconocer la necesidad de generar espacios para la expresión emocional en el entorno universitario. Esta interpretación se refuerza con los hallazgos cualitativos, en los que los estudiantes reportan sentirse escuchados y contar con mayores herramientas para la gestión de sus emociones, lo que indica que las actividades trascendieron la satisfacción inmediata y promovieron procesos de reflexión significativa.

Estos resultados permiten evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados en el estudio, en la medida en que se logra comprender cómo las estrategias de Recreación Dirigida inciden en la gestión emocional, la convivencia universitaria y el bienestar de los estudiantes. En este proceso de análisis emergen tres categorías transversales —gestión emocional, convivencia universitaria y bienestar—, entendidas como dimensiones interrelacionadas que configuran la experiencia de los estudiantes en el contexto universitario. En esta línea, la Recreación Dirigida se consolida como un dispositivo pedagógico que articula dichas dimensiones y orienta su desarrollo. A partir de las encuestas y demás técnicas de recolección de información, estas categorías se identifican como ejes

centrales de análisis, lo que permite abordar a continuación cada una de ellas de manera específica.

a) Gestión emocional: La gestión emocional se abordó de manera progresiva mediante narrativas, dinámicas corporales y ejercicios reflexivos orientados al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones.

En este proceso, los diarios de campo evidencian una apertura gradual en la expresión emocional por parte de los participantes; por ejemplo, en la sesión 2 se señala que: “Iniciamos con una charla introductoria sobre esta emoción... los participantes describieron momentos felices y cosas que les hacen sonreír, a través de una lista de gratitud” (Diario de campo, sesión 2).

Asimismo, los productos elaborados —como siluetas, mapas emocionales y manillas— (ver Figuras 3, 5 y 6 en los Anexos) reflejan procesos de reconocimiento y resignificación emocional, mientras que el registro fotográfico da cuenta de momentos de introspección y participación activa.

En términos analíticos, estos hallazgos permiten interpretar que las actividades funcionaron como mediaciones simbólicas que favorecen el desarrollo emocional, en coherencia con lo planteado por Vygotsky (1978), y contribuyen al fortalecimiento de dimensiones del bienestar psicológico, como la autoaceptación y el crecimiento personal, de acuerdo con Ryff (1989).

b) Convivencia universitaria: se promovió mediante dinámicas grupales, juegos de confianza y actividades colaborativas, orientadas a fortalecer la interacción y los vínculos entre los participantes.

En este sentido, los diarios de campo registran un incremento en los niveles de interacción y confianza; particularmente, en la sesión 4 se describe la implementación del juego de confianza “el ciego y el lazarillo”, en el cual “los participantes... debían confiar en sus compañeros...” (Diario de campo, sesión 4), evidenciando procesos de cooperación y apoyo mutuo. De igual forma, el registro fotográfico (ver Figuras 1, 2 y 4 en los Anexos) da cuenta de escenarios de trabajo conjunto, donde se manifiestan actitudes de acompañamiento entre pares.

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos permiten afirmar que las actividades desarrolladas favorecieron la construcción de vínculos sociales, en coherencia con lo planteado por Mesa (2004) respecto a la Recreación Dirigida como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia. Asimismo, en línea con Vygotsky (1978), la interacción social se configura como un elemento central en los procesos de aprendizaje, lo que se refleja en el desarrollo de habilidades como la empatía y la cooperación entre los estudiantes.

c) Bienestar: se abordó de manera integral mediante actividades lúdicas, reflexivas y expresivas, orientadas a promover experiencias significativas en los participantes.

En este sentido, las encuestas de satisfacción reflejan una valoración altamente positiva del proceso, mientras que los diarios de campo evidencian la incorporación de reflexiones en torno al bienestar emocional; por ejemplo, en la sesión 2 se señala que: “La sesión concluyó con una reflexión sobre la importancia de la alegría en el bienestar emocional...” (Diario de campo, sesión 2). Asimismo, los productos elaborados, como las manillas (ver Figura 6 en los Anexos), se constituyen en recursos simbólicos que favorecen procesos de autorregulación emocional.

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos permiten interpretar que las actividades desarrolladas propiciaron estados de involucramiento y disfrute asociados al concepto de flow (Csikszentmihalyi, 1990). De igual manera, en coherencia con Ryff (1989), se evidencia el fortalecimiento de dimensiones del bienestar psicológico, tales como las relaciones positivas, el propósito de vida y el crecimiento personal.

Tema emergente	Descripción	Evidencia encuesta	Soporte teórico
Gestión emocional	Reconocer, expresar y regular emociones.	“Aprendí a entender sobre la tristeza y tips para comprenderla”.	Vygotsky plantea que las emociones y funciones psicológicas se desarrollan en interacción social y mediante mediaciones culturales (lenguaje, juegos, actividades)
Convivencia universitaria	Confianza y empatía.	“Me siento en un lugar seguro al poder expresarme sin prejuicios”.	Mesa resalta que la Recreación Dirigida tiene una intencionalidad socioeducativa y ayuda a fortalecer vínculos y relaciones en contextos educativos.
Bienestar	Mejora de sus estados emocionales y tratar de darles un mejor manejo.	“Me siento relajada sin carga emocional o mental después de cada sesión”.	Ryff en su modelo de bienestar psicológico incluye dimensiones como autoaceptación, relaciones positivas y propósito de vida. Los hallazgos de encuestas (mayor

			motivación).
--	--	--	--------------

Tabla 1.

Categorías emergentes, evidencia y soporte teórico

- Resultado por sesiones:

El análisis por sesiones permite profundizar en la manera en que las actividades implementadas contribuyeron al desarrollo de la gestión emocional, la convivencia universitaria y el bienestar estudiantil. En lugar de presentar una descripción aislada de cada sesión, se propone una lectura integrada que evidencia la relación entre las dinámicas desarrolladas, los aprendizajes construidos y su articulación con los referentes teóricos del estudio.

Con el fin de organizar esta información, a continuación, se presenta una tabla que sintetiza los resultados por sesión, incluyendo las emociones trabajadas, las estrategias implementadas, los principales hallazgos y su correspondiente sustento teórico.

Sesión	Emoción trabajada	Estrategia	Hallazgos principales
1	Presentación y reconocimiento emociones básicas	Charla introductoria al tema, proyección película intensamente, reflexión grupal.	Sensibilización inicial; apertura del grupo; sentido de pertenencia.
2	Alegría	Taller de gratitud: juegos rompehielos, charla sobre gratitud, lista personal de gratitud, sesión de origami, socialización.	Reconocimiento de experiencias positivas; cohesión grupal

3	Tristeza	Charla, narrativa <i>Lágrimas bajo la cama</i> , siluetas humanas (ubicación corporal de la emoción), rueda de opciones (estrategias de afrontamiento).	Identificación de causas; resignificación de emociones difíciles; fomento de la empatía grupal
4	Miedo	Juego de confianza (ciego y lazarillo), narrativa <i>Yo mataré monstruos por ti</i> , esculturas de “valientes” con plastilina, cierre reflexivo (estrategias de afrontamiento).	Externalización de temores; confianza; resiliencia, afrontamiento; fomento de la empatía grupal
5	Ira	Taller de gestión emocional: "Respirando la Ira". Charla cómo afecta la ira y sobre diferentes formas de expresar la ira de manera saludable y constructiva. Ejercicio práctico de respiración profunda y consciente para con tips para calmarse cuando experimentan ira.	Comprensión de la ira como emoción legítima; exploración de resolución pacífica de conflictos; práctica de comunicación asertiva
6	Cierre - Integración de todas las emociones	Taller: “Manillas de la emoción”. Elaboración de manillas de la emoción (colores por emoción), círculo de cierre (socialización de aprendizajes y entrega de productos), actividad de agradecimiento y convivencia final.	Integración de aprendizajes de todas las sesiones; apropiación de un recurso tangible para la autorregulación; fortalecimiento del sentido de pertenencia y cohesión grupal.

Tabla 2.

Resultado por sesiones

La tabla presentada permite identificar cómo cada sesión aportó de manera progresiva al desarrollo de aprendizajes socioemocionales, evidenciando un diseño pedagógico estructurado y coherente. Desde una perspectiva analítica, la secuencia de las sesiones

—sensibilización, exploración de emociones positivas, abordaje de emociones complejas y cierre integrador— responde a una lógica que favorece la construcción gradual de confianza y seguridad emocional en los participantes. Este proceso resulta fundamental, ya que, como plantea Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo emocional se potencian en contextos de interacción social mediada.

Asimismo, el diseño de las actividades permitió mantener el interés y la participación activa de los estudiantes, lo cual puede interpretarse desde la teoría del flow de Csikszentmihalyi (1990), en tanto se logró un equilibrio entre el nivel de desafío y las habilidades de los participantes, generando experiencias significativas. En coherencia con Mesa (2004), estos hallazgos evidencian que la Recreación Dirigida trasciende lo lúdico para constituirse en una estrategia que incide en el desarrollo humano, facilitando procesos de reflexión, interacción y construcción de sentido. De igual manera, al articular estos resultados con el modelo de bienestar de Ryff (1989), se observa el fortalecimiento de dimensiones como la autoaceptación, las relaciones positivas y el crecimiento personal.

A partir de esta comprensión global, el análisis por sesiones permite profundizar en los aprendizajes específicos que emergieron en cada momento del proceso, evidenciando cómo las dinámicas implementadas contribuyeron de manera diferenciada al reconocimiento emocional, la regulación afectiva y la construcción de la convivencia.

- **Sensibilización (sesión 1):** la sesión inicial cumplió una función fundamental en la generación de condiciones para el trabajo socioemocional, al propiciar un primer acercamiento a la reflexión emocional en un ambiente seguro. Los registros evidencian que la proyección y el diálogo inicial favorecieron la

participación y la disposición del grupo hacia las sesiones posteriores (ver Figura 1 en los Anexos).

- **Alegría (sesión 2):** desde mi rol como facilitadora, abordé la emoción de la alegría mediante actividades centradas en la gratitud, lo que permitió activar recursos emocionales positivos y fortalecer la cohesión grupal. Los productos elaborados, como listas de gratitud y actividades creativas, funcionaron como mecanismos de expresión y como evidencias del aprendizaje (ver Figura 2 en los Anexos); asimismo, los diarios de campo registran que los participantes identificaron experiencias significativas asociadas a esta emoción.

Desde una perspectiva analítica, estos resultados se relacionan con el fortalecimiento de dimensiones del bienestar psicológico, como las relaciones positivas y el propósito de vida, en coherencia con el modelo propuesto por Ryff (1989). En este sentido, observé que esta sesión contribuyó a disminuir la tensión inicial del grupo y favoreció una mayor disposición a participar en las actividades posteriores, lo que evidencia la relevancia de iniciar el proceso desde el abordaje de emociones positivas.

- **Tristeza (sesión 3):** orienté la sesión hacia el reconocimiento de la tristeza, generando un espacio pedagógico para la resignificación de esta emoción mediante el uso de narrativas, dinámicas corporales y ejercicios reflexivos. Los diarios de campo registran una apertura progresiva en la expresión emocional, así como una mayor disposición de los participantes para compartir experiencias personales. De igual forma, los productos elaborados —como las siluetas

corporales— evidencian procesos de identificación y resignificación emocional (ver Figura 3 en los Anexos), y los registros muestran que los estudiantes lograron transferir lo aprendido a situaciones posteriores.

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos pueden interpretarse como procesos de mediación simbólica que favorecen el desarrollo emocional (Vygotsky, 1978) y el fortalecimiento de la autoaceptación como dimensión del bienestar psicológico (Ryff, 1989). Asimismo, se articulan con la teoría del flow (Csikszentmihalyi, 1990), al evidenciar niveles de involucramiento que propician el aprendizaje significativo, y con los planteamientos de Mesa (2004) sobre la Recreación Dirigida como estrategia de desarrollo humano. En este sentido, desde mi experiencia, identifiqué que la apertura emocional no fue inmediata, sino progresiva, lo que implicó ajustar el ritmo de las actividades y generar espacios de contención; esto permitió reconocer la mediación pedagógica como un proceso situado, en el que la intervención del facilitador influye directamente en la profundidad del aprendizaje, en coherencia con Chang (2008) y Ellis (2004).

- **Miedo (sesión 4):** abordé el trabajo en torno al miedo mediante la implementación de ejercicios de confianza y actividades simbólicas orientadas a resignificar esta emoción. La aplicación del juego “ciego y lazarillo” evidenció procesos de cooperación y apoyo entre pares, mientras que las esculturas simbólicas reflejan la transformación del miedo en una posibilidad de acción (ver Figura 4 en los Anexos).

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos pueden interpretarse, en coherencia con Vygotsky (1978), como procesos que favorecen el aprendizaje social a través de la interacción, y, desde los planteamientos de Mesa (2004), como evidencia del potencial de la Recreación Dirigida para fortalecer vínculos y generar confianza. En este sentido, observé que las actividades de confianza generaron un cambio significativo en la dinámica grupal, permitiendo que los estudiantes asumieran roles activos y fortalecieran su relación con los demás.

- **Ira (sesión 5):** Desde mi rol como facilitadora, orienté la sesión hacia el reconocimiento, la validación y la regulación de la ira mediante la implementación de estrategias prácticas. En este marco, el taller “Respirando la ira” permitió a los participantes aplicar técnicas como la respiración consciente y el uso de lenguaje asertivo, evidenciando la incorporación de estas herramientas en contextos cotidianos (ver Figura 5 en los Anexos).

Desde una perspectiva analítica, estos resultados reflejan procesos de aprendizaje funcional, en los que la regulación emocional se articula con el bienestar psicológico, en coherencia con el modelo de Ryff (1989), y con experiencias de involucramiento propias del flow (Csikszentmihalyi, 1990). En este sentido, identifiqué que el abordaje de la ira implicó un nivel de contención, lo que permitió validar la emoción sin reforzar conductas reactivas.

- **Cierre y manillas (sesión 6):** Desde mi rol como facilitadora, orienté la sesión de cierre hacia la consolidación de los aprendizajes mediante la elaboración de un recurso simbólico: las manillas emocionales. Estas funcionaron como

recordatorios de estrategias de autorregulación, mientras que el cierre grupal fortaleció el sentido de pertenencia entre los participantes (ver Figuras 6 y 7 en los Anexos).

Desde una perspectiva analítica, este proceso se relaciona con el fortalecimiento de dimensiones del bienestar psicológico, como el crecimiento personal y la autoaceptación, en coherencia con el modelo de Ryff (1989), y evidencia, desde los planteamientos de Mesa (2004), el valor pedagógico de la Recreación Dirigida. En este sentido, comprendí que el cierre no solo consolidó los aprendizajes, sino que también permitió dar sentido al proceso vivido, fortaleciendo los vínculos entre los participantes.

- *Análisis focalizado en la sesión trabajada en la tristeza*

Desde mi rol como facilitadora, orienté la sesión dedicada a la tristeza como un espacio pedagógico para el reconocimiento y la resignificación de esta emoción, mediante la integración de narrativas, dinámicas corporales y ejercicios reflexivos. A través de estas actividades, los participantes lograron identificar la tristeza como parte legítima de la experiencia humana, explorar sus causas y aproximarse a estrategias de afrontamiento construidas colectivamente.

En términos empíricos, los diarios de campo registran una apertura emocional progresiva, así como una mayor disposición de los estudiantes para compartir experiencias personales en un ambiente de confianza. De igual manera, los productos elaborados durante la sesión —como las siluetas corporales y las reflexiones grupales— evidencian procesos de identificación y resignificación emocional (ver Figura 3 en los Anexos), mientras que las entrevistas reflejan una percepción de acompañamiento y validación de la experiencia

emocional. Asimismo, los registros del proceso indican que los participantes lograron transferir lo aprendido a situaciones posteriores, lo que evidencia la apropiación de herramientas para la gestión emocional.

Desde una perspectiva analítica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), en la medida en que las actividades funcionaron como mediaciones simbólicas que facilitaron la construcción de significado en torno a la tristeza. Asimismo, se articulan con el modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989), particularmente en la dimensión de autoaceptación, al evidenciar que los participantes no solo reconocieron la emoción, sino que comenzaron a integrarla como parte de su desarrollo personal. Adicionalmente, la experiencia puede comprenderse desde la noción de flow propuesta por Csikszentmihalyi (1990), en tanto las actividades generaron condiciones de involucramiento y participación activa que favorecieron procesos de aprendizaje significativo.

En coherencia con los planteamientos de Mesa (2004), la Recreación Dirigida se consolida como una estrategia socioeducativa que trasciende lo lúdico, al permitir la transformación pedagógica de experiencias emocionales complejas. En este sentido, identifiqué que la expresión emocional del grupo no fue inmediata, sino que se construyó progresivamente a medida que se fortalecía el clima de confianza, lo que implicó ajustar el ritmo de las actividades y generar espacios de contención emocional para favorecer la seguridad de los participantes. Esta vivencia evidencia que la mediación pedagógica es un proceso situado y relacional, en el que la intervención de quien facilita incide directamente en la profundidad de los aprendizajes construidos, en consonancia con Chang (2008) y Ellis (2004).

En síntesis, la sesión de la tristeza evidencia que la recreación, cuando es orientada intencionalmente, puede convertir una emoción tradicionalmente evitada en un recurso de aprendizaje, fortaleciendo la empatía, la autoaceptación y la construcción de vínculos. De este modo, el proyecto confirma su aporte al desarrollo socioemocional y al bienestar en el contexto universitario, al ofrecer herramientas que los estudiantes pueden transferir a su vida cotidiana.

Aprendizajes

Aspectos y Obstáculos en la Implementación del Proyecto

Durante la ejecución del proyecto surgieron algunos obstáculos que dificultaron el desarrollo de ciertas actividades. Uno de los principales desafíos fue la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, debido a sus compromisos académicos. Asimismo, dinámicas propias del contexto universitario, como evaluaciones y actividades institucionales, interrumpieron algunas sesiones y obligaron a reprogramarlas. Estas situaciones evidencian la importancia de una planificación flexible y de la capacidad de adaptación en la práctica profesional. A partir de ello, se implementaron ajustes en las actividades y se promovió la negociación con los estudiantes para optimizar su tiempo, lo que permitió mantener el enfoque del proyecto y minimizar el impacto de las dificultades en la intervención.

Uno de los aprendizajes más significativos fue la relevancia de la adaptabilidad y la reflexión constante en la práctica profesional. El uso de diarios de campo y el análisis continuo de las sesiones permitió ajustar estrategias y responder de manera oportuna a las necesidades emergentes. Este proceso evidenció que la Recreación Dirigida requiere una aproximación flexible, en la que cada sesión se convierte en una oportunidad para evaluar y mejorar la intervención. Asimismo, se fortalecieron habilidades en la gestión de grupos y en

la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas, competencias clave en el ámbito de la recreación y el bienestar.

La práctica profesional en el Área de Recreación de la Universidad del Valle se articula con la formación académica en recreación y bienestar, al permitir la aplicación de referentes teóricos como la teoría del juego de Fink y el modelo de bienestar de Ryff (1989). En este sentido, el proyecto evidenció cómo la recreación puede actuar como un medio para el desarrollo personal y social, promoviendo la autonomía y las relaciones positivas. Además, contribuyó al fortalecimiento de competencias en la planificación y ejecución de intervenciones recreativas, así como al compromiso con el uso de la Recreación Dirigida como estrategia para mejorar la calidad de vida y el bienestar comunitario.

Capítulo 5

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de grado se comprendió, desde la experiencia y la reflexión, el papel transformador de la recreación dirigida —y en particular del juego— como estrategia pedagógica, emocional y social en el contexto universitario. El enfoque cualitativo y exploratorio permitió evidenciar que el juego, orientado con intencionalidad pedagógica, se configura como una experiencia significativa que promueve el aprendizaje emocional, la convivencia y el desarrollo humano. En este sentido, las prácticas lúdicas trascienden el entretenimiento y se consolidan como experiencias formativas que fortalecen el bienestar emocional y la sana convivencia.

Este capítulo responde a la pregunta problema, analiza el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos, y presenta una reflexión final sustentada en los

referentes teóricos y la experiencia práctica, evidenciando los aprendizajes alcanzados y su aporte al desarrollo profesional.

La investigación tuvo como propósito comprender la influencia del juego como mediación pedagógica en el bienestar emocional de los estudiantes del Área de Recreación de la Universidad del Valle, así como identificar estrategias para fortalecer dicha influencia. A partir de la observación participante, las entrevistas y los diarios de campo, se evidenció que el juego actúa como mediación simbólica que facilita el encuentro, la expresión y la transformación. Los estudiantes encontraron en estas actividades un espacio seguro para el reconocimiento de sus emociones, el fortalecimiento del bienestar y la consolidación de vínculos que favorecen la convivencia. De este modo, el juego se posiciona como una experiencia lúdico pedagógica en la que las emociones adquieren un sentido educativo.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el juego constituye un proceso de mediación que impulsa el aprendizaje mediante la interacción social y la construcción compartida de significados, lo cual se reflejó en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. De igual forma, Csikszentmihalyi (1990) plantea que el juego puede generar estados de flow, caracterizados por la concentración, el disfrute y la satisfacción personal; condiciones que también se observaron en los participantes. Asimismo, desde la perspectiva de Ryff (1989), la recreación dirigida estimula dimensiones del bienestar psicológico como la autoaceptación, el crecimiento personal y las relaciones positivas. En coherencia, los resultados evidenciaron que las actividades lúdicas favorecen la reflexión emocional, la comunicación y la cohesión grupal, consolidando el juego como un puente entre aprendizaje, emoción y convivencia.

Asimismo, este trabajo permitió reconocer el papel estratégico del Área de Recreación de la Universidad del Valle como un escenario de bienestar, encuentro y formación integral. Las actividades desarrolladas favorecieron la construcción de vínculos interpersonales, la comunicación y la empatía, contribuyendo a la consolidación de una convivencia universitaria más solidaria. En consecuencia, la Recreación Dirigida se posiciona como un componente clave en la promoción de la salud mental, la cohesión social y la resiliencia estudiantil, en coherencia con los planteamientos de Vygotsky (1978), Ryff (1989), Csikszentmihalyi (1990) y Mesa (2004).

En términos de aporte, este trabajo contribuye al Programa de Recreación al fortalecer la comprensión del juego como mediación pedagógica con impacto en el bienestar emocional y la convivencia, aportando evidencia empírica que respalda su inclusión en procesos formativos y de intervención. Asimismo, aporta al Área de Recreación de la Universidad del Valle al evidenciar la relevancia de sus espacios como escenarios de acompañamiento socioemocional, sugiriendo la continuidad y sistematización de estrategias de recreación dirigida con enfoque pedagógico.

De igual manera, este estudio abre posibilidades para futuras prácticas e investigaciones, al proponer el juego como una línea de intervención y análisis en contextos universitarios. Se sugiere profundizar en estudios longitudinales, ampliar la población participante y explorar nuevas metodologías que integren la recreación con el bienestar emocional, la salud mental y la convivencia, consolidando así un campo de conocimiento en crecimiento dentro de la educación superior.

Relación cumplimiento - Objetivos específicos

a. Identificar cómo las actividades de recreación dirigida mediadas por el juego inciden en el bienestar emocional.

identificar que las actividades de recreación dirigida mediadas por el juego inciden de manera significativa en el bienestar emocional de los estudiantes, al propiciar escenarios de regulación del estrés y expresión emocional. La presencia de estados de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) y el fortalecimiento de dimensiones del bienestar psicológico (Ryff, 1989) evidencian que no se trata únicamente de experiencias de disfrute, sino de procesos que aportan a la construcción del equilibrio emocional. No obstante, estos efectos se encuentran condicionados por la intencionalidad pedagógica y la continuidad de las intervenciones, lo que sugiere la necesidad de su integración sistemática en el contexto universitario.

b. Reconocer cómo el juego contribuye al desarrollo de habilidades sociales y la integración entre los estudiantes.

El juego se configura como un dispositivo de mediación social que favorece el desarrollo de habilidades como la comunicación, la empatía y la cooperación. En coherencia con Vygotsky (1978), el aprendizaje se produjo en la interacción, evidenciando que la dimensión relacional es central en este tipo de experiencias. Sin embargo, su alcance depende de la estructuración de las dinámicas y del rol del facilitador, lo que implica reconocer que la Recreación Dirigida (Mesa, 2004) no actúa de manera automática, sino que requiere una orientación intencionada para consolidar procesos de integración y convivencia.

c. Reflexionar el impacto de las actividades en el bienestar emocional y social de los participantes.

El impacto de las actividades trasciende el momento lúdico inmediato, al generar efectos sostenidos en el bienestar y en la dinámica relacional del grupo. Se evidenció una mejora en la gestión emocional, en la calidad de las interacciones y en el clima grupal, lo que posiciona la Recreación Dirigida como una estrategia con potencial formativo y preventivo. No obstante, estos resultados invitan a profundizar en estudios de mayor alcance temporal que permitan evaluar la permanencia de dichos efectos y su incidencia en trayectorias académicas y personales.

Conclusión personal

Desde mi perspectiva como recreadora en formación, este proceso representó una oportunidad para integrar la teoría con la práctica y comprender el potencial educativo del juego en la promoción del bienestar emocional. La Recreación Dirigida se entiende, así como una herramienta pedagógica con profundo sentido social, que posibilita experiencias de conexión, expresión y transformación.

Inspirada en Vygotsky (1978) y Mesa (2004), comprendí el papel del recreador como mediador entre la emoción y el aprendizaje. De igual manera, Ryff (1989) aporta una mirada clave al bienestar psicológico como meta educativa, mientras que Fink (1960) permite comprender el juego como experiencia simbólica que articula lo individual y lo colectivo.

Este proceso fortaleció competencias en planificación, liderazgo, empatía y reflexión, evidenciando que cada sesión debe responder a una intención pedagógica clara. Concluir este trabajo reafirma la convicción de que la recreación posee un alto potencial transformador y que su integración en la educación superior contribuye al bienestar, la convivencia y la formación integral.

Finalmente, se reconoce que el juego, cuando se orienta pedagógicamente, trasciende su carácter lúdico para convertirse en una experiencia de aprendizaje, encuentro y desarrollo humano. Este proceso no solo da cierre a este trabajo de grado, sino que marca el inicio de una práctica profesional comprometida con el bienestar, la convivencia y la transformación social.

Anexos

Figura 1. corresponde a la sesión de presentación y reconocimiento de emociones básicas. Se realizó una sensibilización mediante la proyección de la película "Intensamente" y una reflexión guiada que favoreció la apertura del grupo y el sentido de pertenencia.



Figura 1.

Presentación y sensibilización inicial del grupo

Nota: *Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión de presentación del proyecto Nido Universitario. Área de Recreación, Universidad del Valle, 2024.*

Figura 2. Ilustra una de las actividades del Taller de Gratitud (alegría), donde se trabajaron rompehielos, listas personales de gratitud y producción creativa. Estas acciones promovieron el reconocimiento de experiencias positivas y la cohesión grupal.



Figura 2.

Actividad de la emoción de la alegría - Taller de gratitud

***Nota:** Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación, Universidad del Valle, 2024.*

Figura 3. Presenta la sesión de tristeza, articulada con narrativa y ejercicios de ubicación corporal de la emoción. La dinámica propició el reconocimiento de causas y la construcción de estrategias de afrontamiento en un ambiente de apoyo entre pares.



Figura 3.

Actividad de la emoción de la tristeza – Trabajo corporal y reflexión

***Nota:** Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación,*

Universidad del Valle, 2024.

Figura 4. Muestra la sesión sobre miedo, con ejercicios de confianza (“ciego y lazarillo”) y producción simbólica de "esculturas valientes". La propuesta facilitó la externalización de temores y la construcción de recursos de afrontamiento.



Figura 4.

Actividad de la emoción del miedo – Confianza y afrontamiento

***Nota:** Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación,
Universidad del Valle, 2024.*

Figura 5. Evidencia el taller "Respirando la Ira", centrado en comprender la legitimidad de la emoción y practicar técnicas de regulación (respiración profunda, pausa y lenguaje asertivo) para la resolución pacífica de conflictos.



Figura 5.

Actividad de la emoción de la ira – Ejercicios de respiración consciente

***Nota:** Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación,
Universidad del Valle, 2024.*

Figura 6. Registra la elaboración de las manillas de la emoción durante la sesión de cierre. Este recurso tangible quedó como recordatorio para la autorregulación y síntesis de aprendizajes del proceso.



Figura 6.

Manillas de la emoción como recurso simbólico

Nota: Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación, Universidad del Valle, 2024.

Figura 7. En la sesión final se realizó una narrativa colectiva donde los participantes compartieron sus experiencias y aprendizajes emocionales. Se ofrecieron mensajes de agradecimiento y un espacio de compartir simbólico para cerrar el ciclo de talleres y despedir el proceso vivido.



Figura 7.

Cierre del ciclo de talleres “Nido Universitario”

*Nota: Elaboración propia. Registro fotográfico de la sesión. Área de Recreación,
Universidad del Valle, 2024.*

Figura 8. Formulario digital de satisfacción aplicado al cierre de las sesiones 2, 3, 4 y 5, diseñado en Google Forms. Incluye preguntas de identificación del participante, ítems de valoración sobre la satisfacción general con la sesión, la efectividad de las actividades y la adecuación de las estrategias pedagógicas, así como una pregunta abierta para sugerencias.
Nota: inserte aquí la imagen del formulario exportada desde la plataforma.



Nido Universitario

Un espacio para el Bienestar

oroasco.angie@correounivalle.edu.co [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

** Indica que la pregunta es obligatoria*

Lee cada pregunta cuidadosamente y elige la opción que mejor represente tu experiencia. Recuerda, no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente queremos conocer tu opinión. Si tienes alguna pregunta o comentario adicional, no dudes en compartírtos al final de la encuesta

Correo electrónico *

Tu respuesta

Nombre y Apellido *

Tu respuesta

Figura 8.

Formulario de satisfacción “Nido Universitario: un espacio para el bienestar”

***Nota:** Elaboración propia a partir del formulario de Google Forms utilizado como instrumento de satisfacción. Recuperado de*

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf5X_ANXiauwa7IVlctwAYcQL5P5BoIcpRubuu4stMN3eSRFQ/viewform

Figura 9. Nivel de satisfacción general de los estudiantes con las sesiones de “Nido Universitario: un espacio para el bienestar”. El 100 % de las respuestas se ubica en la categoría “satisfecho”, lo que evidencia una valoración altamente positiva de las sesiones en su conjunto.

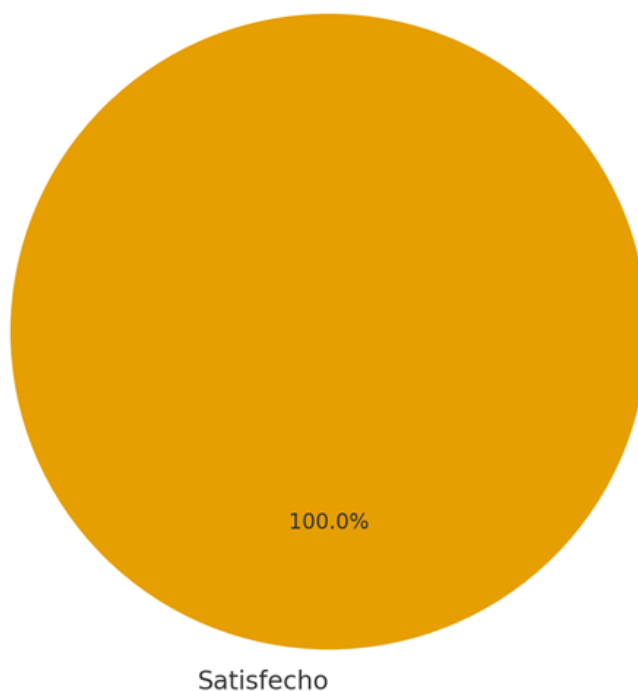


Figura 9.

Satisfacción general de las sesiones

Nota. Elaboración propia a partir de los formularios de satisfacción aplicados.

Figura 10. Percepción de los estudiantes sobre la adecuación de las estrategias pedagógicas utilizadas durante las sesiones de “Nido Universitario: un espacio para el bienestar”. El 100 % de las respuestas indica que las estrategias fueron adecuadas para el desarrollo de las actividades propuestas.

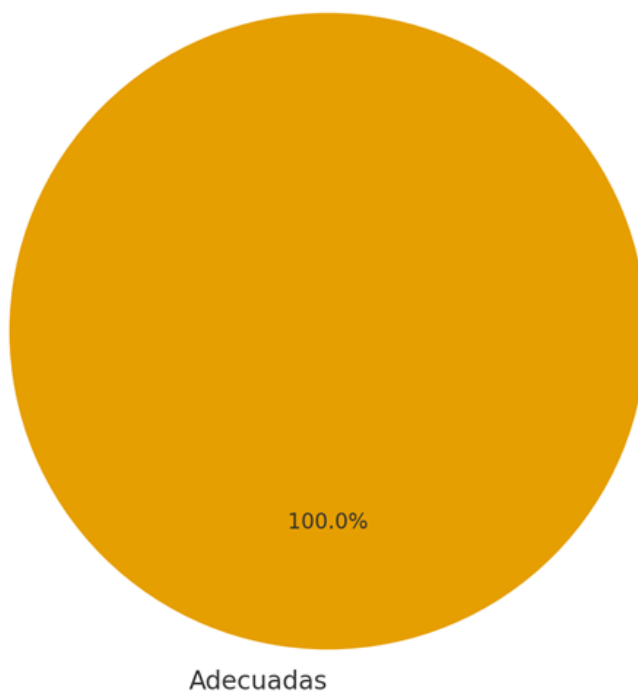


Figura 10.

Percepción sobre las estrategias pedagógicas

Nota. Elaboración propia a partir de los formularios de satisfacción aplicados.

Figura 11. Valoración final de la efectividad de las actividades para comprender la importancia de las emociones. El 90,9 % de las respuestas se ubica en la categoría “satisfecho”, mientras que el 9,1 % corresponde a formularios sin respuesta en este ítem, sin registros de neutralidad ni insatisfacción. Estas tendencias respaldan la pertinencia del dispositivo pedagógico implementado.

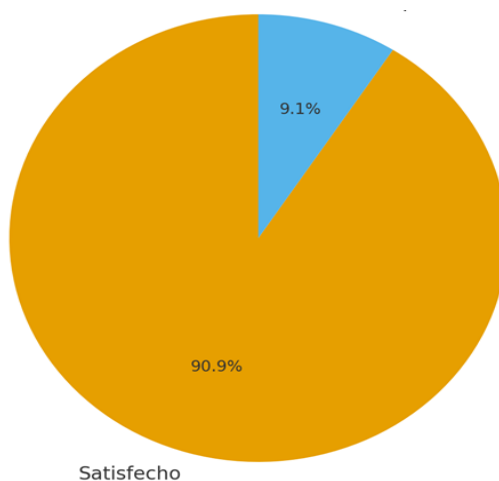


Figura 11.*Efectividad de las actividades**Nota. Elaboración propia a partir de los formularios de satisfacción aplicados.*

Figura 12. Mapa “Isla de las emociones”. Representa el recorrido emocional trabajado a lo largo de las sesiones mediante un mapa compuesto por islas asociadas a alegría, tristeza, miedo, ira y desagrado. Cada estudiante ubicó stickers según la emoción explorada en cada sesión, funcionando como registro visual de participación y proceso emocional.

**Figura 12.***Mapa “Isla de las emociones”**Nota. Elaboración propia en Canva.*

Figura 13. Transcripción de entrevistas “Nido Universitario: un espacio para el bienestar”. Esta figura presenta el material obtenido mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes participantes, cuyos relatos permitieron profundizar en sus percepciones,

experiencias y aprendizajes durante el proceso de intervención.



Figura 13.

Transcripción de entrevistas “Nido Universitario: un espacio para el bienestar”

Nota: Realizado en canva. Recuperado de

https://www.canva.com/design/DAG5GvkEuMs/mVigmzsHbRTBO_LtMZH6Wg/view?utm_content=DAG5GvkEuMs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=hbacc52f7f3

Referencias bibliográficas

- Chang, H. (2008). **Autoethnography as method**. Taylor & Francis.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315433370/autoethnography-method-heewon-chang>
- Coll, C. (1996). *El modelo de influencia educativa distribuida: Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje*.
https://www.um.es/ead/red/58/coll_engel.pdf
- Coll, C., Oller, J., & Mauri, T. (1995). *Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/publication/28214342>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is social and emotional learning?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Creswell, J. W. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (4th ed.). Sage.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1964849>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). **Flow: The psychology of optimal experience**.
<https://www.researchgate.net/publication/224927532>
- Ellis, C. (2004). **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9780759100510>
- Fink, E. (1960). **El juego como símbolo del mundo**. Kohlhammer Verlag.
<https://pep-web.org/browse/document/psyche.015l.0929a>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). **Metodología de la investigación** (6a ed.). McGraw-Hill.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion.pdf

Huizinga, J. (1938). **Homo ludens: A study of the play-element in culture**. Routledge.

Huizinga, J. (1955). **Homo ludens: A study of the play-element in culture**.

<https://merton.bellarmino.edu/files/original/b0899cfad820ab8ad7033952b7a022ba1d7cab9d.pdf>

La Escuela de Chicago. (s.f.). *Sus aportes para la investigación en ciencias sociales.*

SciELO.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000200003

Mesa Cobo, G. (2004). **La recreación dirigida: Mediación semiótica y práctica pedagógica**. Universidad del Valle. <https://es.scribd.com/document/462963451>

Mesa Cobo, G., & Manzano Sánchez, H. (2009). **La recreación dirigida: Un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión**. Comisión Nacional de Televisión.

<https://drive.google.com/drive/search?q=la%20caja%20magica>

Morales, J., Bolaños, L., & Umbarila, J. (2020). **Reflexiones sobre la relación entre Recreación Dirigida y la salud mental, concebida desde un punto de vista integral**. Universidad del Valle.

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

Muñoz Tello, V. (2021–2022). **La recreación: Un camino hacia el bienestar físico y mental de los y las estudiantes de medicina y cirugía de quinto año de la Universidad del Valle**. Universidad del Valle.

https://docs.google.com/presentation/d/1RwJupI4lBzDJJTU-xY_7UKGy6zrtAAfz/edit#slide=id.p1

Patton, M. Q. (2002). **Qualitative research & evaluation methods** (3rd ed.). Sage.

Política Nacional de Salud Mental. (2018). **Resolución 4886 de 2018**. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf>

Rodrigo, E., & Gomes, C. (2012). *Ocio y recreación en América Latina: Conceptos, abordajes y posibilidades*. **OpenEdition Journals**.

<https://journals.openedition.org/polis/64>

Ryff, C. (1989). *Modelo de bienestar psicológico de Ryff*. **Crecimiento Positivo**.

<https://www.crecimientopositivo.es/portal/modelo-de-bienestar-psicologico-de-ryff/>

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). *Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States*. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.

Vigotsky, L. (1999). **La imaginación y el arte en la infancia**. Psicorevista.

[https://proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.p
df](https://proletarios.org/books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_Infancia.pdf)